

GYERMEKNEVELÉS
TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT
JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*A bölcsődétől az egyetemig.
Tanulmányok a kisgyermekkorai neveléshez*

Főszerkesztő

Klein Ágnes

Vendégszerkesztő

Svraka Bernadett

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csíkos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle:

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária

Endrődy Orsolya

Hunyady Györgyné †

Kerekes Judit

Kéri Katalin

Kolosai Nedda

N. Kollár Katalin

F. Lassú Zsuzsa

Lénárd András

Orosz Ildikó

Perlusz Andrea

Pintér Krekity Valéria

Podráczky Judit

Peter Sherwood

Barbara Surma

Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Szerkesztőségi titkár

Kantó Éva

Olvasószerkesztő

Knauz Imre,

Tóth Rozália

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

2024/3. szám szerzői

Almássy Zsuzsanna

Amukune, Stephen

B. Zsoffay Klára

Bernhardt Renáta

Biró Rita Zsófia

Bokor-Bacsák Györgyi

Csontosné Buzás Zsuzsa

Eigner Bernadett

F. Lassú Zsuzsa

Fenyvesi Lívია

Gombos Norbert

Hermanovszky Laura

Józsa Gabriella

Józsa Krisztián

Klein Ágnes

Kulman Katalin

Lewandowska, Elwira

Márkus Éva

Maródi Ágnes

Mendel Eleonóra

Nemes Magdolna

Nyitrai Ágnes

Orosz Adrienn

Palkóné Tabi Katalin

Pataky Gabriella

Prémecz Rebeka

Rekvényi Viola

Skaliczki Judit

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074

HU ISSN 2063-9945

Folyóiratunkat 2022-től az ELTE
Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Felelős kiadó:

Márkus Éva dékán

gyermeknevelés@tok.elte.hu

<http://gyermeknevelés.elte.hu>

Szerkesztőség címe:

1126 Budapest, Kiss János altábornagy u. 40.
telefon: 00 36 1 487-81-00

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kar



Tartalomjegyzék

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

MÁRKUS ÉVA, GOMBOS NORBERT, SVRAKA BERNADETT <i>Bevezető</i>	5
NYITRAI ÁGNES <i>A tanfolyamoktól a felsőoktatásig – mozaikok a bölcsődei gondozónőképzés történetéből</i>	11
CSONTOSNÉ BUZÁS ZSUZSA, PRÉMECZ REBEKA, MARÓDI ÁGNES <i>A népszokások ismeretének online mérése óvodáskorú gyermekek körében</i>	35
KLEIN, ÁGNES – MÁRKUS, ÉVA <i>Deutsche Dialekte im Kindergarten in Ungarn durch Bilderbücher</i>	51
KULMAN KATALIN – LEWANDOWSKA, ELWIRA <i>Az alsó tagozatos diákok transzverzális készségeinek fejlesztését támogató digitális alkalmazások</i>	66
PALKÓNÉ TABI KATALIN <i>Kortárs angol-amerikai költők a korai angol nyelvi nevelésben</i>	79
BERNHARDT RENÁTA <i>Tanítójelöltek pályával kapcsolatos kompetenciaérzetének vizsgálata</i>	92
MENDEL, ELEONÓRA – FENYVESI, LÍVIA <i>A pedagógiai gyakorlat új modelljei mint a leendő pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztésének eszközei</i>	110
NEMES MAGDOLNA <i>A diszlexiás tanulók nyelvoktatásának kérdései a pedagógusok szemszögéből</i>	121
BIRÓ RITA ZSÓFIA <i>Óvodai képességsonglőrök, avagy komplex kognitív képességfejlesztés az óvodában az óvodapedagógusok szemszögéből megközelítve</i>	142
BOKOR-BACSÁK GYÖRGYI – PATAKY GABRIELLA – REKVÉNYI VIOLA – SKALICZKI JUDIT <i>Részvétel, nem részvét kell! Inklúzió a vizuális nevelés eszközeivel a pedagógusképzésben</i>	155
TANULMÁNY	
JÓZSA KRISZTIÁN, JÓZSA GABRIELLA, AMUKUNE STEPHEN <i>Tanulási kompetencia</i>	165
F. LASSÚ ZSUZSA <i>Kriszisen. Az elmúlt 10 év történéseinek hatása a gyermekek mentális egészségére</i>	186

EIGNER BERNADETT	
<i>A kötődési kapcsolatban elszenvedett gyermekkori bántalmazás, elhanyagolás és traumák kezelése játékkerápiával</i>	216
OROSZ ADRIENN	
<i>Amikor az apa megy GYES-re</i>	
<i>– Az apasági szabadság igénybevételének szabályozása és hatása</i>	244
HERMANOVSKY LAURA – DR. ALMÁSSY ZSUZSANNA	
<i>A szülőség és gyermekfejlődés nehezített teherbeesést követően</i>	257
SZEMLE	
B. ZSOFFAY KLÁRA	
<i>Könyvismertetés:</i>	
<i>Szabadi Magdolna (2021). A szociális kompetencia fejlesztésének lehetősége zeneterápiás eszközökkel a tanító- és tanárképzésben. Budapest, ELTE TÓK</i>	276
HATÁRTALAN	
MÁRKUS ÉVA	
<i>Tanulmányút Dániában. A német kisebbség pedagógusképzése, óvodái és iskolái</i>	279
Szerzőink	303
Authors	310



Bevezető

Márkus Éva, Gombos Norbert, Svraka Bernadett

KÓTE elnökség

A Csecsemő- és kisgyermeknevelő-, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (továbbiakban: KÓTE) 2023-ban újjáalakult civil szervezet, melynek legfőbb célja „a tagság számára olyan szervezet létrehozása, amely az integrálódott óvó- és tanítóképző intézményeknek, illetve azok dolgozóinak tevékenységét koordinálja, érdekeit képviseli, propagálja; valamint az intézményi (kar) és az oktatói tevékenység tekintélyének, társadalmi, anyagi és erkölcsi elismerésének, jelentőségének szervezett előmozdítása” (Csecsemő- és kisgyermeknevelő-, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, 2024). Az Egyesület alapvető feladatának tekinti, hogy a kapcsolódó szakterületen tevékenykedő kollégákat összefogja, szakmai kérdésekben állást foglaljon, valamint a szakma képviselőinek érdekvédelmi feladataiban is aktívan részt vegyen.

Az Egyesület viszonylag hosszú történelmi múltra tekinthet vissza. Közvetlen jogelődje a Tanítóképző Intézeti Tanárok Egyesülete (röviden: TITOE), mely 1886-ban alakult és alapvető feladatának tekintette a tanítóképző intézeti tanárok és a tanítói szakma érdekeinek erőteljes képviseletét. A szervezet – bár már 1919 tavaszán felmerült megszüntetése – 1947-ig működött, amikor is felszámolásra került (Donáth, 2023). Az utódszervezet megalakulására 1992. április 4-én, Baján került sor, ahol létrejött az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (továbbiakban: ÓTE). A szervezet alapvető célként tűzte ki „a tanító- és óvodapedagógus-képzés hagyományainak és értékeinek megőrzését, továbbfejlesztését” (Fátrai, 2023, p. 213)

Az ÓTE életében újabb fordulópontot jelentett a 2023. év, amikor – immár kiegészülve az időközben felsőfokúvá váló csecsemő- és kisgyermeknevelő képzéssel – újjáalakult a szervezet, létrejött a KÓTE.

Az Egyesület vezetői:

Elnök: Dr. habil. Márkus Éva, egyetemi docens, dékán (ELTE TÓK)
Alelnök: Dr. Gombos Norbert, főiskolai tanár, tanszékvezető (KRE PK)
Titkár: Svraka Bernadett, egyetemi tanársegéd (ELTE TÓK)



A szervezetnek jelenleg 14 tagozata van¹, melyek legfőbb feladata a szakterületen tevékenykedő kollégák közti együttműködés kialakítása, szakmai fórumok, konferenciák szervezése, szakmai kiadványok megjelentetése.

A KÓTE tagjai, illetve az egyes tagozatok vezetői az ország valamennyi csecsemő- és kisgyermeknevelő-, óvó- és tanítóképző intézményét képviselik, biztosítva a szükséges reprezentativitást, ezáltal azt is, hogy az Egyesület érvényesen képviselje a pedagógusképzés kapcsolódó területeinek szakmai érdekeit.

A KÓTE legfontosabb célja, hogy – összefogva a szakma képviselőit – aktívan részt vegyen a pedagógusképzést meghatározó fejlesztési, oktatáspolitikai döntéshozókészítési folyamatokban, érvényesítve a szakmai szempontokat, valamint képviselje a szakterületen oktatók érdekeit.

Az Egyesület – e célok megvalósításának érdekében – rendszeresen

- közgyűlést tart,
- konferenciákat szervez,
- a szakterületet érintő kérdésekben egyeztetéseket tart (akár tagozati szinten is),
- szakvéleményeket fogalmaz meg, és juttat el a döntéshozók számára,
- segítséget és támogatást biztosít szakmai publikációk megjelentetéséhez,
- részt vesz a szakterületet érintő szakmai publikációk népszerűsítésében,
- segíti a szakmai együttműködések megvalósulását.

A KÓTE tagja lehet minden olyan kolléga, aki aktívan részt vesz a pedagógusképzés szakmai fejlesztésében, illetve segíti a pedagógusképzés feladatainak megvalósulását (akár elméleti, akár gyakorlati területen).

A KÓTE *A tanító-, óvó- és a csecsemő- és kisgyermeknevelő-képzés aktuális kérdései Magyarországon és a Kárpát-medencében* címmel 2023. november 3–4-én konferenciát rendezett az ELTE Tanító- és Óvóképző Karon, Budapesten. A konferencia elnöke Márkus Éva, az ELTE TÓK dékánja volt. A nemzetközi tudományos bizottságban számos Kárpát-medencei és hazai kollégát tisztelhattünk.

A találkozót Gloviczki Zoltán, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora, a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának elnöke nyitotta meg, aki leszögezte, ma nagyon is megéri arról beszélgetni, mik egy pedagógus céljai, feladatai, lehetőségei, kihívásai. Az intézményes nevelésük jövőképe talányos; azonban amíg van család, gyerek, addig pedagógusokra is szükség lesz.

¹ Ezekről bővebben lásd <https://www.tok.elte.hu/content/kote-tagozatok.t.7719?m=582>.



Az első plenáris előadást Pintes Gábor, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karának dékánja tartotta, aki végigvezette, miben tér el a szlovákiai tanító- és óvóképzés a magyarországitól; Szlovákiában például ma is létezik közép- és felsőfokú óvóképzés is. Szlovákiában nyolc helyen folyik felsőfokú tanító- és óvóképzés, különösen az ország nyugati részén található sűrűn az intézmények. Bemutatta a képzés történetét, és megosztotta a napjainkban tapasztalt nehézségeket; kitért a 2020-ban bevezetett minőség-biztosítás következményeire.



Az előadások sorát Bárczi Zsófia, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Karának dékánja folytatta a magyar tannyelvű tanító- és óvóképzés szabályozásának, törvényi háttérének bemutatásával.

Beszélt a nemzetiségi iskolák helyzetéről; kiemelve, a közelmúltban a hagyományosan jelen lévő magyar, ruszin, német nemzetiségek mellett az ukrán és a vietnami gyermekek oktatása is feladattá vált. A statisztikai adatok ismertetése után a kisebb települések iskoláinak speciális helyzetére hívta fel a figyelmet, hangsúlyozva, hogy az összevonások, a klaszterizáció nem feltétlenül jó megoldás, mert az egész település életére és jövőjére kihat az iskola léte.



Harmadik plenáris előadó a TÓK professor emeritusa, Demeter Katalin volt, aki az úgynevezett nevelési utópiák témáját tekintette át, Thomas More utópiafogalmától elindulva, Michel Foucault és Umberto Eco munkásságát is érintve. Eközben ismertetette a 2023-as World Happiness Report eredményeit is, ahol Magyarország meglehetősen rossz helyezést ért el. Egy másik Foucault-ra is hivatkozott: Léon Foucault ingája Eco egy regényének kulcsmotívuma.

Demeter Katalin a kortárs nevelés ingájának szélső pontjait mutatta be a hallgatóságnak; ezt követően pedig az Ipsos-felmérés eredményeit, amelyekből az tükröződik, hogy hazánk állampolgárai nincsenek túl kedvező véleménnyel a magyar oktatásról. Demeter Katalin végül az Edinburgh-i Egyetem egy kezdeményezését osztotta meg: a hallgatók az oktatás lehetséges útjait vázolták fel, melyek a totális megsemmisüléstől egyfajta utópisztikus vízióig terjedtek.



Gazdag és szakmailag magas színvonalú előadásokból válogathattak az érdeklődők, 13 szekcióban 58 előadást hallgathattak meg magyar angol és német nyelven. Számos pedagógiai jógyakorlatot ismerhettek meg, szó volt a pedagógusképzés történeti vonatkozásairól, a kiemelt figyelmet igénylő gyerekekről, a korai fejlődés támogatásának fontosságáról, a korai idegennyelvi fejlesztésről, a digitális pedagógiáról, a természettudományok szerepéről, a művészeti nevelésről és – nem utolsósorban – az anyanyelvi és irodalmi nevelésről.

A tanító-, óvodapedagógus- és kisgyermeknevelő-képzés történeti vonatkozásai szekció időutazása visszavezetett minket a magyar és romániai bölcsődei szakemberek képzésének és a felsőfokú tanítóképzés kezdeteihez. Nyomon követhettük, miként változott a játékpedagógia.

A módszertani szekcióban számos innovatív jógyakorlat került bemutatásra a pedagógusjelöltek módszertani sokszínűségének támogatására. Szó volt az óvoda–iskola közötti átmenet gyakorlatairól, a tanítók módszertani tudatosságáról, a mentorok szerepéről, a népszokások ismeretéről, és a meseterápiás eszközök támogató szerepéről.

A korai fejlődés támogatása több szekción keresztül ívelő témát ölelt fel. Beszéltek többek között a pedagógiai gyakorlat új modelljeiről, a szociális kompetencia fejlesztéséről, de kiemelt szerepet kapott az eltérő fejlődés támogatása. Szó volt az integrációs törekvésekről, a pedagógusok munkáját támogató jógyakorlat-gyűjteményről és a fegyelmezés témaköréről egyaránt.

Digitális pedagógia, technológiai változások a pedagógusképzésben című szekció gyakorlatokat mutatott be a digitális kompetencia támogatására. Szerepeltek gondolatok a *blended learning* tapasztalatokról a kutatómódszertan tanítása során és az idegen nyelv oktatásának lehetőségeiről, pedagógusok vélekedéseiről.

A korai idegen nyelvi fejlesztés szekció felsorakoztatta a hallgatók vizuális koncepcióit, előtérbe került a tanulási zavarokkal rendelkező tanulók nyelvoktatásának kérdése, az autonóm tanulásra nevelés, a nyelvjárások és a kortárs angol–amerikai költők szerepe egyaránt.

A természettudományi szekció kiemelt elemei a fenntarthatóságra való nevelés, a környezetismereti tárgy tartalmi változásainak következményei, az egészséges életmódra nevelés, az alsó tagozatos diákok transzverzális készségeinek fejlesztése, és nem utolsósorban a hallgatók matematika attitűdjének megváltozása voltak.

Élmény, innováció és az anyanyelvi és irodalmi nevelés szekcióink főként a magyar nyelv és irodalom területére kalauzoltak minket. Szó volt új fókuszokról az olvasás-, írás-, fogalmazás- és irodalomtántás során, kiemelten az élményalapú tanulás és diagnosztikus mérések tekintetében. Hangsúlyossá vált a funkcionális nyelvszemlélet, a korai irodalmi nevelés fontossága és a tankönyvi szavak értésének vizsgálata.

Művészeti szekcióink a művészeti nevelés számos új területének, módszereinek, újdonságainak bemutatásával lepték meg az érdeklődőket. A vizuális nevelés területén is megjelent a fenntarthatóság kérdése és e mentén a pedagógusképzés kihívásai. Társadalmilag is fontos terület az inkluzív, befogadó vizuális nevelés kérdése és a közösségi művészet egyaránt.

A zenei nevelés szekcióban előtérbe került a nemzetköziesítés és problematikája az ének-zenei oktatásban, a Kodály-koncepció használata Dél-Koreában, az éneklési szokások szerepe. Bemutatásra kerültek a zenei készségfejlesztés új útjai is.

Jelen folyóiratszámban az érdeklődő számos tanulmányt olvashat a konferencia előadásáiból.

Irodalom

- Csecsemő- és kisgyermeknevelő-, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete* (2024). <https://www.tok.elte.hu/content/csecsemo-es-kisgyermeknevelo-ovo-es-tanitokepzok-egyesulete.t.7703?m=578> (2024. 11. 15.)
- Donáth, P. (2023). A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének 1919-ben és 1947-ben történt átmeneti, majd végleges megszűntetésének történetéhez. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 5–44. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2–3.5.44>
- Fátrai, K. (2023). Az óvó- és tanítóképzők szakmai érdekvédelmi szervezetének megalakulása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 212–215. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2–3.212.215>





A tanfolyamoktól a felsőoktatásig – mozaikok a bölcsődei gondozónőképzés történetéből

Nyitrai Ágnes

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A bölcsődei szakemberek képzése a 20. század eleji tanfolyami képzésektől az ezredforduló táján a felsőoktatásba került, majd 2008-ban a BA-szak alapításával a pedagógusképzési terület legfiatalabb képzése lett. A szakalapítási és szakindítási törekvések, a szak működésével kapcsolatos tapasztalatok viszonylag ismertek, de az idáig vezető út lényegében nem publikált a neveléstudományi szakirodalomban. A tanulmány ennek az útnak a felvázolására tesz kísérletet, kiemelten kezelve a folyamat alakulására döntő befolyással bíró eseményeket. A bölcsődei szakemberek képzésének első 100 éve mind a képzés későbbi fejlődése, mind a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai-módszertani kultúrájának alakulása szempontjából megalapozó szerepet játszott.

Kulcsszavak: bölcsődei nevelés-gondozás, gondozónőképzés, kisgyermeknevelő képzés

A kezdetektől a II. világháború végéig

A bölcsődéket az iparosodással együtt járó női munkavállalás hívta életre. Az első bölcsőde F. Marbeau kezdeményezésére 1844-ben nyílt Párizsban. Ezt követően néhány év alatt Franciaországban és Európa több országában (többek között Belgiumban, Dániában, Ausztriában, Olaszországban, Svédországban, Hollandiában és Németországban) hoztak létre bölcsődéket (Vokony, 2002).

1851-ben dr. Majer István pap és iskolaigazgató, dr. Tormay Károly, Pest város főorvosa és Rozmanith Antal városi tanácsnok felhívást tettek közzé Pesten az első magyarországi bölcsőde létrehozásának támogatására. Kezdeményezésükre 1852-ben megalakult a Pesti Első Bölcsődei Egylet, melynek első elnöke 1894-ben bekövetkezett haláláig dr. Majer István volt, fővédnöke pedig Hildegard főhercegnő, a támogatók között volt Forrayné Brunsvik Júlia (Brunsvik Teréz unokahúga) és lánya, Nádasdiné Forray Júlia is (Ambur, 1968; Vokony, 2002).



Az első bölcsőde 1852. április 1-jén nyitotta meg kapuit Pesten a Kalap utca 1. sz. alatt (ma: Irányi utca), létrehozója és fenntartója a Pesti Első Bölcsődei Egylet (Hornyák, 2002). Az Egylet 1950-ig működött (Vokony, 2002), utolsó elnöke Blieszer Ágoston prépost, plébános volt, aki fellebbezett a válás- és közoktatási miniszternél a Nagytemplom utcai bölcsőde államosítása ellen (Bölcsődék története, 2002).

A bölcsőde 14 napos – kétéves kor közötti gyermekeket fogadott, kettős céllal (Hornyák, 2002). “A bölcsődék haszna kiterjeszkedik nemcsak az anyára, ki képesítetik mindennapi munkája után nézni, de a szegény elhagyott gyermekekre is, kik eddig a társasélet minden segélyét nélkülözték, s kiket gondos felügyelet által megment a nélkülözések, szenvedések s betegségektől, miknek nemritkán a halál volt szomorú következménye” (Friebeisz, 1854, p. 151).

Az első bölcsőde alapszabálya korszerű egészségügyi és pedagógiai szemléletet tükröz. A felvétel feltételei voltak a tisztiorvosi igazolás és a szűkös oltások megléte. Az anyáknak délben meg kellett szoptatniuk csecsemőjüket. Az ellátott gyermekek fokozott érzékenysége tekintettel szigorú higiénés szabályok voltak érvényben (rendszeres füröztetés, az ágyneműk és a gyermekruhák folyamatos tisztán tartása, meghatározott előírások szerinti takarítás, előírt minimum hőmérséklet biztosítása, a beteg gyermek mielőbbi elkülönítése). Kiemelten fontos volt a korcsoport igényeihez illeszkedő egészséges táplálkozás biztosítása (a bölcsődések négy életkor szerinti alcsoportba voltak sorolva ebből a szempontból). A felnőttektől elvárt volt a gyermekekkel szembeni türelmes gyengédség, a játék szabadságának tiszteletben tartása és a balesetvédelmi szempontból biztonságos játékok kínálása (Ambrus, 1968).

A gyermekekről gondoskodó felnőttek viszont szakképzetlenek voltak, tevékenységüket az ösztönös gyakorlat jellemezte, munkájukhoz feltételezhetően a bölcsődés gyermekeket rendszeresen ellátó orvosoktól kaptak útmutatást.

Az első óvodát 1828-ban alapították hazánkban, ezt követően kilenc évvel később, 1837-ben már megnyitotta kapuit az első óvodapedagógus-képző intézet is (Golyán, 2023). A bölcsődei szakemberek szervezett képzésének kialakulására viszont az első bölcsőde megnyitásától számítva 52 évet kellett várni. Az első gyermekgondozónői tanfolyamot dr. Szana Sándor gyermekorvos szervezte 1904-ben Temesváron, a Délvidék Lelenház Egyesület által fenntartott kórházban. Az öt főnek szervezett hathónapos képzés tananyagában elsősorban egészségügyi ismeretek szerepeltek (Perkó et al., 2021). Ettől kezdve a Fehér Kereszt Egyesület évente indított képzést, a tanfolyam vizsgával zárult. 1910-től már Budapesten és Aradon is indítottak gondozónőképzést a Magyar Állami Királyi Gyermekmenhelyek. Ezek tananyaga az első tanfolyaméhoz képest részletesebb volt, a képzési idő pedig 6 hónapról 12 hónapra nőtt (Perkó et al., 2021).

A gyermekgondozónő megnevezés belekerült a Révay Nagylexikona 1913-as kiadásának szócikkei közé is (idézi: Perkó et al., 2021, p. 5.). A szócikk kiinduló gondolata, hogy a csecsemő- és a kisgyermek gondozása csak megbízható és szakképzett személyre bízható tevékenység. Szerzője angliai és németországi példákra hivatkozva megemlíti, hogy azokban az országok-

ban a legműveltebb társadalmi körökből származó lányok egy-, de inkább többéves tanfolyam sikeres elvégzése után helyezkedhetnek el gondozónőként. Bemutatja a magyarországi helyzetet is, mely szerint a budapesti állami gyermekmenedékhely tanfolyamán évente 20 gondozónőt képeznek ki.

1915. június 13-án alakult meg az Országos Stefánia Szövetség, melynek fő célkitűzései közé tartozott a csecsemőhalandóság csökkentése, a születésszám növelése, továbbá a felvilágosítás, a csecsemő- és gyermekgondozással kapcsolatos babonák felszámolása. A Szövetség 1916-ban alapította meg a Központi Védőnőképző Iskolát, melyben csecsemő- és gyermekgondozónőket is képeztek (Heim-nővérek), akik a kétéves képzés végén záróvizsgát tettek, és oklevelük megszerzése után elsősorban a Szövetség által fenntartott intézményekben helyezkedtek el. Az Országos Stefánia Szövetség országos hálózattá bővülő, egyszerre szociális és egészségügyi preventív szervezet volt, meghatározó szerepet töltött be működésében Heim Pál, Bókay János és Tauffer Vilmos (Perkó et al., 2021).

Az 1920-as években további közegészségügyi szervezetek jöttek létre: 1925-ben megalakult az Országos Közegészségügyi Intézet, 1927-ben a Magyar Királyi Országos Közegészségügyi Intézet (vezetője: Johan Béla), melynek feladatai közé tartozott a zöldkeresztes egészségvédelmi szolgálat kialakítása és a védőnők képzése. A Stefánia Szövetség és a Zöldkeresztes Egészségvédelmi Szolgálat tevékenysége közel másfél évtizedig, 1941-ben történt egyesülésükig párhuzamosan folyt. A különböző szervezetek által szervezett és különböző helyszíneken zajló képzések bemeneti feltételei azonosak voltak: a képzésre azok a 18–35 év közötti nők jelentkezhettek, akik legalább négy középiskolai osztályt elvégeztek, és erős szervezetűek voltak (Perkó et al., 2021), a képzések tartalmában azonban voltak különbségek.

A képzés egységesítésének szándéka tükröződik a 280/1939. B. M. számú, *a gyermekgondozónői szolgálatról és képzéséről* szóló rendeletben. A jogszabály a korábban megszerzett képesítéssel rendelkezők számára az oklevél bizonyos határidőig történő törzskönyveztetésének kötelezettségét írta elő. A rendelet számos előírást tartalmazott a jövőbeni képzésekre vonatkozóan. Meghatározta, hogy csak a tudományegyetemi gyermekklinikák, illetve a belügyminiszter főhatósága alá tartozó/ általa kijelölt intézmények szervezhetnek képzéseket. A tanfolyam vezetője orvos, ha nem orvos, akkor a belügyminiszter által kijelölt személy lehetett. Az előadókat a tanfolyam vezetője választhatta ki. A felvehető növendékek száma is központilag meghatározott volt. A képzési idő két évre nőtt.

Az elméleti oktatás általános egészségügyi (ezen belül szerepeltek a gondozási alapismeretek is) és különös részre oszlott. Ez utóbbiba soroltak: az anatómia és élettan, az egészséges csecsemőre és gyermekre vonatkozó tudnivalók, a beteg csecsemőre vonatkozó tudnivalók, a gyermekkori betegségek (főleg a heveny fertőző betegségek), a hivatással összefüggő szociális és egyéb ismeretek, a gyermeknevelési és foglalkoztatási tudnivalók. A gyakorlati oktatás céljaként az ápolással összefüggő kérdések megismertetését jelölte meg a rendelet. A gyakorlati oktatás időtartama 23 hónap, vagyis a kétéves képzés teljes időtartamát felöleli

lényegében, ebből min. 12 hónap csecsemőosztályon és tejkonyhában, legalább 6 hónap gyermekosztályon, legalább két hónap fertőző osztályon teljesítendő.

A jelentkezés feltételei: 18–31 éves életkor, polgári iskola vagy gimnázium négy osztályának elvégzése, erkölcsi kifogástalanság, testi és szellemi alkalmasság a gyermekgondozónői feladatok ellátására. A magasabb végzettséggel rendelkező jelentkezők (tanítónők, óvónők), valamint a gyermekgondozás területén min. hat hónap tapasztalattal rendelkezők előnyben részesültek. A tanfolyamok bentlakásosok és térítéskötelesek (ez utóbbi mérsékelhető vagy el is engedhető). A tanfolyam vezetője az első három hónapban alkalmatlanság címén eltanácsolhatta a növendéket, ez ellen nincs jogorvoslati lehetőség. A képzés bizottság előtti szóbeli képesítő vizsgával zárult, mely kiterjedt mind az elméleti, mind a gyakorlati tananyagra. A rendelet 1950-ig volt hatályban, de ezen túl is hosszútávon meghatározta a gondozónőképzés kereteit.

A II. világháború befejezésétől a rendszerváltásig

Az első hivatalos statisztikai adat a bölcsődékről 1938-ból származik. A Magyar statisztikai évkönyv szerint abban az évben 37 bölcsődében 1 070 kisdedet gondoztak.

A második világháború után a bölcsődék fejlesztése állami irányítás alá került, a nők munkához való jogának törvénybe iktatásával együtt biztosítani kellett a dolgozó nők gyermekeinek napközbeni ellátását. Üzemek, tanácsok kezdtek bölcsődét kialakítani lakásokból és más rendeltetésű intézményekből, például kórházakból (Kisgyermek napközbeni ellátása, 2012, p. 3).

A nagyléptékű férőhelyszám bővülést az 1. táblázat szemlélteti. Ezzel a rohamos mennyiségi növekedéssel természetesen együtt járt a gondozónők iránti igény hatalmas növekedése is.

1. táblázat

A bölcsődei férőhelyek és a beíratott gyermekek számának alakulása 1960-ig (Forrás: Kisgyermek napközbeni ellátása, 2012, p. 3)

Megnevezés	1938	1949	1951	1960
Működő intézmények száma	37	150	256	816
Működő férőhelyek száma	–	–	8 433	29 436
Beíratott gyermekek száma	1 070	3 920	7 268	31 971

Dr. Váczi Lajos a Népegészségügyben 1946-ban megjelent, az egészségügyi szakoktatás helyzetével foglalkozó írásában a csecsemő- és gyermekgondozónő képzéssel kapcsolatosan megállapítja, hogy a képzés inkább csecsemő- és gyermekápolói ismereteket ad. A fent már hivatkozott 280/1939. B. M. rendeletben leírtakat tanulmányozva ezzel a megállapításával teljes mértékben

egyeterthetünk. Váczi figyelemre méltó gondolata, hogy “a csecsemő- és gyermekgondozónői kiképzésnek [...] összefüggésben kellene lennie az óvónői kiképzéssel, s főleg 3 irányú kellene, hogy legyen: egészségügyi, pedagógiai és szociális. Ilyen értelmű csecsemő- és gyermekgondozónői kiképzés ezidő szerint még nincs” (Váczi, 1946, p. 1462). A gondozónőképzéssel foglalkozó irodalomban először fogalmazódott meg a pedagógiai irány hangsúlyossá válásának szükségessége, az óvónőképzéssel való párhuzamok említése.

A Ratkó Anna nevével fémjelzett 3035/34/2/1950. (XI. 12.) NM rendelet *a csecsemő- és gyermekgondozónők szakképesítéséről* 1950-ben jelent meg. A rendeletben erős központosítás tükröződik: a gyermekgondozói tanfolyam és a képesítő vizsga szervezésének joga teljes egészében a népjóléti miniszter hatáskörébe utalt, beleértve az oktatóknak, valamint a vizsgabizottság elnökének és tagjainak kijelölését is. A képzési idő egy tanévre (10 hónapra) rövidült, ebből 16 hét elméleti képzés és 24 hét a gyakorlat (ezen túl előírt még a vizsgára felkészülési idő, a kollokviumra tervezett idő és két hét szabadság is). A heti hat napon át tartó elméleti képzés egyik napján világnézeti oktatás folyt, ennek óraszámja nem jelent meg a rendeletben. A bemeneti feltételek között nem szerepelt kötelező iskolai végzettség.

A rendeletben először fogalmazódtak meg konkrét tantárgyak és hozzájuk rendelt óraszámok, ezeket a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat

Az elméleti képzés tantárgyai és óraszámjai a 3035/34/2/1950. (XI. 12.) NM rendeletben foglaltak alapján

Tantárgyak	Óraszámok
Anatómia, élettan, kórtan	35
Egészséges csecsemők és gyermekek gondozása, tápszerkészítés	40
Csecsemő- és gyermekbetegségek	25
Ápolástan elmélet	20
Ápolástan gyakorlat	52
Bakteriológia, immunitástan, (járványtan)	15
Gyógyszerismeretek (fizika, kémia)	15
Személyegészségtan	10
Gyermeknevelés, pedagógia (torna, játék)	30
Elsősegélynyújtás	10
Anyavédelem	15
Fertőző betegségek, népbetegségek (közegészségtan)	25
Bölcsődeszervezés	15
Összesen	307 óra

A képzésben a pedagógia aránya 9,7%. A 24 hetes gyakorlati képzés helyszínei: csecsemőosztály, fertőző osztály, tejkonyha és bölcsőde. A bölcsődei gyakorlatok 14 hetes időkeretéből két hetet átmeneti otthonban kellett letölteni. A szóbeli képesítő vizsgát bizottság előtt kellett letenni. A sikertelen vizsgát három hónap elteltével egyszer lehetett ismételni (a tanfolyam nem volt ismételtető).

Az 1950-es évek közepétől kezdve egyre inkább hangsúlyossá váltak a gyermekek nevelésével, fejlődésük támogatásával kapcsolatos szakmai elképzelések is, többek között a gondozás és nevelés egységének elve, az egyéni bánásmód jelentősége, a játék fontossága, a gyermekek testi és szellemi fejlődésének támogatása, a szülőkkel való együttműködés szerepe (A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata, 1956; Velkey & Szemerszkyné, 1958; Nyitrai, 2020). A szakmai-módszertani kultúra fejlesztésének fontos feltétele volt a gondozónők szakmai felkészültségének gazdagítása, vagyis a képzés fejlesztése, melyben jelentős állomásként tekinthető az 1965-ös tanterv.

Az 1965-ös tanterv kidolgozása Pikler Emminek, az Országos Csecsemő- és Kisgyermekgondozási Módszertani Intézet igazgatójának (1970-től: Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézete, közismertebb nevén: Lóczy, később Pikler-Intézet, majd Pikler-Ház) és munkatársainak nevéhez fűződik. A képzési idő két évre emelkedett, a tantervben új tantárgyként megjelent a pszichológia, a korábbiakhoz képest többszörösére nőtt a neveléstan óraszám, a tantárgyak között szerepelt a gyermekirodalom, az ének-zene, a manuális gyakorlatok (ezek a művészetekkel való ismerkedés főbb területeit is érintették) és a háztartási ismeretek. Fő tantárgy volt az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése, gondozása, táplálása (Stróbl, 1979–1980). A képzés tantárgyait és óraszámait a 3. táblázat mutatja be.

Ekkor jelent meg Pikler Emmi szerkesztésében *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása c.* háromkötetes, több kiadást megért tankönyv, mely hosszú évekig a gondozónőképzés egyik alaptankönyve, mára a gondozáspedagógia klasszikusa lett. Nagy hangsúly helyeződött az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a gyakorlólhelyek állandóságára is (Stróbl, é. n.). Az 1965-ös tantervi reform megkísérelte az érettségi bizonyítvány bemeneti feltételként való előírását, a gyakorlatban azonban ennek nem sikerült érvényt szerezni.

3. táblázat

Az 1965-ös kétéves gondozónőképzés tantárgyai és óraszámjai
(Forrás: Stróbl, 1979–1980)

Tantárgyak	Óraszám
Számтан, fizika, kémia	60
Magyar	88
Anatómia-élettan	44

Mikrobiológia (járványtan)	20
Egészségtan	33
Lélektan	55
Egészes csecsemő és gyermek fejlődése, gondozása, táplálása	212
Neveléstan	275
Élelmezéstan	88
Ügyvitel (bölcsődei szervezéstan)	77
Manuális gyakorlat	77
Ének-zene	88
Gyógyszertan	28
Csecsemő- és gyermekbetegségek	66
Ápolástan	66
Munkavédelem	10
Polgári védelem	20
Testnevelés	88
Világnézet	99
Osztályfőnöki	134
Elsősegélynyújtás	20
Háztartási ismeretek	77
Összesen:	1 725 óra

Az intézményi gyakorlatok időtartama 36 hét, ebből 14 hét bölcsődében, 12 hét csecsemőotthonban teljesítendő. A többi 10 hét gyakorlati helyszínei a kórházi csecsemőosztály, az újszülöttsztyály és a tejkonyha. Ez tartalmában jelentős változás a korábbiakhoz képest: a bölcsődei és a csecsemőotthoni gyakorlat együttes aránya 72,2% (Stróbl, 1979–1980).

Akócsiné több írásában is pedagógiai tevékenységként értelmezte a gondozónői munkát, és ebből kiindulva határozta meg a gondozónőtől elvárt legfontosabb kompetenciákat. Véleménye szerint a gondozónő éppen olyan felelősségteljes nevelője a gyermeknek, mint később az óvónő és a tanító, és ezért azt tartaná jó megoldásnak, ha a gondozónőképzés az óvó- és tanítóképzéssel lenne azonos szinten. A magasabb szintű képzés nem csupán magasabb szintű szakmai felkészültséget, hanem nagyobb társadalmi rangot, megbecsülést is eredményezne (Akócsiné, 1967, 1968).

Az egészségügyi szakközépiskolák némelyikében a nappali tagozatos tanulóknak lehetőségük volt az érettségivel párhuzamosan gondozónői végzettséget is szerezni. Ez a lehetőség, és ezzel a nappali tagozatos gondozónőképzés 1975-ben megszűnt, ettől kezdve az egészségügyi szakközépiskolák már csak általános ápoló és asszisztens végzettséget adtak, mellyel az érett-

ségizettek az egészségügy számos területén helyezkedhettek el, és a későbbiekben választott munkahelyük profiljának megfelelően tanulhattak tovább a szakosító képzések valamelyikén, többek között a gondozónőképzésben is (Stróbl, é. n.).

1975-ben jöttek létre az egészségügyi szakiskolák, melyekben az általános iskolára épülő hároméves képzésben az egészségügyi szakközépiskolai képzés tananyagával azonos szintű szakmai ismereteket sajátíthattak el a tanulók. A közismereti tantárgyak óraszámja lényegesen kevesebb volt, mint a szakközépiskolában.

Mind az egészségügyi szakközépiskolában érettségizettek, mind az egészségügyi szakiskolát végzetek szakképzetlenül kezdték bölcsődei pályafutásukat, és munka mellett, az ún. 10 hónapos szakosító elvégzésével szerezhettek szakképesítést. A szakosítók csak az egészségügyi alapképzettséget tekintve differenciáltak a jelentkezők között, azonos szinten kezelték az érettségizetteket és a szakiskolát végzeteket. A munka melletti tanulás erősen megterhelő volt a gondozónőket foglalkoztató bölcsődék és csecsemőotthonok, továbbá az érintettek családjai számára egyaránt. A motiváció szempontjából lehetnek előnyei is azonban, hiszen feltehetően tényleg azok maradtak a bölcsődei szakterületen, akik valóban a kisgyermek nevelését, gondozását tekintették élethivatásuknak (Nyitrai, 2016). "Az új típusú csecsemő- és gyermekgondozói tanfolyam első, kísérleti jellegű tantervét dr. Polónyi Erzsébet, a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének igazgatója, dr. Kardos Andor kerületi gyermekgyógyász főorvos, valamint a Vas utcai egészségügyi szakiskola csecsemő- és gyermekgondozónő képzés munkacsoportja állította össze. Ez a tanterv 1978-ban került kiadásra" (Stróbl, é. n. 9.).

Az 1970-es évektől a dr. Ulbing István főorvos vezetésével működő Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézetének a Továbbiakban: ETI) feladatkörébe tartozott az egészségügyi szakdolgozók továbbképzési programjainak kidolgozása, melyeket az Egészségügyi Minisztérium illetékes főosztálya hagyott jóvá. A továbbképzési programok kidolgozásába az ETI bevonta az illetékes országos intézetek munkatársait is, a gondozónőképzés esetében ez a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének és a Csecsemőotthonok Országos Módszertani Intézetének vezető munkatársait jelentette (Nyitrai, 2016). Ez jelentős előrelépés volt a képzések, továbbképzések tartalmának kidolgozását illetően, hiszen így azok a szakemberek alakították a képzések és a továbbképzések tartalmi kereteit, akik a szakmai-módszertani kultúra kidolgozásában és az intézmények szakmai felügyeletében is meghatározó szerepet vállaltak, így először kapcsolódott össze a kutatás, a szakmai-módszertani fejlesztés, a monitoring, továbbá a szakemberek képzése és továbbképzése.

1975-ben jelent meg a bölcsődevezetők, 1977-ben a gondozónők továbbképzésének programja (Tanterv a bölcsődevezető gondozónők továbbképzéséhez, 1975; Tanterv a csecsemő- és gyermekgondozónők továbbképzéséhez, 1977). Mindkét tanterv részletesen kidolgozott, pontos előírásokat

tartalmazott a továbbképzés céljáról, feladatairól, helyéről, időtartamáról és időbeosztásáról, a részvétel feltételeiről, a beszámoltatás módjáról, az eredményes befejezés feltételeiről, a továbbképzés dokumentálásáról, az oktatás módszereiről, tartalmazta továbbá a továbbképzés óratervét, valamint az egyes tantárgyak részletes tematikáját. Az oktatókat és a hallgatókat ajánló bibliográfia, a bölcsődevezetői továbbképzés tantervében ezen túl még hatályos jogszabály lista is segítette. A két tanterv összhangban volt egymással, és korszerű felnőttképzési módszertani kultúrát tükröztek: szerzői az előadások mellett megbeszélést, szemináriumot, vitát, referátumot, kerakasztal megbeszélést, szerepjátékot, esetmódszert és helyzetgyakorlatokat is ajánlottak oktatási módszerként, javasolták továbbá a filmek, diaképek, magnófelvételek, fotók, táblázatok, ábrák, rajzok alkalmazását is az ismeretek feldolgozásának segítésére. A továbbképzések időkerete 72 óra volt, a program különböző struktúrában épülhetett fel: megvalósítható volt például egy tanéven keresztül folyamatosan, de akár egybefüggően kéthetes vagy kétszer egyhetes szervezésben is, a helyi igényekhez és lehetőségekhez igazítottan. Az előírányozott órakeretből négy óra volt szabadon felhasználható: a továbbképzés vezetője a helyi igényekhez igazodó plusz témát is beépíthetett a programba, de felhasználhatták az egyes témákhoz többlet-óráként is ezt. Az elkövetkezendő évtizedben ezeket a programokat lényegében szinte valamennyi bölcsődevezető és gondozónő elvégezte.

Az 1976-ban megjelent 12/1976. (IX. 9.) EüM rendelet *az egészségügy területén meghatározott munkakörökben foglalkoztatott egészségügyi szakdolgozók másodfokú szakosító képzéséről* a jogszabályi kerete a bölcsődei szakgondozónők másodfokú szakosító képzéséhez készült tantervnek, mely 1978-ban jelent meg (Tanterv a bölcsődei szakgondozónők másodfokú szakosító képzéséhez, 1978). A szakgondozónő-képzés a bölcsődei szakma legmagasabb szintű szakmai képzése volt egészen az ezredfordulóig, a felsőfokú szakképzés 1999-es sikeres MAB-akkreditációjáig, sőt, még tovább is, mivel a felsőfokú szakképzés a sikeres szakalapítást követően még hosszú évekig nem indult.

A képzésre csak azok jelentkezhettek, akik érettségivel és szakképzettséggel, valamint a képzés megkezdéséig legalább kétéves szakmai gyakorlattal rendelkeztek, a 45. életévüket még nem töltötték be, és vezetői, esetleg részlegvezetői beosztásban dolgoztak, illetve ilyen beosztások igazolt várományosai voltak. A jelentkezők szakmai felvételi beszélgetésen vettek részt, az ezen való megfelelés döntő volt a felvételt illetően, voltak olyan jelentkezők, akik csak sokadszorra jutottak be a képzésbe (Nyitrai, 2016).

A képzés időtartama 10 hónap (egy tanév) volt, 9 hét központi elméleti és gyakorlati képzéssel, továbbá 19 hét saját munkahelyen töltött, leckekönyvben igazolt gyakorlattal. A központi elméleti és gyakorlati képzés hozzávetőlegesen havonta egy-két alkalommal szervezett intenzív, egész hetes képzést jelentett, ami a színvonal szempontjából nagyon pozitív hatású volt, viszont a munkahelyek és a családok számára esetenként igen nagy próbatételt je-

lentett. A hallgatók a képzést szervező Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete által a BOMI és a CSOMI javaslata alapján kijelölt bölcsődékben és csecsemőotthonokban töltötték a gyakorlatot. A szakmában igen nagy rangot jelentett a szakgondozónó képzés gyakorlólhelyeként való működés (Nyitrai, 2016).

A szakgondozónó képzés három részből álló képesítővizsgával zárult. A gyakorlati vizsga az előzetesen kiadott megfigyelések elvégzése és megadott módon történő dokumentálása volt. Az elméleti vizsga írásbeli és szóbeli részből állt, a Tanterv által meghatározott tantárgyak tananyaga alapján összeállított vizsgatételek alapján. A vizsga részét képező tantárgyak voltak: bölcsődei szervezési és vezetési ismeretek, fejlődéslelektan, neveléstan, egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése, gondozása (Tanterv a bölcsődei szakgondozók másodfokú szakosító képzéséhez, 1978). A későbbiek folyamán a vizsgakövetelmények szakdolgozat készítéssel egészültek ki. A szakgondozónó képzés óratervét a 4. táblázat mutatja be.

A képzéshez kapcsolódóan 1981-ben jelent meg a Tardos Anna szerkesztette *Jegyzet a bölcsődei és csecsemőotthoni gondozónók részére* c. kiadvány, melynek további szerzői: Falk Judit, Kardos Andor, Polónyi Erzsébet és Vigassy Józsefné voltak. A kötet a szakgondozónó-képzés központi tantárgyainak legfontosabb témaköreit foglalja össze. 1982-ben jelent meg szintén Tardos Anna szerkesztésében a Jegyzethez kapcsolódó *Szöveggyűjtemény*, melynek tartalmát 16 év terméséből válogatta össze a szerkesztő, azzal a szándékkal, hogy minél szélesebb szakmai körben ismertté váljanak az egyes folyóiratokban és a kisebb példányszámban megjelent fontosabb szakmai publikációk, továbbá a bölcsődei és csecsemőotthoni módszertani levelek.

4. táblázat

A bölcsődei szakgondozónók másodfokú szakosító képzésének óraterve
(Forrás: *Tanterv a bölcsődei szakgondozók másodfokú szakosító képzéséhez*, 1978, pp. 15–16)

Tantárgy	félév				félév			
	elm.	gyak.	konz.	össz.	elm.	gyak.	konz.	össz.
Egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása	19	-	3	22	9	7	1	17
Bölcsődei (csecsemő-otthoni) szervezési ismeretek	16	-	2	18	9	6	1	16
Fejlődéslelektan	27	5	8	40				
Neveléstan	17	20	3	40	39	10	6	55

Élelmezéstan	9	-	1	10	9	-	1	10
Bölcsődei (csecsemő-otthoni) ügyvitel	9	-	1	10				
Alkalmazott lélektan: bölcsődei (csecsemő-otthoni) vezetési ismeretek és módszerek	22	-	4	26				
Balesetelhárítás és munkavédelem	6	-	-	6				
Aktuális szakma-politikai kérdések	3	-	-	3				
Közegészségtan, járványtan és gyermekgyógyászat egyes kérdései					16	-	2	18
Egészségügyi felvilágosítás, családtervezés, továbbképzés					6	-	-	6
Központi komplex irányított megfigyelés					-	18	-	18
Konzultáció, képesítővizsga					-	-	7	7
Összesen	128	25	22	175	88	41	18	147

A szakgondozónő-képzés 1978-as indulásától 1997-ig centralizáltan szerveződött: Budapesten az ETI szervezte a képzéseket, melyeken a BOMI és a CSOMI vezető szakemberei tanítottak, 1997-ben első decentrumként kapta meg Szolnok a képzésszervezés jogát (Nyitrai, 2016).

1975-ben kezdte meg működését az Orvostovábbképző Intézet Egészségügyi Főiskolai Kara, mely közegészségügyi, járványügyi ellenőr, gyógytornász, diétás nővér, egészségügyi védőnő, egészségügyi szakoktató és intézetvezető szakokon képzett főiskolai végzettségű szakembereket az egészségügy számára (Stróbl, é. n.). A bölcsődevezetők és helyetteseik közül a tanulni vágyók az intézetvezetői, kisebb arányban a szakoktatói szakot végezték el. Habár az intézetvezető szak és a szakoktató szak alig érintette tananyagában a bölcsődei gondozást-nevelést, az itt végzett bölcsődei szakembereknek sokkal szélesebb kitekintésük lett az egészségügyi ellátórendszer strukturális és funkcionális rendszerére, és a bölcsődei ellátásban is használható tartalmakkal is találkoztak.

1985-ben került sor az elsőfokú szakosító, az ún. 10 hónapos képzés tantervének átdolgozására. Az új tantervben megfogalmazódott, hogy a jó oktató-nevelő munkával megvalósuló képzés sokat tehet a hallgatók hivatásu-

datának kialakításában. A tanterv részletes javaslatot tett az egyes tantárgyak témaköreire és azok időkereteire (ezeket az 5. táblázat szemlélteti), ugyanakkor hangsúlyozta azt is, hogy ennek konkrét alakításában az adott hallgatói csoport előzetes tudásához igazodás szükséges. Az oktatók feladata a tanulás segítése is, például a jegyzetelés és a szakirodalom feldolgozás megtanítása, vázlatok adása stb. (Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szak szakosító képzés, 1985).

5. táblázat

A csecsemő- és gyermekgondozói szakosító képzés óraterve

(Forrás: Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szak szakosító képzés, 1985)

Tantárgy	félév 17 hét	félév 16 hét	Összesen
Egészséges csecsemő- és kisgyermek fejlődése, táplálása gondozása	1	2 1	49 16
Egészségügyi ügyvitel, szervezés	1		17
Fejlődéslélektan	2		34
Nevelés	2,5	3	91
Manuális gyakorlati foglalkozás		0,5	8
Ének-zene	0,5		8
Gyermekintézmények egészségügyi és járványügyi feladatai		0,5	8
Osztályfőnöki óra	havonta 1 óra		
Irányított neveléstani megfigyelés	mindkét félévben heti 1-1 óra		
Összesen:	7	7	231

A képzés két félévben, 33 tanítási héten, heti egy napon tartott. A gyakorlati képzés keretében öt napot tejkonyhán, öt napot újszülött osztályon, öt napot pedig a bölcsődékben dolgozóknak csecsemőotthonban, a csecsemőotthonban dolgozóknak bölcsődében kellett teljesíteniük. A tantervi előírásban szerepelt, hogy a gyakorlati képzés során a hallgató nem végezhet önálló munkát. Ez a korosztály fokozott érzékenysége, személyi állandósággal is támogatott biztonságigénye miatt indokolt volt, ugyanakkor sokszor generált szakmai vitákat is. A képzés minősítő vizsgával zárult, melynek szakmai elméleti részéhez írásbeli és szóbeli rész kapcsolódott, ezen túl további vizsgarész volt a szakmai gyakorlat. A szóbeli minősítő vizsga központi tételesor alapján szerveződött, a tanterv melléklete ennek tételeit is tartalmazta (Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szak szakosító képzés, 1985).

Ugyanabban az évben jelent meg a dr. Polónyi Erzsébet által szerkesztett (további szerzők: dr. Falk Judit, Stróbl Mária, Németh Margit, Tardos Anna, dr. Kardos Andor, dr. Juhász Bertalanné, Szálteleki Józsefné és Volent

Andrásné) *Tanfolyam a csecsemő- és gyermekgondozónői szakosító tanfolyam hallgatói részére* c. kétkötetes jegyzet, mely a képzés tankönyveként a főbb tantárgyak tananyagát tartalmazza.

1988-ban a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének munkatársai új tematikát dolgoztak ki a 72 órás gondozónői továbbképzéshez, mivel egyrészt az 1977-es tematika szerinti képzéseket ekkorra valószínűleg a pályán lévő gondozónők mindegyike elvégezte, másrészt bizonyos témakörök felett eljárt az idő, viszont voltak új és fontos témakörök, melyeknek feltétlenül helyük volt egy továbbképzési programban, mint pl. a sajátos nevelési igényű gyermekek bölcsődei ellátása (Tematika a csecsemő- és gyermekgondozónők 72 órás továbbképzéséhez, 1988).

A rendszerváltástól az ezredfordulóig

A rendszerváltással kezdődő évtized a gondozónőképzés fejlődésének rendkívül dinamikus időszaka, alakításában számos társadalmi és belső szakmai tényezőnek volt jelentős befolyása. A bölcsődei férőhelyek iránti igény átmeneti csökkenése jelentős mértékű bölcsőde bezárásokhoz vezetett, ugyanakkor az ellátással kapcsolatos igények egyre inkább differenciálódtak.

1993-ban a bölcsőde a szociális szféra intézménye lett, működését *A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról* szóló 1993. évi III. tv. határozta meg, 1997-ben pedig *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról* szóló 1997. évi XXXI. tv. hatálya alá került az intézményrendszer. Az ágazatváltás prioritásváltozásokat is generált. Jelentősen átalakult a szakképzés is (1993. évi LXXIX. tv. *A szakképzésről*), az OKJ bevezetésével (7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet *Az Országos Képzési Jegyzékről*) a szakképzés rendszere átláthatóbbá vált, ennek (is) köszönhetően nyilvánvalóbbá váltak a fejlesztés lehetséges irányai is.

Az új kutatási eredményeknek és a Bölcsődék Országos Módszertani Intézete 1970 óta tartó szakmai tevékenységének (is) köszönhetően figyelemreméltó fejlődés vette kezdetét a bölcsődei szakmai-módszertani kultúra területén, javultak a szakképzettségi mutatók, a szakemberek tanulási motivációja erősödött. Az innovációs igények és lehetőségek gazdagodtak.

1990-ben a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének irányításával, Stróbl Mária koordinálásával készült el az érettségire épülő kétéves képzés tanterve, ebben négyéves kisgyermek-orientációjú képzés jelentette az alapozást, ezt követte az érettségire épülő kétéves szakosodás. A középiskolai évek alatt a gimnáziumi tananyagot tanulták a tanulók, ehhez kapcsolódott egy humánorientációs program, egészségügyi alapozó tantárgyakkal, továbbá a 0–3 éves korosztály fejlődésének, gondozásának, táplálkozásának alapjaival. A sikeres érettségi vizsga után kezdődött a kétéves szakmai képzés azoknak, akiknek a középiskolai szakaszban tanultak felkeltették az érdeklődését a 0–3 éves gyermekek gondozása, nevelése iránt. A szakmai képzésben a korábbi képzésekhez képest jóval erősebb hangsúlyokat kapott a

pedagógia, a pszichológia, a gyermekirodalom, az ének-zene és a szociológia (Stróbl, é. n.).

1990-ben a Világbank Egészségügyi Humán Szolgáltatások Szakcsoportja pályázatot hirdetett újabb szakképzési formák bevezetésére, a pályázatot az Oktatási Minisztérium és az Egészségügyi Minisztérium is támogatta, ennek keretében zajlott a tantervet kipróbáló kísérleti képzés az ország három középiskolájában.

A 4+2 éves kísérleti képzés ideje alatt készült el az Európa Tanács normáihoz igazodó új, érettségire épülő 3 éves szakképzés programja. Ennek első évében közösen tanultak a leendő csecsemő- és kisgyermekápolók és a csecsemő- és kisgyermekgondozók, a második évtől lehetett szakosodni. A képzés tananyagában újdonságnak számított a személyközpontú pszichológiai irányzat szemlélete, a környezetvédelem, nagyobb teret kaptak a társadalomtudományok, elsősorban a családszociológia. Követelményként megjelent a záródolgozat készítése. A képzési program nappali tagozatos formában került kidolgozásra. Mivel a bölcsődékben szakemberhiány volt, a Szociális és Családügyi Minisztérium átmenetileg engedélyezte a munka melletti képzést is, ennek kialakításához hídprogram kidolgozására került sor. A 4600 órás képzés tantervét az 6. táblázat mutatja be.

6. táblázat

Az érettségire épülő 3 éves csecsemő- és kisgyermekgondozó szakképzítés óraterve (Forrás: A csecsemő- és kisgyermekgondozó szakképzítés központi programja., 1995, p. 18)

Tantárgyak	I. félév	II. félév	III. félév	IV. félév	V. félév	VI. félév	Összes
Anatómia-élettan	5	3	-	-	-	-	128
Kórtan	2	2	-	-	-	-	64
Mikrobiológia- Járványtan	2	-	-	-	-	-	32
Egészségtan	2	-	-	-	-	-	32
Orvosi latin	3	1	-	-	-	-	64
Egészséges csecse- mő és kisgyermek- fejlődése, gond- zása	2	3	3	1	1	-	160
Élelmezéstan	-	2	-	-	-	-	32
Általános lélektan	2	-	-	-	-	-	32

Fejlődéslélektan	-	6	-	-	-	-	96
Speciális gondozáslélektan	-	-	-	2	-	-	32
Neveléstan	-	-	5	5	2	-	192
Gyógypedagógiai alapismeretek	-	-	2	2	-	-	64
Gyermekgyógyászat, alkalmazott gyógyszertan	-	-	3	3	-	-	96
Fertőző betegségek	-	-	-	2	-	-	32
Gyermekápolástan	-	-	2	2	-	-	64
Családi életre nevelés	1	-	-	-	-	-	16
Nő és anyavédelem	-	-	-	2	-	-	32
Családvédelmi, szociálpolitikai ismeret	-	-	-	-	1	-	16
Családszociológia	-	-	2	-	-	-	32
Egészségügyi szervezési, szabályozási, irányítási alapismeretek	1	1	-	-	-	-	32
Bölcsődei és csecsemőotthoni szervezési ismeretek	-	-	1	-	-	-	16
Bölcsődei, csecsemőotthoni ügyvitel	-	-	-	1	-	-	16
Gyermekirodalom	1	1	2	2	-	-	96
Ének-zene	1	1	1	1	1	-	80
Személyiséglélektan	1	-	-	-	-	-	16

Mentálhigiéné	-	-	1	-	-	-	16
Szociálpszichológia	-	-	1	-	-	-	16
Kommunikáció	2	-	-	-	-	-	32
Önismeret	-	2	-	-	-	-	32
Etika	1	-	-	-	-	-	16
Hivatásetika	-	-	-	1	-	-	16
Testnevelés	1	1	1	1	-	-	64
Idegen nyelv	3	3	3	2	2	-	208
Osztályfőnöki	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	-	40
Speciális kollégium	-	-	-	1	1	-	32
Egyéni felkészülés	-	-	-	-	-	-	380
Elsősegélynyújtás	2	-	-	-	-	-	32
Gondozástan gyakorlat	2	2	3	2	-	-	144
Gyermekápolástan gyakorlat	-	-	2	1	-	-	48
Tejkonyha	-	2	-	-	-	-	32
Manuális gyakorlat	-	2	2	2	-	-	96
Egészségügyi informatika	2	2	-	-	-	-	64
Intézményi gyakorlat	280		280		512	720	1792
Vizsgára való felkészülési idő							80
Heti óraszám összesen	36,5	34,5	34,5	33,5	8,5	-	4 612

Az intézményi gyakorlatok óraszámai is jelentősen megnövekedtek. Új gyakorlóterület lett a bölcsődei speciális csoport és az óvodai kiscsoport. Jelentős előrelépés volt, hogy a bölcsődei gyakorlati képzés utolsó szakaszában (11 hét) a hallgatók önállóan dolgoztak a gyermekcsoportban, korábban ez elképzelhetetlen volt.

Az érettségire épülő hároméves szakképesítést az OKJ befogadta 11. sorszám alatt, 61 3221 12 1 0 10 számmal (Népjóléti Közlöny, 19. szám, 1995. november 13., 2261–2272).

1994-ben jelent meg a 10 hónapos szakosító képzés átdolgozott, ún. átmeneti tanterve, mellyel a korábbi tantervek hatályukat veszítették. A tanterv átdolgozásának központi indoka volt az, hogy a társadalmi-gazdasági változások az egészségügy és a szociális gondoskodás területén is reformokhoz vezetnek, a szakemberképzést az új igényeknek megfelelő tartalommal kell megtölteni. A korábbiakhoz képest változott a képzés struktúrája és óraszámja is. A kétféléves képzés első félévében voltak az ún. elméleti órák (15 hét, 30 óra/hét), a második félévben pedig a gyakorlatokra került sor (20 hét, összesen 800 óra). Az óraszámok jelentősen megnövekedtek az 1985-ös tanterv óraszámaihoz képest. A tanterv csak az iskolarendszerű nappali tagozatos képzés óraszámairól, szervezéséről rendelkezett (Csecsemő- és gyermekgondozó szakképesítés központi programja (szakosító képzés), 1994).

1995-ben a másodfokú szakosító képzés is bekerült az Országos Képzési Jegyzékbe a Jegyzék 30. sorszáma alatt 61 4 3221 12 0 05 sorszámmal (Népléletről, 19. szám, 1995. november 13., 2390–2401), így fokozatosan az érettségire épülő 4+3 éves képzés és a másodfokú szakosító, ún. szakgondozónő-képzés váltak hivatalos szakképesítéssé.

Az 1990-es években a rendkívül intenzív képzésfejlesztéssel párhuzamosan egyre markánsabban fogalmazódott meg a főiskolai szintű gondozónőképzés iránti igény a bölcsődei szakmában.

ben a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetében kérdőíves kutatás zajlott a bölcsődevezetők körében a főiskolai képzéssel kapcsolatos elvárásokról (Nyitrai, 2016). A kutatás eredményei a képzési koncepció kidolgozását segítették, nem kerültek publikálásra. A reprezentativitás szabályait követve 150 bölcsődevezető került a mintába. A kutatás fő kérdéskörei a főiskolai képzés szükségességére, a képzés iránti érdeklődésre, a főiskolai végzettséggel rendelkező szakemberrel szembeni elvárásokra és a képzéssel kapcsolatos javaslatokra vonatkoztak.

A 150 válaszoló közül 145-en értettek egyet a főiskolai szintű képzés gondolatával, többekben megfogalmazódott valamilyen formában, hogy a már a szakmában dolgozónak, főleg a vezetőknek legyen valamilyen előnyük (például csak munka melletti képzés legyen, korábbi képzések beszámíthatósága valamilyen módon). A főiskolát végzettekkel kapcsolatban ismeretekhez, módszertani kultúrához és személyiségfejlődés területéhez kapcsolódóan egyaránt fogalmaztak meg elvárásokat. Az ismeretek körében a családsegítés, a gyógytorna, a gyermekpszichiátria, a táplálékallergia, a gyógypedagógia és az informatika területét emelték ki. A szakmai-módszertani kultúrával összefüggésben a kreativitás, az önállóság, a komplexitás, a problémamegoldó gondolkodás és a koncepciókban gondolkodás igénye jelent meg a válaszokban. A személyiség fejlődését illetően az önismeretet, az önképzés iránti igényt, az magasabb fokú empátiát és a jobb kommunikációs képességeket említették a válaszolók. A főiskolai végzettségű szakembertől elvárt a vezetői kvalitások fejlettsége, a más területeken (pl. az akkor kialakulóban lévő

családi napköziben) való munkára alkalmasság, a bölcsődék külső kapcsolatrendszerének erősítése és a pálya presztízsének növelése (Nyitrai, 2016).

1996-ban a Bölcsődék Országos Módszertani Intézetének igazgatója, dr. Mátay Katalin és két munkatársa, Stróbl Mária és Nyitrai Ágnes tárgyalásokat kezdeményezett a Budapesti Tanítóképző Főiskola főigazgatójával, dr. Kelemen Elemérrrel és Hunyady Györgyné dr.-ral, a Neveléstudományi Tanácsok vezetőjével a főiskolai szintű gondozónőképzés lehetőségeiről.

Az 1996-as belső kutatás és a tárgyalások eredményeképpen született meg *A kétszintű, felsőoktatás keretében történő csecsemő- és kisgyermekgondozó és kisgyermek-pedagógus képzés koncepciója* (Mátay et al, 1997), mely alapul szolgált az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés keretében folyó csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés szakalapítási és szakindítási anyagának kidolgozásához.

A képzés fejlesztésének általános indokai a társadalmi-gazdasági fejlődéssel függtek össze, ennek következménye és feltétele a life-long learning, mely a képzés strukturális és tartalmi változásait hozza magával, pl. a képzési idő növekedését, a konvertálható tudás és a szakmai szocializáció fontosságát, a képzési rendszerek horizontális és vertikális átjárhatóságát. A kisgyermeknevelés oldaláról történő megközelítésben a legfontosabb indok a korai szocializáció szerepének fel- és elismerése, de fontos érv az intézményes kisgyermekneveléssel szembeni elvárások növekedése is. Mindezek alapján megállapítható, hogy a 0–3 éves korosztály neveléséhez-gondozásához szükséges felkészültség túlnőtt a középiskolai szinten (Mátay et al., 1997).

A kétszintű képzés elemei: a kétéves akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés és a hároméves főiskolai szintű képzés. A két szint egymásra épül, de egymástól függetlenül is létezik. A két képzési szint közös alapkompenciákra épül, és mindkét képzés elsősorban a gyermekcsoportban végzett színvonalas nevelő-gondozó tevékenységre készít fel. A főiskolai szint nyújtotta többlet-kompetenciák: a szakmai munka irányításában való részvételre, a képzésben, továbbképzésben való részvételre, új módszertani elképzelések kidolgozására, új ellátási formák koncepciójának kidolgozására és a kutatómunkára való felkészítés. A koncepció a képzés átalakításának várható előnyeiként említi a magasabb szintű tudás megszerzése mellett a gondozónőképzés zsákutca-jellegének megszűnését, a szakma nyitottá válását, a pálya presztízsének növekedését, a kutatások iránti érdeklődés erősödését, valamint a képzés átjárhatóságának az egyéni tanulási motivációra gyakorolt befolyását, és ennek a szakmai fejlődésben megjelenő hasznosulását (Mátay et al., 1997).

A szakalapítási és szakindítási dokumentáció kidolgozását a Budapesti Tanítóképző Főiskola részéről Jávorné dr. Kolozsváry Judit és Szarka Júlia, Bölcsődék Országos Módszertani Intézete részéről pedig a koncepciót kidolgozó munkatársak koordinálták. A kidolgozott szakalapítási és szakindítási kérelmet a Budapesti Tanítóképző Főiskola 1999. áprilisában nyújtotta be a Magyar Akkreditációs Bizottsághoz, mely 1999 júliusában azt egyhangúlag elfogadta azt.

Az ezredfordulót követő időszak

Bár az ezredfordulóig a felsőfokú szakképzést támogató MAB-határozat volt a bölcsődei gondozónőképzés történetének legnagyobb sikere, mind a bölcsődei szakterület, mind a felsőoktatás visszafogott örömmel fogadta ezt. A szakma kissé csalódott volt, hiszen az igazi álmom a főiskolai szintű képzés volt, ami közelebb került ugyan, de nem valósult meg, a felsőoktatás számára pedig ismeretlen volt a bölcsődei szakterület. Valószínűleg ez utóbbi is hozzájárult ahhoz, hogy maga a képzés csak néhány évvel a MAB-engedély megszületése után indult.

2005-ben készült el a felsőfokú szakképzés Képzési Programja, mely központi programként funkcionálva próbálta segíteni a képző intézményeket (Csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés Képzési Programja).

A szakképzés területén 2007-ben történt rendszerszintű változások következtében a modulrendszerben megfogalmazott szakmai követelmények, feladat- és készségprofilok kompetencia alapú szemléletet tükröztek (20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet *a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról*).

A felsőfokú szakképzés a szociális szolgáltatás szakmacsoportba tartozó képzés volt, melyet többnyire pedagógusképző intézmények szerveztek. Ez főleg a záróvizsgák szervezésének módját illetően jelentettek speciális helyzetet, ugyanis a vizsga szervezésére az ágazati miniszteri rendelet előírásai voltak irányadók. A kreditrendszerű képzésben a kétéves képzési idő alatt 120 kredit volt megszerezhető, ebből maximálisan 60 kredit volt beszámítható alapszakon való továbbtanulás esetén. A kreditbeszámítást illetően a felsőoktatási intézmények különböző gyakorlatot követtek. A képzésre való bejutást a mindenkor hatályos felsőoktatási törvény szabályozta. A minimum pontszám elérése főleg a régebben érettségizettek számára nehezítette meg a bejutást.

A felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről szóló 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet értelmében a felsőfokú szakképzés megszűnt, helyét a felsőoktatási szakképzés vette át. Ez ugyanúgy négyféléves képzés volt, mely előrelépést jelentett abban, hogy az utolsó félév teljes egészében intézményi gyakorlat volt. A beszámítási feltételek is változtak: a felsőoktatási szakképzés 120 kreditjéből minimálisan 90 kreditet kellett beszámítani továbbtanulás esetén. Azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol még nem volt csecsemő- és kisgyermeknevelő BA szak, az óvodapedagógus képzésbe kellett beszámítani a legalább 90 kreditet, ami „esetenként különös óvodapedagógus szakot eredményezett” (Podráczky, 2020, p. 9). A felsőoktatási szakképzést a BA-képzésre hivatkozással a felsőoktatás új szakszerkezetét rögzítő rendelet 2016-ban megszüntette.

Az OKJ 5.4 szintjéhez kapcsolódó, hangsúlyozottan a felnőttképzés keretében szervezett képzések sok szakmai vitát váltottak ki. A képzést szabályozó jogszabály (20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet *a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról*) megengedőbb volt a képzés szervezését, időkereteit illetően, így az egyes képzések között jelentős színvonalbeli különbségek is mutatkoztak. Az OKJ-s képzések továbbtanulási lehetőséget jelentett azok számára is, akik a felsőoktatásba kevés eséllyel pályázhattak. Az OKJ-s képzések 2021-ben szűntek meg, helyükbe *A szakképzésről* szóló 2019. évi LXXX. törvény hatálya alá tartozó, 5 0922 22 02 számú szakképzés lépett.

A bölcsődei szakma régi álma valósult meg 2008-ban, az Eszterházy Károly Főiskola szakalapítási és szakindítási kérelmét támogató MAB-határozat megszületésekor. A csecsemő- és kisgyermeknevelő szak létesítésének folyamatát (Dávid, 2020) tanulmánya mutatja be részletesen. A képzés első 10 évének fejlődéstörténetét, hangsúlyozottan a bölcsődei szakma és a felsőoktatás közös útkereséseit, innovációs törekvéseit Podráczky (2020) tanulmánya foglalja össze. A hozzávetőlegesen 15 éves múltra visszatekintő szak képzési és kimeneti követelményei már többször változtak. A 2015-ben kidolgozott Magyar Képesítési és Keretrendszerhez illeszkedő 2017-es képzési és kimeneti követelmények kompetencia alapú szemléletet tükröznek, a legutóbbi módosítás ezt tovább árnyalja (63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet *a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről*).

A 2024/2025-ös tanévben a bölcsődei szakemberek képzése két szinten folyik: a szakképzés szintjén és a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon.

Összegzés

A tanulmány fókuszában a bölcsődei szakembereképzés történetének a kezdeti tanfolyamok létesítésétől a képzés felsőoktatásba kerüléséig terjedő időszaka áll, rövid kitekintéssel egészen a napjainkig terjedően. Elmondható, hogy a képzés fejlődéstörténete jelentős változások sorozata mind az ágazati hovatartozást, mind a képzési szinteket tekintve: a tanfolyami képzésektől a különböző szintű szakképesítéseken át a BA-szakos képzésig, továbbá az egészségügyből a szociális rendszerbe és a pedagógusképzésbe vezető utak a kétségteljes elölrelépések mellett számos kihívás elé is állították, állítják a képző intézményeket, a bölcsődei területen dolgozó szakembereket és magukat az egyes képzések hallgatóit is. Ezeknek a folyamatoknak a mélyebb összefüggéseit és hatásait további kutatások tárhatják fel.

Irodalom

- A bölcsődék szervezeti és működési szabályzata.* (1956). Egészségügyi Minisztérium.
- Akócsi, Sné (1967). Nevelés a bölcsődében. *Egészségügyi Felvilágosítás*
- Akócsi, Sné (1968). A bölcsődék fejlődése, helyzete. *Népegészségügy*, 49. 5. 283-286.
- Ambrus, E. (1968). Az első magyar bölcsőde és orvosai. *Orvosi Hetilap*, 109(40), 2211–2213.
- Bölcsődék története* (2002). Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék.
- Dávid, M. (2020). A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szaklétesítésének előzményei, háttere és tízéves jubileumi konferenciája. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 138–148. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.138.148>
- Friebeisz, I. (1854). *Községek Könyve*. Pest.
- Golyán, Sz. (2023). A hazai óvodapedagógus-képzés történetével összefüggő közlemények szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(2–3), 61–80. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.2-3.61.80>
- Hornyak, M. (2002). A 150 éve alapított első hazai (pesti) bölcsőde története és Forrayné Brunszvik Júlia grófnő. *Őrláng füzetek 5. A Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány hírlevelének melléklete*. Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány.
- Kisgyermek napközbeni ellátása. Statisztikai tükör. 2012. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/kisgyermnapkozbeni/kisgyermnapkozbeni.pdf> (2024.02.08.)
- Mátay, K., Nyitrai, Á. & Stróbl, M. (1997). A kétszintű, felsőoktatás keretében történő csecsemő- és kisgyermekgondozó és kisgyermek-pedagógus képzés koncepciója. *Család, Gyermek, Ifjúság*, 6(5), 9–13.
- Nyitrai, Á. (2016). A gondozónőképzéstől a kisgyermeknevelő képzésig. Mozaikok a bölcsődei szakemberképzés 1970–2009 közötti időszakáról. In *Bölcsődevezetők Kézikönyve. Vezetési, Gazdasági és Szakmai ismeretek*. 8. kieg. kötet (pp. 2–31). Raabe Klett Kiadó.
- Nyitrai, Á. (2020). A gondozás-neveléstől a nevelés-gondozásig; kisgyermeknevelési koncepciók változásai a szakemberképzésben és a bölcsődei munkában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 15–25. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.15.25>
- Perkó, M., Sövényi, Fné, Fatér, Zs. & Oláh, A. (2021). A csecsemő- és gyermekápoló és a gondozóképzés története. A Heim és a Calmette nővérek tevékenysége. *Nővér*, 34(1), 3-14.
- Pikler, E. (1972, szerk.). *Az egészséges csecsemő és gyermek fejlődése és gondozása 1–3.* Egészségügyi szakiskolák tankönyve. Medicina Könyvkiadó.
- Podráczky, J. (2020). A csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés a pedagógusképzés rendszerében – az első 10 év mérlege. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 5–14. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.5.14>

- Polónyi, E. (1985, szerk.). *Tananyag a csecsemő- és gyermekgondozói szakosító tanfolyam hallgatói részére I–II.* Egészségügyi Minisztérium.
- Stróbl, M. (1979–1980)- *A csecsemő- és gyermekgondozónőképzés fejlődése Magyarországon.* Kézirat. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete.
- Stróbl, M. (é. n.). *A bölcsődék útja a szakképzés tükrében.* Kézirat. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Tardos, A. (1981, szerk.). *Jegyzet a csecsemő- és kisgyermek szakgondozónők részére.* Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete.
- Tardos Anna (1982, szerk.). *Szöveggyűjtemény a csecsemő és kisgyermek szakgondozónők részére.* Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete.
- Váczi, L. dr. (1946). Egészségügyi szakoktatásunk fejlődése. *Népegészségügy*, 27(23, 1461–1464.
- Velkey, L. & Szemerszky, Bné (1958). A bölcsőde szerepe a nevelésben. *Gyermekgyógyászat*, 1–3, 25–34.
- Vokony, É. (2002). Kis magyar bölcsődetörténet. *Kapocs*, 1(2), 50–54.

Hivatkozott tantervek (kronológiai sorrendben):

- Tanterv a bölcsődevezető gondozónők továbbképzéséhez. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 1975
- Tanterv a csecsemő- és gyermekgondozónők továbbképzéséhez. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 1977
- Tanterv a bölcsődei szakgondozók másodfokú szakosító képzéséhez. Egészségügyi Szakdolgozók Központi Továbbképző Intézete, Budapest, 1978
- Tanterv. Csecsemő- és gyermekgondozói szak szakosító képzés. Egészségügyi Minisztérium Gyógyító Ellátási Főosztály, Budapest, 1985
- Tematika a csecsemő- és gyermekgondozónők 72 órás továbbképzéséhez. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete, Budapest, 1988
- Csecsemő- és gyermekgondozó szakképesítés központi programja (szakosító képzés). Engedélyszám: 20 499/94. Népjóléti Minisztérium, Budapest, 1994
- A csecsemő és kisgyermekgondozó szakképesítés központi programja. Engedélyszám: 20342/1995. Népjóléti Minisztérium, Budapest, 1995
- Csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőfokú szakképzés Képzési Programja. Kiadását az ISZCSEM 20.925/2005 számon engedélyezte,

Hivatkozott jogszabályok (kronológiai sorrendben):

- A m. kir. Belügyminiszter 1939. évi 280. sz. *Rendelete a gyermekgondozónői szolgálatról és képzéséről.* Rendeletek Tára, 1939
- https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1939/?query=609.%20oldal&pg=749&layout=s. (2024. 02. 05.)

- 3035-34/2/1950. (XI. 12.) NM rendelet *a csecsemő- és gyermekgondozók szakképesítéséről*. Rendeletek Tára, 1950. https://jogkodex.hu/jsz/1950_303534_nm_rendelet_6897884. (2024. 02. 05.)
- 12/1976. (IX. 9.) Eü. M. sz., rendelet *az egészségügy területén meghatározott munkakörökben foglalkoztatott egészségügyi szakdolgozók másodfokú szakosító képzéséről*. https://jogkodex.hu/jsz/1976_12_eum_rendelet_4663551. (2024.02.05.)
1993. évi III. tv. *A szociális igazgatásról és szociális ellátásokról* 1993. évi LXXIX. tv. *A szakképzésről*
- 7/1993. (XII. 30.) MüM rendelet *Az Országos Képzési Jegyzékről*
- A Jegyzék 11. sorszámára kiadott csecsemő- és kisgyermekgondozó szakképesítés szakmai (vizsgáztatási) követelményei*. In: Népjóléti Közlöny, 19. szám, 1995. november 13. 2261–2272.
- A Jegyzék 30. sorszámára kiadott egészségügyi szakgondozó (bölcsődei szakgondozó) szakképesítés szakmai (vizsgáztatási) követelményei*. In: Népjóléti Közlöny, 19. szám, 1995. november 13. 2390–2401.
1997. évi XXXI. tv. *A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról*
- 20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet *a szociális és munkaügyi miniszter hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeinek kiadásáról*
- 39/2012. (XI. 21.) EMMI rendelet *a felsőoktatási szakképzések képzési és kimeneti követelményeiről*
2019. évi LXXX. törvény *A szakképzésről*
- 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet *a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről*



Nyitrai, Á.**From course training to higher education**

Courses for training nursery professionals at the beginning of the twentieth century were transferred into higher education around the turn of the millennium then in 2008, with the establishment of the BA, it became the latest program in the field of teacher training. The efforts to establish a BA and, the experiences related to its running are relatively well known, but the path leading up to this point has essentially not been published in the educational literature. The study attempts to sketch this path, highlighting the events with a decisive influence on the process. The first 100 years of the training of nursery professionals played a fundamental role in terms of both the subsequent development of the training and the development of the professional and methodological culture of nursery education and care.

Keywords: nursery education and care, caregivers' training, early childhood educators' training



Nyitrai Ágnes: <https://orcid.org/0000-0002-1740-5974>



A népszokások ismeretének online mérése óvodáskorú gyermekek körében

Csontosné Buzás Zsuzsa¹, Prémecz Rebeka², Maródi Ágnes³

¹Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar
Pedagógusképző Intézet Neveléstan és Metodológiai Tanszék

²Letenyei Hóvirág Óvoda

³Bonifert Domonkos Általános Iskola

Absztrakt

A Kodály-koncepció alapelemein nyugvó óvodai zenei nevelés során a gyermekek megismerkednek a népi hagyományokkal, azok jellegzetességeivel. A hagyomány-ápolással kapcsolatos tevékenységek a gyermekek számos értelmi, érzelmi és szociális képességeit fejleszthetik. Új lehetőségeket, egyben kihívást is jelentenek az óvodapedagógusoknak a digitális eszközök, azok óvodai módszertanba történő integrálása. Vizsgálatunkban az Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszert (eDia) alkalmaztuk, amelynek fő célja az, hogy az óvodapedagógusi munkát a számítógép alapú tesztelés lehetőségeivel támogassa. Kutatásunkban célunk volt egy általunk fejlesztett online teszt segítségével választ kapni arra, hogy az óvodáskorú gyermekek milyen mértékben ismerik a népszokásokat. Az eredmények alapján a teljes teszt reliabilitása megfelelő (Cronbach alfa = 0,885), a résztesztek közül a legmagasabb a megbízhatósága a tavaszi hagyományok altesztnek (Cronbach alfa = 0,725). A gyermekek átlagteljesítménye a teszten 71,5%. Legjobban az őszi hagyományok részteszt feladatai sikerültek, amelyet 84%-ban oldottak meg. A gyermekek többségének legkedveltebb ünnepe a karácsony (45%), a húsvét (36%), illetve a farsang is (10%). Többségük szeret énekelni (55%), harmaduk pedig nagyon szeret. Kéves olyan hazai empirikus kutatás ismert, amely a népszokások, hagyományok ismeretéről, módszertanáról szól az óvodai nevelésben. Ezt a hiányt vizsgálatainkkal is szeretnénk pótolni.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, néphagyományok, online teszt, eDia

Bevezetés

A magyarországi óvodai nevelésben a kultúráközvetítésnek kiemelt szerepe van, ugyanakkor a hazai empirikus vizsgálatok száma elenyésző a kulturális örökség, a hagyományörzés elméletének és módszertanának témaköreiben. Az iskolai tanulás előfeltételét jelentő készségek, például a DIFER-készségek, melyek meghatározóak a későbbi iskolai tanulás sikerességében hatékonyan fejleszthetőek óvodai zenei, hagyományörző tevékenységekkel. Janurik (2010)



4–8 éves gyermekek (N=657) zenei képességeit vizsgálta. A mérésekhez kapcsolódóan szoros összefüggést talált a zenei képességek és a DIFER-index, az elemi alapkészségek összevont mutatója között. Az óvodában a népi hangszerek, furulya, az egyszerű ritmushangszerek, a hegedű vagy koboz a zenei élménynyújtás lehetőségei és a zenei képességek fejlesztése mellett elősegíthetik a beszédhanghallás fejlődését is (Dudás & Buzás, 2021). A beszédhanghallás az óvodai nevelési programok kiemelt célpontját jelenti, mivel a későbbi olvasástanulás szempontjából fejlettségi szintje meghatározó (Fazekasné, 2021). Napjainkban egyre több nemzetközi vizsgálat foglalkozik a néphagyományok zenei nevelésben történő szerepével, azok megjelenési formáival és hatásaival (Palkki, 2022; Saltari & Welch, 2023; Matsunobu, 2023), ugyanakkor a külföldi kutatások szintén nem a 3–7 éves gyermekek körében jellemzőek.

Kodály és tanítványai zenepedagógiai koncepciójának alapelvein nyugvó hazai óvodai zenei nevelés célja a zenei anyanyelv, a népi gyermekjátékok élményszerű elsajátítása, a hagyományos zenei kultúra megóvása. Kodály szerint az óvodai nevelés szerepe pótolhatatlan, és amit ebben a korban elmulasztanak, a későbbiekben már nem hozható helyre (Hegedűsné, 2021). Az óvodai művészeti nevelésre egyaránt jellemző a népi hagyományok megőrzése és ápolása, illetve a 21. századi digitális technológiák megjelenése. Szükséges a régi és az új pedagógiai módszerek összhangjának, egyensúlyának megteremtése, a gyökerek „*friss vízzel locsolása*” (Bakonyi, 2024). A technológia alapú mérés-értékelés lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy egyszerű és kreatív módon értékeljék és vizsgálják a gyermekek ismereteit, képességeik fejlődését (Butler-Henderson & Crawford, 2020). Kutatásunkban 5–7 éves óvodáskorú gyermekek néphagyományokkal kapcsolatos ismereteit vizsgáltuk az eDia – elektronikus mérés-értékelési rendszer – online felületén Tanulmányunkban bemutatjuk az óvodás korosztály számára a hagyományörzés elősegítésére fejlesztett online tesztünket, illetve a kapcsolódó vizsgálatok eredményeit részletezzük.

Technológiaalapú mérés-értékelés

A 21. századi digitális technológia elterjedése és alkalmazása új kihívásokat jelent a zenei nevelésben. Egyre nagyobb igény mutatkozik az új információs technológiák segítségével a kreativitás, az esztétikai érzék, és a képességek fejlesztésére egyaránt. A technológiaalapú mérés-értékelés eredményei elősegíthetik a pedagógiai folyamatok, az egyes projektek tervezését és irányítását is. A tesztek és feladataik megoldása változatos és játékos tevékenységi formákat jelenhetnek az iskolakezdés előtt álló gyermekek számára is. Az óvodai mérések célja vizsgálni, hogy a gyermek hogyan fejlődik önmagához képest, hol tart a fejlettsége a standardhoz képest az egyes tevékenységformák segítségével, a versek, gyermekdalok, mozgásformák elsajátításával, a játékok, a játék során alakuló szocializációja által. A gyermek fejlődéséhez jól igazodó nyomon követés, a korai fejlesztés hatással van nem csak az egyénre, hanem a társadalomra is (Bakonyi, 2011).

Az ingyenesen letölthető Zenesziget applikáció kiválóan alkalmas a zenei készségfejlesztésre az óvodások és kisiskolások körében. A Zenesziget applikáció segítségével történt zenei fejlesztő program is első évfolyamos gyermekek körében (Szabó, 2022). A fejlesztő program Kodály zenei nevelési elvein alapul, és a hazai gyakorlatban már bevált módszerekre, feladattípusokra épít. Szabó (2022) kutatási eredményei alapján a hangszerismeret fejlődött leginkább a Zenesziget alkalmazásával, a fejlesztés végén a kísérleti csoport átlageredménye 20%-kal magasabb volt a kontrollcsoporténál. A Zenesziget oktatóprogram által lehetőség nyílik a hallásfejlesztésre, a zenei memória és az éneklési képesség fejlesztésére is közel száz népi gyermekdal megismerésével, azok kottáival. Buzás és Greksa (2020) a Zenesziget egyes itemeinek segítségével a zenei képességeket vizsgálta nagycsoportos óvodások körében (N=60). Az eredmények alapján a tesztben található népi gyermekdalokat a minta harmada (32%-a) ismerte, a kutatásban részt vevő gyermekek éneklési képessége szintén alacsony szintet jelölt. Az óvodások intonációja bizonytalan volt, a pedagógus dalindítása nélkül szinte szövegszerűvé vált az éneklésük nemtől függetlenül.

A technológiaalapú mérések olyan tesztelési környezetet valósítanak meg, ahol megvalósul az ingeradás új formáitól a válaszadás innovatív módján át az eredmények objektív kiértékelése, mindezzel növelve a mérés folyamatának minőségét. A legújabb összetett itemformátumok számos lehetőséget nyújtanak, például megjelentek a szimulációk, a dinamikusán változó itemek alkalmazásai, vagy az egyéni tesztmegoldás mellett online együttműködésen alapuló interaktív problémák megoldása is (Molnár & Csapó, 2019).

A Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoport tagjainak fejlesztésével 2020-ban indult el az eDia-rendszer Óvodás tesztek modula mintegy ezer feladattal. A modul elérhetősége: ovi.edia.hu. A gyermekek iskolakészültségét támogatva az egyes képességek fejlettségi szintjéről vagy a fejlődés mértékéről azonnali visszacsatolás nyújtanak az eDia felületén elérhető tesztek és fejlesztő programok. A 8–8 etapot tartalmazó fejlesztő programok a matematikatanulás előfeltételkésztségeit, és az olvasási előkészítéseket fejlesztik a játékos online feladatokon keresztül.

Néphagyományok az óvodai nevelésben

A népszokásokat többféle módon lehet csoportosítani, leggyakrabban az életfordulói, az egyes életszakaszok szokásai kerülnek egy csoportba, illetve a *naptári ünnepek* a másikkba. A szokások további csoportosítása a tevékenységek fókuszában történhet, tartalom szempontjából megkülönböztetünk szokáscselekvéseket, dramatikus népszokásokat, és a népi színjátszás formáit (Verebélyi, 2004). A szokásaink az emberi élet menetét szabályozzák, rendezik és szervezik, tehát ún. *regulatív funkcióval* rendelkeznek, és segítenek megteremteni és kifejezni az egyén és a közösség önazonosságát. A

hagyományaink normarendszerére megismerhető és megtanulható erkölcsi és értékaspektusok jellemzőek (Dömötör, 1983).

Az óvodai zenei nevelés során Forrai Katalin: Ének az óvodában című kötetét alkalmazzuk, amelyben az óvodás korosztály számára mintegy 330 magyar népi mondóka, dal, énekes játék jelenik meg ideális énekes zenei anyagaként (Hegedűsné, 2019). A Balatoni Katalin nevéhez köthető Így tedd rá! módszertana kiválóan alkalmazható az óvodai és az iskolai nevelésben is. A néptánc-pedagógiai módszer a magyar népköltészet gazdag tárházát, dalokat, mondókákat és népi játékokat tartalmaz korosztálynak megfelelően. A népi játékok, éneklés, mozgás és tánc segítségével fejlődhet az identitás-tudat, fejlődik a gyermekek ritmusérzéke, finommotorikai készsége, a térbeli koordinációja, bővíülhet a szókincsük, beszédképességük. Az Így tedd rá! program pedagógus továbbképzések formájában is jelen van (igyteddra.hu).

Minden óvodában jellemzően valamilyen szinten megjelennek a hagyományok, ugyanakkor ez nagymértékben függ attól is, hogy az óvodapedagógus milyen módon ad betekintést azokról a gyermekeknek. Fontos, hogy a hagyományápolással kapcsolatos tevékenységekben a gyermekek megtalálják az örömeiket, motiválóak legyenek számukra (Bucherna et al., 1991, p. 28). Hazánkban az óvodai intézmények a saját pedagógiai programjukhoz igazítják azt, hogy mely ünnepeket, jeles napokat, és népi hagyományokat szeretnének megünnepelni, megtartani az év folyamán. Minden jeles napot, ünnepet általában hosszabb-rövidebb előkészület vezet be, amelyekhez változatos tevékenységek kapcsolódnak. Számos olyan tevékenység típus van az óvodában, amelyben találkozhatunk néphagyományokkal. A verselés-mesélés tevékenység közben megjelenhetnek a népmesék, mondókák, találós kérdések. Az ének, a zene, az énekes játék, gyermektánc tevékenységek során az óvodások találkozhatnak népdalokkal, gyermekdalokkal, magyar népi gyermekjáték-dalokkal, melyek éneklése, bemutatása a hagyományok, a népi játékok és a néptánc elemeinek megismerését is elősegítik. A tevékenységek során a népi hangszerek, gyermekhangszerek megismertetésére is sor kerülhet. A rajzolás, festés, mintázás, kézimunka során népművészeti elemekkel, hagyományokkal és szokásokkal ismerkedhetnek meg a gyermekek. A külső világ tevékeny megismerése során is megjelenhet a hagyományőrző szemléletmód, a gyermekek megismerhetik a néphagyományokat, szokásokat, valamint megtanulják ezek a védelmét és szeretetét is egyaránt (ONOAP, 2012). Az ügyességi játékoknak az állóképesség fejlődésében, a mozgásfejlesztésben lehet fontos szerepe. A következő részben azokat az óvodai nevelésben is megjelenő hagyományokat mutatjuk be, melyek kapcsolódnak kutatásunkhoz.

A naptári év ünnepei és szokásai az óvodában

A hagyományos paraszti kultúrában az ünnepek rendjét, keretét az egyházi év ünnepei jelentették, amelyeket a mindennapi élettől eltérő magatar-

tás jellemzett. Liturgikus mintákat követve a téli ünnepkörrel kezdődnek a naptári ünnepek. Az egyházi év tehát nem január elsejével kezdődik, hanem adventtel. Advent első vasárnapját Szent András napjához (november 30.) legközelebb eső vasárnapon ünnepeljük. Az óvodákban a gyerekek közösen eltervezhetik és elkészíthetik az adventi naptárat, lehet mézeskalácsot sütni, amit az óvodások formáznak és díszítenek. Készíthetnek karácsonyfadíszeket, amelyekkel az óvodai fenyőfát lehet feldíszíteni. Advent időszakában el lehet sétálni egy közeli térre, vagy templomba, ahol betlehemet is láthatnak a gyerekek. Az adventi koszorú közös elkészítése szintén jellemző tevékenység. A római katolikus egyházban az adventi koszorún általában három lila és egy rózsaszín gyertya áll. A rózsaszínt advent harmadik vasárnapján, az öröm – latinul *Gaudete* – vasárnapján gyújtják meg. Lehet beszélgetni Jézus születésének történetéről, karácsonyi dalokat énekelni.

December 6-án Szent Miklóst, a révészek, halászok, vízimolnárok és a diákok védőszentjét ünnepeljük (Bucherna et al., 1991, p. 49). Miklós püspök egy kisázsiai város, Myra püspöke volt a 4. században. Legendája a bizánci egyházban a 6. században bontakozott ki elsőként, amely szerint Miklós püspök édesapja halála után jelentős vagyont örökölt, amelyből a védteleneket támogatta, és ott segített, ahol csak tudott (Csörgő, 2008). A Mikulás-nap, a Miklós-napi alakoskodás megtartása körülbelül egy évszázada van jelen Magyarországon. A Mikulás-nap előkészületei során a csoportszoba ablakaiba puttonyokat lehet tenni, az ajtókat, öltözőket feldíszíthetőek Mikulást, csengettyűt, rénszarvast ábrázoló képekkel, és olyan rajzokkal, amelyeket a gyerekek készítettek. A szerepjáték is megjelenhet azáltal, hogy beöltöznek Mikulásnak az idősebb gyerekek, vagy akár a segédjeinek, krampuszoknak. Az óvodapedagógusok és a dajkák énekelhetnek, bábozhatnak a gyerekeknek, ezáltal még színesebbé, élőbbé teszik a hagyományt. A furulya, és az egyszerűbb ütőhangszerek, dobok, csörgők, xilofon, metallofon, triangulum, vagy csengők alkalmazása, bemutatása, játéka teszi még élménydúsabbá a Mikulás-napi dalok éneklését.

December 13-án, Luca napon a legények e napon „kotyolni” jártak házról házra, ahol jókívánásokat, bőségvarázsló mondókákat adtak elő a háziaknak. Jellemző dallam a *Luca, Luca, kitty, kotty...*, amit akár ének, akár mondóka formájában az óvodások is megismerhetnek. Ezen a napon kezdtek készíteni a Luca széket, amit 13 féle fából 13 napon keresztül készítettek. A néphit úgy tartja, hogy aki a Luca székére felállt a karácsonyi éjféλι misén, megláthatta a boszorkányokat. Az asszonyok nem dolgozhattak ezen a napon, amelyen Luca-búza ültetése is szokás volt egyes vidékeken. Az óvodákban gyakori a Luca-búza ültetése, de Luca-naptárat, Luca-széket vagy Luca-pogácsát is lehet készíteni.

A karácsony a kereszténység egyik legszebb ünnepe, Jézus születésnapja. Karácsony előtti estén, vagy délután szoktak betlehemezni egyszerű jelmezekben a gyerekek, amikor saját készítésű betlehemmel járnak házról-házra. A betlehemes játékok általában olyan tréfás dramatikus játékok, amelyek kö-

zépöntjében a pásztorok állnak (Bucherna et al., 1991, p. 50). Az óvodákban is lehet a gyerekekkel együtt pásztorjátékot megtanulni, amit elő lehet adni a szülőknek, rokonoknak is.

A farsang vízkeresztőtől (január 6.) hamvazószerdáig tartó időszak, a tél búcsúztatása, a tavaszvárás, a báli szezon időszaka. A fiatalok ekkor beöltöztek és felvonultak, közben pedig hangos énekszóval és zörejhangszerekkel tudatják a lakókkal, hogy itt a farsang. A farsang három nagy szakasza az adománykérés, a falu körüljárása jelenetekkel, játékkal tarkított menet formájában, és a táncos multság (Verebélyi, 2004). Az óvodában is megjelenik a farsangi multság hagyománya, ami összekapcsolható a „kiszebábu” megismerésével, készítésével is. A kiszebábu jelképezi a tavasz hívását és a tél elűzését. A farsangi időszakban télbúcsúztató dalokat, mondókákat is megismerhetnek a gyermekek, akár táncokat, egyszerű népi tánc lépéseket is elsajátíthatnak. A zenei tevékenységeket lehet bővíteni a táncokat kísérő magyar népi vonós hangszerek, a vonós zenekar (hegedű, brácsa, bőgő), vagy a cimbalom bemutatásával.

A húsvét a keresztény világ kiemelkedő ünnepe, Jézus halálának és feltámadásának emléke. Nincs meghatározott dátuma, a tavaszi napéjgyenlőséget (március 21.) követő első holdtölte utáni vasárnapra esik. Az ünnepet negyven napos böjt előzi meg, ami az ünnepre való felkészülés, testi és lelki megtisztulás ideje (Hegedűsné, 2009). A húsvéti ünnepkör (Nagyhét) Virágvasárnapkal kezdődik, ami Jézus jeruzsálemi bevonulására emlékeztet, ez a nap a húsvét előtti utolsó vasárnap. Húsvét vasárnap a Feltámadás ünnepe, amikor megnyílt a lehetőség arra, hogy ismét multságokat tartsanak (Verebélyi, 2004). A locsolkodás a mai napig elterjedt hagyomány Magyarországon településeinken húsvét hétfőn. Számos településen a versmondás kötelező eleme volt a húsvéti locsolkodásnak. Számos locsolóverset tanulhatnak a gyerekek az óvodában is. A húsvétot követő vasárnap a mátkáló, vagy fehérvasárnap, ami az ünnepkör zárónapja is egyben. A két vasárnap között sok hagyomány és szokás él, például a zöldág-hordás, villőzés virágvasárnapkor. Számos helyen a húsvéti határjárás hagyomány volt, amikor a fiatalok, idősek és a férfiak a falvaik határait körbejárták, kutakat, patakok medrét tisztították ki. Egyes óvodákban ma is élő hagyomány a határjárás, ahol a gyerekek az óvoda udvarának területét járják körbe, az 5–7 évesek nagyobb sétát is tehetnek az óvoda környékén. Továbbá megjelenhetnek a zöldág-hordás, komatál-hordás, locsolkodás, tojásfestés és tojással kapcsolatos egyéb játékok is (Bucherna et al., 1991, p. 56). A májusfaállításról az első adat 1502-ből ismert, a májusfa a természetet újjászületésének szimbóluma. A gyerekekkel lehet közösen májusfát díszíteni, és ők is készíthetnek hurkapálcát krepp-papírral díszítve kicsinyített „májusfát” (1. ábra).

1. ábra*Májusfa-dísz (saját fénykép)*

Húsvét után ötven nappal kezdődik a pünkösdi. Ehhez a naphoz kapcsolódik a pünkösdi királyné-járás hagyománya. Az óvodában lehet pünkösdi dalos játékokat, énekeket megismertetni a gyermekekkel, versenyjátékok során pünkösdi királyt választani.

Ősszel is lehetőség van számos hagyományt, szokást tartani az óvodákban. Szeptember 29-ét, Mihály napját pásztorünnepnek is nevezik, mivel a gazdasági év egyik fordulóját is jelentette. Több helyen búcsút vagy vásárt is rendeznek ekkor. A búcsú, a vásár szokása az óvodákban is megjelenhet.

Október 15-e, Teréz napja jelzi a szüret kezdetét. Az óvodai gyakorlatban számos helyen a nap elején a szülők szőlőt hoznak, majd az udvari játékidőben a délelőtti folyamán ezeket a gyümölcsöket a felnőtt dolgozók irányításával, a gyerekekkel közösen lepréselik, akik a mustot meg is kóstolhatják. A gyermekek énekelhetnek szüreti dalokat, szüretelő játékokat játszhatnak. Dömötör napjához (október 26.) a pásztorok és a juhászok ünnepéhez számos hagyomány és időjósítás kapcsolódik. Az ünnep megjelenhet az óvodában is Dömötör-napi vásár formájában.

A november 11-ei Márton-napi hagyomány a 316–317 körül, az ókori Savariában (mai Szombathelyen) született Szent Márton nevéhez fűződik. Ezen a napon, az adventi böjt előtti utolsó napon, sokan ettek-ittak az emberek, azért, hogy gazdag legyen következő évben a termés, ilyenkor legfőképp libapecsénye került az asztalra. Időjósítások szintén köthetőek ehhez a naphoz: „*Ha Márton hídjá jégre áll, Karácsonykor sárban botorkál*” (Bucherna et al., 1991, p. 39). Szent Márton történetét megismerve kis lámpásokat is készíthetnek a gyerekek, amikkel fel is vonulhatnak, ludas, libás dalokat énekelhetnek, játékokat ismerhetnek meg.

Az emberi élet jelentősebb fordulóihoz, állomásaihoz kapcsolódó hagyományok

A szokások az előre kialakított szerepekkel megkönnyítik a közösségek életét, annak nehezebb fordulóit, átmeneteit. Az életszerepek elsajátítása általá-

ban megfigyelés útján, nem tudatosan történik. A keresztelő jelentős ünnep igen régóta, sok helyen a lakodalommal egyenrangú volt. A keresztszülők kiválasztása meghatározott szempontok alapján történt és történik sok helyen ma is, a gyermek életében fontos szerep jutott számukra (Dömötör, 1983).

A házasságkötés szokásrendszere több évszázadon keresztül formálódott. A leánykéréskor jegyajándékot váltottak és írásban rögzítették a vagyoni megállapodást. Az évben vannak olyan szakaszok, amikről úgy gondolták, hogy akkor a legelőnyösebb a lakodalom lebonyolítására. Régen a farsangi időszak volt jellemzően lakodalmak ideje, amikor gyermekek a felnőtteket utánozva gyereklakodalmast játszottak. A lakodalom a vőlegény és a menyasszony házasságkötését követő multság, eszem-iszom, tánc, szokáscselekmény, melynek résztvevői a menyasszonyon és a vőlegényen kívül azok szülei, az örömanya, az örömapa, a násznagy, a vőfély, a lakodalmi szertartások levezetője. A gyermeklakodalmas során a gyerekek maguk közül választották ki, hogy kinek melyik szerep jut. A gyermeklakodalmast óvodáskorúakkal is meg lehet valósítani. A vőlegény és menyasszony kiválasztása után párosító éneket ismerhetnek és akár tanulhatnak meg a gyerekek. Jelképesen templomba vonul a násznép, ahol a pap megesketi őket. Énekelve továbbvonulnak, majd a lakodalom színhelyén körtáncokat mutathatnak be, körjátékokat játszhatnak, akár menyasszonytáncot is járhatnak, amikor minden kisgyermek fordulhat, táncolhat egyet a menyasszonnal, énekelhetik közben a *Hopp, Juliska, hopp, Mariska...*, vagy a *Bújj, bújj, zöld ág...*, vagy a *Széles a Duna...* kezdetű gyermekdalokat.

A néphagyományok ismeretének online vizsgálata óvodáskorú gyermekek körében

Három kutatást folytattunk az elmúlt években, az elsőt saját készítésű ismeretjellegű online teszttel óvodáskorú gyermekek körében az eDia felületén, valamint két kérdőíves vizsgálatot óvodáskorúak szüleivel és óvodapedagógusokkal. Az ismeretjellegű teszttel történő vizsgálat célja egy olyan technológiaalapú mérőeszköz fejlesztése volt, amely megbízhatóan méri az óvodáskorú gyermekek ismereteit a hagyományőrzéssel kapcsolatban. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy milyen szintű a gyermekek ismerete a néphagyományokkal kapcsolatban, a szokásokat, néphagyományokat, jeles napokat hogyan és milyen formában jelenítik meg a kisgyermekek számára az óvodapedagógusok, illetve milyen mértékben vannak jelen a hagyományaink az óvodákban és a családi körben. Feltételeztük, hogy az online teszt megbízható és könnyen alkalmazható óvodai környezetben, valamint amíg az óvodáskorú gyermekek kevésbé ismerik az élet fordulóihoz köthető hagyományokat, a naptári hagyományok, ünnepek és jeles napok szokásaival kapcsolatban megfelelő szintű ismeretekkel rendelkeznek. Vizsgáltuk azt is, hogy a néphagyományok őrzése vajon ugyanolyan mértékben van-e jelen a fővárosi, nagyvárosi óvodákban is, mint a vidéki, falusi óvodákban.

Résztvevők

A pilot tesztet 5, 6 és 7 évesek óvodáskorú gyermekek körében vettük fel. Ez a korosztály a középső-, illetve nagycsoportosoknak felel meg az óvodában, ugyanakkor a mintában szereplő gyermekek többsége vegyes csoportba járt (65%) (1. táblázat). A vizsgálatban szereplő gyermekek átlagéletkora 5,84 év.

1. táblázat

A minta korcsoportonkénti elemszáma és nemek szerinti elosztása (%)

Élekor	N	Lány (%)	Fiú (%)
5 éves	21	36%	64%
6 éves	18	61%	39%
7 éves	13	67%	33%
Összesen	52	54%	46%

Az adatfelvétel három településtípus óvodáiban történt, a minta eloszlása lakóhely szerint főváros (32%), város (43%) és falu (25%). A tesztfelvétel során tapasztaltuk, hogy a gyermekek többsége érdeklődik a néphagyományok iránt, és motiváltak voltak a teszt kitöltésére. A tesztfelvétel egy gyermek esetében körülbelül 10–15 percig tartott (2. ábra).

2. ábra

A tesztfelvétel folyamata



A mérőeszköz

A néphagyományokkal kapcsolatos ismeretjellelű teszt négy résztesztből és összesen 22 feladtból áll. A teszt a gyermekek ünnepekhez, jeles napokhoz, hagyományokhoz kapcsolódó ismereteit vizsgálta négy részteszttel, amelyek a következők: 1. a téli ünnepek, szokások, 2. tavaszi hagyományok, 3. őszi

hagyományok és 4. az élet fordulóihoz kapcsolódó szokások, hagyományok. A teszt felépítését a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A teszt felépítése

Résztesztek	Itemszám
Téli ünnepek	6
Tavaszi ünnepek	5
Őszi ünnepek	6
Az emberi élet fordulóinak szokásai	5
Teljes teszt	22

A teszt résztesztjei tehát az egyes évszakok hagyományainak ismereteihez kapcsolódnak, így például a betlehemezéssel, locsolkodással, Márton-nappal, vagy a szürettel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket. A 3–4. ábrák az egyes tesztfeladatokra hoznak példákat.

3–4. ábra

Példák a teszt feladataira



Minden jó válasz 1 pont ér, amennyiben a válasz rossz, az 0 pontot jelent. A kérdések többségénél négy válaszlehetőség közül választhattak a gyerekek.

Eredmények

A teljes teszt megbízhatóan mér (Cronbach- α = 0,885), a legmagasabb reliabilitása a tavaszi hagyományok kapcsolatos altesztjének lett (Cronbach- α = 0,725), legalacsonyabb reliabilitást a téli hagyományok ismeretének altesztjénél kaptunk (Cronbach- α = 0,46). A teszt továbbfejlesztéséhez hasznos információkkal szolgál a teszt struktúrájának, belső összefüggésrendszerének elemzése. A korrelációanalízis szerint a teljes teszten és a részteszteken elért eredmények közepes és erős kapcsolatban állnak, tehát a mért ismeretstruk-

túra homogén (3. táblázat). A legerősebb összefüggést a teljes teszt és az emberi élet fordulói részteszt között találtunk ($r = 0,917$, $p < 0,001$). A korreláció szintén erős az emberi élet fordulóihoz köthető hagyományok ismerete és valamennyi, az évszakokhoz köthető hagyományok ismeretének résztesztjei között.

3. táblázat

A résztesztek közötti korrelációs együtthatók a teljes mintán

Változók	Teljes teszt	Téli szokások	Tavaszi szokások	Őszi szokások
Téli szokások	0,833**			
Tavaszi szokás.	0,886**	0,632		
Őszi szokások	0,878**	0,6	0,677*	
Emberi élet sz.	0,917**	0,814**	0,792**	0,696*

Az óvodáskorú gyermekek átlagteljesítménye a teszten 71,5% (szórás = 15,33). A gyermekeknek legjobban az őszi ünnepek, hagyományok részteszt feladatait sikerültek, amelyet 84%-ban oldottak meg. Legnehezebben a tavaszi szokásokhoz kapcsolódó feladatok sikerültek, amelyet az óvodások közel fele (53%-a) tudott helyesen megoldani. A teszteredményeket a 4. táblázat összegzi.

4. táblázat

A teszten elért eredmények (%)

Alteszt	Átlag (%)	5 évesek (%)	6 év. (%)	7 év. (%)
Téli hagyományok	81	68	84	77
Tavaszi szokások	53	55	34	36
Őszi hagyományok	84	84	86	66
Élet fordulói sz.	68	45	82	94
Teljes teszt	71.5	57	80	79

90% felett négy feladatot sikerült megoldaniuk a gyermekeknek. A szürethez kapcsolódó kérdésnél négy képet (szőlőprés, szőlő, kisasztal, kerti szerszámok) mutattunk nekik, amelyek közül ki kellett választaniuk a szőlőprést. Ezt körülbelül 95%-uk tudta helyesen megtenni. A farsanggal és a húsvéti locsolkodással kapcsolatos feladatok szintén könnyűnek bizonyultak számukra. A gyerekek 88%-a tudta, hogy melyik évszakban történik a betlehemezés. Arra a kérdésre, hogy milyen állatok közé bújt Szent Márton, a helyes választ a gyermekek 81%-a tudta. Az adventi koszorún található gyertya színeit a minta közel 60%-a ismerte. A kiszabás felismerése nehéz feladatnak bizonyult számukra, ugyanis erre a gyermekek nagyjából 50%-a válaszolt helyesen.

A válaszok alapján megfelelő ismeretszinttel rendelkeznek a fővárosi ($M = 81\%$) és a városi ($M = 77\%$) óvodáskorú gyermekek a néphagyományokkal kapcsolatban, míg a falusi gyermekek valamivel kevesebbrel ($M = 60\%$). Az online teszt végén egy rövid háttérkérdőív a nem, életkor, településtípus mellett vizsgálta, hogy melyik a gyermekek számára a legkedvesebb ünnep, hagyomány, illetve szeretnek-e énekelni. A gyermekek többségének legkedvesebb ünnepe a karácsony (45%), a húsvét (36%), illetve megjelent a farsang is (10%). A gyermekek többsége szeret énekelni (55%), közel harmaduk pedig nagyon szeret (30%).

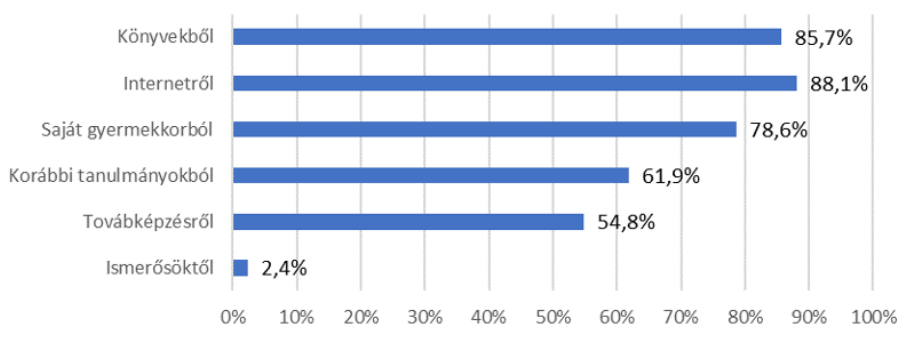
Kérdőíves kutatások óvodapedagógusok és szülők körében

A kérdőívünket 42 óvónő töltötte ki. A kitöltők harmada 51 éves múlt (33%), közel harmada 31–40 év közötti (28,3%). Legkisebb arányban a 41–50 év közötti óvodapedagógusok szerepeltek (14,3%). A kitöltők nagy része (38,1%) falun lakik, valamivel ennél kevesebben (31%) városban, még ennél is kevesebben (21,4%) megyeszékhelyen, és a kitöltők tizede (9,5%) a fővárosban él.

Megkérdeztük őket arról, hogy melyek azok a népszokások, amelyeket ünnepelnek az óvodájukban. A legtöbb helyen megjelenik a farsang, húsvét, pünkösd, Mihály-nap, Márton-nap, Mikulás, Luca-nap, advent és a karácsony. Kevesebb óvodában van jelen a vízkereszt, a szüretelés, a kiszézés, vagy a betlehemezés hagyománya is. Néhányuknál jelen van az óvoda életében a májusfaállítás, a lakodalmas játékok, a népviselet napja és az újév ünnepe is. Az 5. ábrán látható, hogy az óvodapedagógusok a népszokásokkal kapcsolatos ismereteiket honnan szerezték, jellemzően szakkönyvekből és online forrásokból.

5. ábra

Óvodapedagógusok népszokásokkal kapcsolatos ismereteinek forrásai (%p)



Az óvodapedagógusok fele (52%-a) saját tapasztalatai alapján úgy gondolja, hogy a gyermekeket nagyon érdeklik a néphagyományok. A minta 83,3%-a nagyon fontosnak tartja a népszokások ünneplését, kevésbé fontosnak

mindössze 2,4%-a. Érdekeltek, hogy ezeket a népszokásokat milyen módon ünneplik, tartják meg az óvodákban, a pedagógusoknak lehetőségük volt több választ is megjelölni. A minta 93%-a jelölte azt, hogy énekléssel, 81%-a verseléssel, 79%-a alkotó tevékenységekkel, 76%-a mondókázással, 72%-a zenehallgatással, 67%-a mesehallgatással, 60%-a szerepjáték formájában választ adta. Továbbá a válaszokból is megtudtuk, hogy van, ahol néptáncsal, bábozással, munka jellegű tevékenységekkel, valamint interaktív kiselőadásokkal ünneplik a jeles napokat. Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak arról, hogy a szülőket be lehet-e vonni hagyományőrzéssel kapcsolatos tevékenységekbe, a válaszok alapján a bevonhatóság közel fele-fele arányban oszlik meg, igen (57,1%). A válaszokból megtudtuk azt, hogy melyek ezek a népszokások és, hogy milyen módon lehet a szülőket bevonni. Többnyire az a válasz érkezett, hogy alkotó tevékenységekkel, például dekoráció készítésével. Van olyan óvoda, ahol a szülők bábelőadást, kiselőadást tarthatnak, vagy például farsangkor ők is beöltözhetnek, de van ahol „csak” nézőként vonhatóak be. Az óvodapedagógusok válaszaik szerint a szülők részt vesznek a szüreti mulatságon, Mihály napi vásáron, Márton napi lámpás felvonuláson, adventi előkészületben, karácsonyi műsoron, betlehemezésen, valamint a farsangon.

A második, hagyományokkal kapcsolatos kérdőívet 44 szülő töltötte ki, a minta 96%-a nő, közel 50%-a 31–40 év közötti. Fontosnak tartják, hogy megismerje az óvodáskorú gyermekük a népi hagyományainkat, aki majd a jövő generációjának tovább is tudja őket adni. Úgy vélik, hogy nem szabad elfelejteni a nemzeti múltunkat, hiszen a néphagyományok nélkül nincsenek gyökereink. A kitöltők között van olyan is, aki néptáncolt, megismerkedett a hagyományainkkal, és azt szeretné, hogy a gyermeke is tudjon ezekről minél többet. Van, aki úgy gondolja, hogy ez erősíti a gyermekekben a nemzeti hovatartozás érzését és ezáltal a múltunkat is tiszteletben tartja. Továbbá sok szülő tapasztalata az, hogy a gyermeke ebben a korban a legfogékonyabb és a legérdeklődőbb, ezért sok mindenben fejlesztik a gyermekeket a néphagyományaink, fejlesztik az anyanyelvi képességüket, bővíti a szókincsüket, a hagyományok segítségével könnyebben kapcsolatot teremtenek a társaikkal, és nyitottabbak lesznek más ismeretek elsajátítására is. Megkérdeztük a kitöltőktől azt, hogy melyek azok a népi szokások, melyeket otthon is ünnepelnek. Kettő olyan népszokás van, amely minden családnál jelen van, ez az advent és a karácsony. Ezt követi a húsvét, melyet 98% jelölt meg. Továbbá a kitöltők 96%-a választotta a Miklós napját, 52%-a a szüretelést, és 50%-uk ünnepli a farsangot családjával kevesen. Válaszadók 43%-nál otthon megjelenik a május 1-je, 39%-nál a Márton-nap, 34%-nál a pünkösd, 18%-nál a Luca napja, 5%-nál Mihály napja, és 2%-nál a komatálküldés. A kitöltők fele jelölte azt, hogy hallgatnak a gyermekeikkel olyan dalokat, mondókákat, amelyek népszokásokhoz köthetőek, 46%-a azt, hogy ritkán hallgatnak, csupán 4%-a nem hallgat egyáltalán ilyen dalokat gyermekeivel.

Összegzés

Az általunk végzett vizsgálatok céljai közé tartozott az óvodáskorú gyermekek szüleinek és pedagógusainak véleményét feltárni a néphagyományokkal kapcsolatban, valamint az óvodások (5–7 évesek) néphagyományokkal kapcsolatos ismereteit felmérni egy általunk fejlesztett online mérőeszközzel. A pilotmérést három település óvodáiban végeztük, melyben 52 gyermek vett részt. A néphagyományok ismerete online teszt megbízhatóan mér (Cronbach- $\alpha = 0,885$), a gyermekek átlagteljesítménye a teszten 71,5%. Leginkább az őszi néphagyományokat ismerik, amelyhez kapcsolódó részteszt feladatait 84%-ban oldottak meg sikerrel. A tavaszi szokásokhoz kapcsolódó feladatokat az óvodások közel fele (53%-a), míg az emberi élet fordulóihoz köthető hagyományokat 68%-uk tudta helyesen megoldani.

A kutatási eredményeink szerint az óvodákban jelen vannak a néphagyományaink, amelyek nemcsak az óvodapedagógusok, de a szülők számára is egyaránt fontosak. A népszokásokkal kapcsolatos tevékenységek a vizsgálatunkban részt vevő valamennyi óvodában megjelennek, de az, hogy melyek azok, és milyen mértékben, már eltérő. A szülők számára fontos, hogy a gyermekük megismerje a hagyományokat, szokásokat, ugyanakkor nem mindenhol énekelnek, mondókáznak otthon a gyermekeikkel közösen. Úgy gondoljuk, hogy nem csak lehetőség, hanem kötelesség is, hogy vigyázzunk a kapott kulturális örökségünkre, hagyományainkra és megtanítsuk a jövő nemzedékét, a ránk bízott gyermekeket mindezek jelentőségére. Mivel kevés empirikus kutatás ismert a népszokások, hagyományok ismeretéről az óvodai nevelésben, ennek hiányát vizsgálatunkkal is szeretnénk volna pótolni.

Irodalom

- Bakonyi A (2011). Mérés-értékelés az óvodában? Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. *Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia*. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/15-kiadvany-2011/433-2011-dr-bakonyi-anna-meres-ertekeles-az-ovodaban-az-ovodas-gyermek-fejlodesenek-nyomon-kovetese> (2024. 01. 20.)
- Bakonyi A. (2024). Jelentés az óvodából. *Tani-tani Online*, oldalszám nélkül. https://www.tani-tani.info/jelentes_es_segelykialtas_az_ovodabol (2024. 01. 20.)
- Bucherna N.-né, Faust D.-né & Zadravec T. (1991). *Néphagyományörzés az óvodában*. Hani Alapítvány.
- Butler-Henderson, K. & Crawford, J. (2020). A Systematic Review of Online Examinations: A pedagogical innovation for scalable authentication and integrity. *Computers & education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104024>
- Csőrgő A. (2008). Csodaország: *Mikulásra, karácsonyra*. Csodaország.
- Dömötör T. (1983). *Magyar népszokások*. Corvina.

- Greksa L. & Buzás Zs. (2020). Óvodáskorú gyermekek zenei képességeinek vizsgálata a Zenesziget applikáció segítségével. In Józsa K. (Ed.), *Neveléstudomány – Válaszlehetőségek az új évezred kihívásaira: 13. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia, Program és absztraktok: Program and Abstracts* (p. 129). Szent István Egyetem.
- Dudás E. & Buzás Zs. (2021). Felső tagozatos tanulók hangszerismeretének vizsgálata online tesztkörnyezetben. *Parlando*, 21(3), oldalszám nélkül. https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Dudas_Eleonora-Buzas_Zsuzsa.pdf (2024.01.20.)
- Fazekasné Dr. Fenyvesi M. (2021). *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Mozaik Kiadó.
- Hegedűsné Kripák I. (2009). Ünnepváró. Apáczai Kiadó Kft.
- Hegedűsné Tóth Zs. (2021). Az óvodai ének-zenei nevelés módszertanának alakulása – Forrai Katalin módszertani könyveinek elemző bemutatása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(3), 93–117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.3.93.11>
- Janurik M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapkészséggel 4–8 éves kor között*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Matsunobu, K. (2023). Reinventing folk instruments as educational tools: The case of the Shakuhachi. *Research Studies in Music Education*. 45(1), 77–93. <https://doi.org/10.1177/1321103X221123272>
- Molnár Gy.r & Csapó B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: Az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4–5), 16–32. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16>
- Óvodai nevelés országos alapprogram (2012). A Kormány 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelete.
- Palkki, J. (2022). “It just fills you up”: The culture of monthly community singing events in one American city. *Research Studies in Music Education*. 44(3), 475–490. <https://doi.org/10.1177/1321103X221078534>
- Saltari, R. & Welch, G. (2023). Exploring the culture of Greek children’s musical games in the school playground: An ethnographic study. *Research Studies in Music Education*, 45(1), 174–188. <https://doi.org/10.1177/1321103X211061978>
- Szabó, N. (2022). *Zenei fejlesztés első osztályosok körében digitális eszközök használatával az ének-zene órán*. PhD-értekezés. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/11099/1/Doktori_disszertacio_SzN.pdf (2024.01.24.)
- Verebélyi K. (2004). *Vizualizáció és fogalmi rendszer a néprajzban*. <https://eta.bibl.u-szeged.hu/191/> (2023. 12. 01.)



Csontosné Buzás, Zs., Prémecz, R. & Maródi, Á.**The online assessment of the knowledge of folk traditions
in preschool children**

During pre-school music education based on the Kodály concept, children learn a great deal about folk traditions and their characteristics. Activities related to the preservation of traditions can develop children's diverse intellectual, emotional and social skills. The integration of digital tools into the pre-school methodology is both a new opportunity and a challenge for pre-school teachers. In our study, we used eDia, the Electronic Diagnostic Measurement System, the main aim of which is to support the work of kindergarten teachers through computer-based testing. In our research, we aimed to establish the extent to which preschool children are familiar with folk traditions by means of an online test we developed. The results show that the reliability of the overall test is good (Cronbach alpha = 0.885), with the highest reliability among the subtests being the that on spring traditions (Cronbach alpha = 0.725). The average performance of the children on the test was 71.5%. The best performance was achieved on the autumn holiday subtest, which was solved 84% of the time. Christmas (45%), Easter (36%) and carnival (10%) were the most popular holidays among the children. Most of them like to sing (55%) and a third of them like it a lot. There are few empirical studies on the knowledge and methodology of folk customs and traditions in pre-school education. It was this gap that we hoped to fill in this study.

Keywords: pre-school education, folk traditions, online test, eDia.



Csontosné Buzás Zsuzsa: <https://orcid.org/0000-0001-7275-5822>

Maródi Ágnes: <https://orcid.org/0000-0003-0340-0547>



Deutsche Dialekte im Kindergarten in Ungarn durch Bilderbücher

Klein, Ágnes – Márkus, Éva

Eötvös Loránd Universität, Budapest

Abstrakt

In dieser Studie wird der Wandel der Rolle der deutschen Dialekte in Ungarn untersucht. Es wird ein Überblick über den Sprachkontakt zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen sowie über das Auftreten verschiedener Formen der deutschen Sprache in der ungarischen Gesellschaft gegeben. Anschließend wird die aktuelle Situation der deutschen Sprachvariationen anhand einer umfangreichen Untersuchung unter Kindergartenkindern dargestellt. In diesem Beitrag werden auch die Vorschriften analysiert, die den Unterricht in der Vergangenheit und in der Gegenwart geleitet und beeinflussten. Abschließend zeigen die Autorinnen anhand einer SWOT-Analyse auf, was in Kindergärten vorhanden ist und was dringend benötigt wird, um den Kindern die Dialekte in diesem Umfeld näher zu bringen.

Kulcsszavak: Nationalitätenkindergarten, deutsche Mundart, Richtlinien zur Erziehung in Kindergärten, Sprachverlust, SWOT-Analyse

1. Deutsche Mundarten in Ungarn

Die deutschen Mundarten in Ungarn sind mittel- und oberdeutsche Mischmundarten, sogenannte Siedlungsmundarten, die ihre heutige Form erst in der neuen Heimat im Prozess von Mundartmischung und Ausgleich erhielten. „Diese Mundarten entstanden dadurch, dass sich verschiedene Mundarten nach der Ansiedlung im 18. Jahrhundert zu einer Ortsmundart integrierten. In der zweiten Etappe erfolgte die weitere Integration benachbarter Ortsmundarten innerhalb großräumiger Zusammenhänge ebenfalls aufgrund eines Ausgleichs der beteiligten Ortsmundarten. Alle ungarndeutschen Mundarten sind, von einigen isolierten Fällen abgesehen, sogenannte Mischmundarten“ (Hutterer, 1975, p.19).

Die Deutschen, die sich in Ungarn niederließen, kamen aus Mittel- und Süddeutschland, sie sprachen rhein-fränkische, hessische oder bayerisch-österreichische Mundarten. Heutzutage sprechen die wenigsten einen schwäbischen Dialekt, tatsächlich nur 2% der Deutschen in Ungarn. Die meisten deutschen Siedlungen befinden sich in Südtransdanubien, wo im Komitat



Tolnau vorwiegend von den Protestanten hessisch, während fränkisch (in Sagetal) und pfälzisch (in der Ost-Tolnau) von den Katholiken gesprochen wurde. Im Süden, so beispielsweise in der Branau, sprach man überwiegend fuldaisch, aber auch in einigen Siedlungen in der Tolnau (in Mutschi und Sawed). Ostfränkische Dialekte hörte man nördlich von der Morer-Senke, während in der Umgebung von Vác das Niederfränkische vorherrschte. Ost-donaubayrisch-ostfränkisch charakterisierte die Siedlungen Szendehely und Berkenye, rheinfränkisch und bayerisch hörte man im Donauknie in den Siedlungen Dunabogdány, Nagymaros, Kismaros und Zebegény, während in Soroksár, Dunaharaszti und Taksony der Übergangsdialekt schwäbisch-bayerisch gesprochen wurde. Wir unterscheiden ostdonaubayerische Dialekte (vom Balaton zum Donauknie), wohingegen Südbayerisch in Großpilsen vorherrschte (Manherz & Wild, 2002).

Diese Ortsmundarten dienten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts als Mittel der Kommunikation. Doch vor allem wegen der Veränderungen der politischen und gesellschaftlichen Strukturen trat die ungarische Sprache immer dominanter in den Bereichen des öffentlichen Lebens in Erscheinung. Auch wegen der mangelnden Kontakte zum deutschsprachigen Raum galt die ungarische Sprache als innovative Sprache für moderne Inhalte in allen Bereichen (Technik, Schulwesen, Politik usw.). So wurde die deutsche Sprache zuerst in den großen Siedlungen, vor allem in der Nähe der Hauptstadt, auf die Familienebene zurückgedrängt. In den kleinen, isolierten und ausschließlich von Deutschen bewohnten Dörfern in der sogenannten Schwäbischen Türkei, wo eine relativ geschlossene Siedlungsstruktur charakteristisch war, blieb sie hingegen länger erhalten. Regionalekte entwickelten sich zwar, z. B. in West-Ungarn, im Ofner Bergland, in der Tolnau oder Branau, jedoch konnte keine Standardsprache entstehen. Allerdings können wir über einen Sprachausgleich in den jeweiligen Regionen sprechen, so gehören z.B. Fuldaisch in Süd-Ungarn oder ostdonaubayerisch im Norden zu den Regiolekten, die von den Bewohnern mehrerer Dörfer verstanden wurden (Hutterer, 1975).

2. Die Änderungen des Sprachgebrauchs der Deutschen in Ungarn

In den auf den 2. Weltkrieg folgenden Jahrzehnten wurde der offizielle Gebrauch des Deutschen verboten. Die Geschlossenheit der Dorfgemeinschaft und die Endogamie waren die stärksten Faktoren zum Spracherhalt (Klein, 2010), doch gerade diese erwiesen sich nach dem zweiten Weltkrieg als ungenügend. Die Dorfgemeinschaften wurden aufgemischt, ein Teil der Deutschen aus ihren Heimatdörfern ausgewiesen, in ihre Häuser kamen neue Siedler, familiäre Kleinbetriebe Handwerk oder Bauernhof verstaatlicht, wodurch sich das Arbeitsmilieu und die Arbeitssprache veränderten. Die Ortsmundarten verloren ihre Rolle und wurden zunächst auf die Familienebene

zurückgedrängt, doch die anderen wichtigen Faktoren des Spracherhalts, wie deutschsprachige Bildung, Kulturpflege oder ein Institutionsnetz im Allgemeinen fehlten vollkommen. Die deutsche Minderheit wurde aus den erwähnten politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen in ihrer Identität verunsichert und eine starke Assimilation nahm ihren Lauf. Etwa zehn Jahre nach dem 2. Weltkrieg tauchte die deutsche Sprache erstmals wieder im Bildungssystem auf. Zunächst nur in geringer Stundenzahl, z.B. am Ende eines Schultages, als fakultatives Unterrichtsfach. Erst kurz nach der Wende, Anfang der 1990er Jahre, wurde die Palette der Bildungsangebote auf Deutsch immer mehr erweitert, wie beispielsweise der zweisprachige oder in den letzten Jahren der sogenannte muttersprachliche Unterricht, bei dem alle Fächer auf Deutsch unterrichtet werden.

Heute müssen wir feststellen, dass die Sprachtransferfunktion in den Familien nicht mehr besteht. Nach der Wende konnte die Erosion der Dialekte, verursacht durch die Diskontinuität, nicht mehr aufgehalten werden, aber durch das neue politische Klima und der damit verbundenen Öffnung änderten sich die Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Standardvarietät (Klein, 2010). Wir sind Zeugen einer umgekehrten Situation, denn während die sogenannten Nationalitätenkindergärten und -schulen in der öffentlichen Sphäre den Spracherwerb und das Spracherlernen unterstützen und fördern, sind die Dialekte, die Varietäten der deutschen Sprache, die die ursprüngliche Muttersprache der Deutschen in Ungarn waren, fast vollkommen aus dem Familienkreis verschwunden. In der folgenden Tabelle werden die Sprachkenntnisse der einzelnen Generationen genauer verdeutlicht. Die Erhebung stammt aus dem Jahr 1999, entstand also vor 25 Jahren. Wir sehen die Sprachkenntnisse der Altersgruppen, die heute zwischen 25+ und 85+ Jahre alt sind.

Tab. 1

Sprachkenntnisse in Generationen (Demeter-Zayzon, 1999, Anhang: 1)

Altersgruppe	Deutsch als Muttersprache
0-14	7,3 %
15-39	22,7 %
40-59	26,1%
60-	43,8 %

Wir können in diesem Fall von einem sukzessiven Sprachwechsel sprechen. Die Sprachkenntnis wird durch das Alter definiert, denn je jünger die Mitglieder der deutschen Minderheit sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Minderheitensprache beherrschen. Sie sprechen die dominante Sprache, parallel dazu existiert der Sprachgebrauch der älteren Generationen. Diese Phase ist eine Durchgangsphase, an deren Ende an die

Stelle des Gebrauchs der Minderheitensprache die dominante Sprache, in unserem Fall Ungarisch, tritt.

Wie weit der Sprachverlust einer Minderheit fortgeschritten ist, kann am besten an den Sprachkenntnissen der Kinder gemessen werden. In der nächsten Erhebung aus dem Jahr 2009 wurden Kindergartenpädagog/innen in Nationalitätenkindergärten nach den Sprachkenntnissen der Kinder, die den Kindergarten in jenem Jahr anfangen, gefragt. Die Sprachkenntnisse der Kinder reflektieren, ob und in welchem Maße in der primären Sozialisation in der Familie der Sprachtransport der Mundarten funktioniert.

Tab. 2

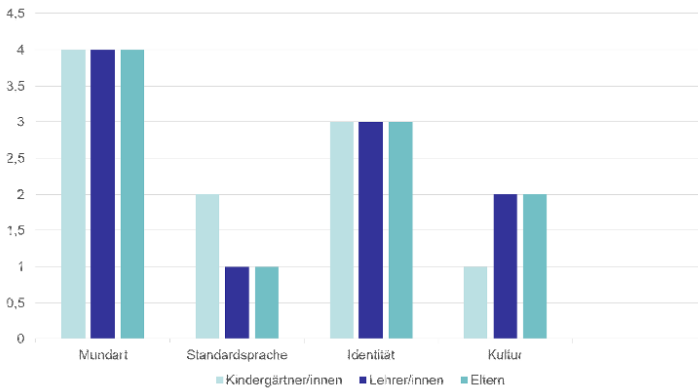
Sprachkenntnisse Kindergartenkinder beim Eintritt in den Kindergarten (Klein, 2009, p. 12).

a	Dialekt als Muttersprache	14	0,25%
b	Standarddeutsch als Muttersprache	39	0,7%
c	Es versteht den Dialekt und spricht auch wenig	84	1,5%
d	Es versteht Standarddeutsch und spricht auch wenig	122	2,2%
e	Die deutsche Sprache ist nicht unbekannt	1128	20%
f	Keine Deutschkenntnisse	4249	75,4%
	Insgesamt:	5636	100%

Nur 0,25 % der Kinder waren bei Eintritt in den Kindergarten im Besitz von Mundartkenntnissen auf muttersprachlichem Niveau. Dass die standarddeutsche Varietät wieder eine Rolle spielt, sogar eine wichtigere als die traditionellen Dialekte, bewahrheitete sich durch die Erhebung, denn 0,7 % der Kinder hat Standarddeutsch als Muttersprache. Jedoch ist Deutsch, welche Varietät auch immer, für die überwiegende Mehrheit der Kinder fremd. Wie stehen die Akteure der Bildung, also Eltern, Kindergärtner/innen und Lehrer/innen im 21. Jahrhundert zur Mundart? Im nachstehenden Diagramm sind diese Ergebnisse zusammengefasst. Die oben erwähnten drei Gruppen wurden nach ihrer Meinung gefragt, je wichtiger der Begriff eingestuft wurde, desto niedriger war die Zahl, die er bekam.

Abb. 1

Prioritätenliste der Aufgaben eines deutschen Nationalitätenkindergartens nach Meinung der Kindergärtner/innen, Eltern und Lehrer/innen (Klein, 2009, p.19)



Der Dialekt wurde als am wenigsten wichtig eingestuft, was auf mehrere, in der einschlägigen Fachliteratur auch eingehend untersuchte Gründe zurückgeführt werden kann. An dieser Stelle sollen nur zwei erwähnt werden: einerseits das niedrige Prestige des Dialekts, andererseits seine eingeschränkte Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt. Berücksichtigt werden muss auch, dass Nationalitätenkindergärten und -schulen auch von Kindern aus nicht ungarndeutschen Familien besucht werden, deren Eltern selbstverständlich die Aneignung der deutschen Standardvarietät präferieren.

3. Mundart im Kindergarten

Heutzutage gibt es über 270 Nationalitätenkindergärten in Ungarn. Wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist, besuchten im Jahr 2018/19 4,2% der Kindergartenkinder hierzulande einen Nationalitätenkindergarten. Die meisten Nationalitätenkindergärten befinden sich in Budapest und im Komitat Pest. An zweiter Stelle steht das Komitat Branau mit 54 Institutionen, was in etwa 19% aller Nationalitätenkindergärten ausmacht.

Während der Anteil der Kindergartenkinder, die an einer Erziehung in den letzten zehn Jahren in einem Nationalitätenkindergarten teilnehmen, konstant blieb, sank die Zahl der Nationalitätenpädagog/innen mit entsprechendem Abschluss im Jahr 2017 von 845 auf 804 Personen, also um 5%¹, was keine gute Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Erziehung ist.

Die inhaltlichen Regelungen geben den Rahmen für die Kindergartenerziehung, zwischen denen sich die Akteure, also Kinder und Pädagog/innen

¹ https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20C3%A9vk%C3%B6nyv_2018-2019.pdf; http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html#; EMMI, Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés. (01. 02. 2015)

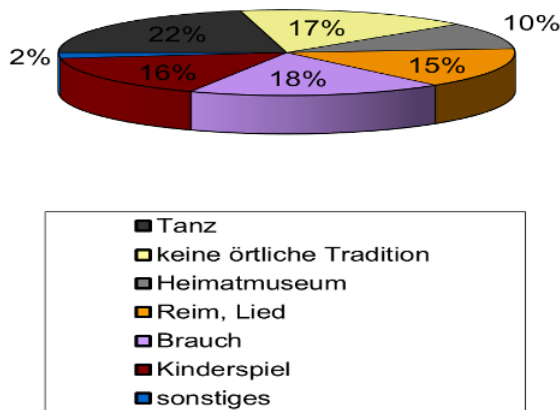
bewegen. Aus diesem Grunde wollen wir kurz untersuchen, wie sich die Kindergartengesetze für das Nationalitätenwesen veränderten. Das Gesetz Nr. XXXI/1989/68§ erlaubte nach vielen Jahrzehnten den Ausbau eines funktionierenden Unterrichtssystems für die Minderheiten. Es beinhaltet neben der Möglichkeit der Wahl von Minderheitenselbstverwaltungen die Zusicherung des Sprachgebrauchs der Minderheiten sowie der Kulturpflege und regelt den Sprachunterricht für Kindergärten und Schulen. Die sogenannten Richtlinien aus dem Jahr 1997 (32/1997. XI. 5.) für die Kindergartenerziehung und Schulerziehung der Nationalitäten und ethnischen Minderheiten² setzten die Erziehung und Bildung der Nationalitäten auf eine neue moderne Grundlage, bei der den Lehrkräften die Pflege der Mundart obligatorisch vorgeschrieben wurde. 2013 (7/2013. III. 1. EMMI – Verordnung: Richtlinien zur Erziehung in Kindergärten und zum Unterricht an Schulen der Nationalität) wurde die Rechtsverordnung modernisiert, aber grundsätzlich gab es keine wichtigen Veränderungen³. Ergänzend zu den Kindergärten in Ungarn haben die Nationalitätenkindergärten zwei weitere spezifische Ziele: 1. das Erlernen der Standardvarietät des Deutschen und 2. das Kennenlernen und die Pflege der Kultur der Ungarndeutschen. „Die Richtlinien aus dem Jahr 2013, die die Erziehung und Bildung der Minderheiten organisieren (Magyar Közlöny, 2013, p. 2897), definieren die vorhin erwähnten Typen auf folgende Weise: Die Kindergärten mit muttersprachlichem Sprachgebrauch organisieren das Kindergartenleben den ganzen Tag in der Sprache der Minderheit. In allen Tätigkeitsfeldern kommt der Gebrauch der Minderheitensprache zur Geltung. Im Kindergarten soll aber die Möglichkeit bestehen, dass die Kinder die Kulturwerte der ungarischen Sprache, Literatur und Musik kennenlernen“ (Klein, 2013, p. 111). Demzufolge haben Kindergärten, die nach einem zweisprachigen Konzept arbeiten, sowohl die Förderung der deutschen als auch der ungarischen Sprache zum Ziel. Beide Sprachen spielen bei allen Tätigkeiten und in allen Erziehungsbereichen eine genauso wichtige Rolle.

Das Leitbild des Ungarndeutschen Bildungswesens mit dem Titel *Wurzeln und Flügel* wurde 2010 mit dem Ziel veröffentlicht, eine gemeinsame Grundlage für alle Institutionen des Systems zu erschaffen, auf der man die konkreten Aufgaben der einzelnen Bildungsstufen festlegen kann. Die *Leitsätze und mittelfristiger Entwicklungsplan für den ungarndeutschen Kindergarten* erschien 2013. Unter den Aufgaben und wie sie verwirklicht werden können, wird unter anderem auch konkret auf den Mundartgebrauch wie folgt hingewiesen: *Wir pflegen altes Lied- und Erzählgut und begegnen dabei auch der jeweiligen Mundart der Ungarndeutschen* (p. 11)⁴. Es gibt viele Möglichkeiten der Kulturpflege, wie in der folgenden Abbildung deutlich wird:

² nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm (30. 09. 2019)

³ <https://net.jogtar.hu> (30. 09. 2019)

⁴ <https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-kindergarten-de.pdf> (11.10.2023)

Abb.2*Kulturbereiche im Kindergarten (Klein, 2009, p.16)*

In der Reihenfolge nach der Häufigkeit der erwähnten Bereiche stehen an erster Stelle die Tänze mit 22%, gefolgt von der Brauchtumpflege mit 18%, Kinderspielen mit 16% und Lieder bzw. Sprüche mit 15%, aber auch das örtliche Heimatmuseum wird von 10% der Befragten in die Kulturvermittlung eingebunden. Laut 17% der Befragten gibt es keine ungarndeutschen Traditionen in ihrer Siedlung. In diesem Fall greift man entweder auf die Bräuche der nahe gelegenen Ortschaften zurück (10%) oder es wird – nach den Angaben von 7% der Proband/innen – dieser Themenkreis im Kindergarten überhaupt nicht behandelt.

Auch wenn die bedeutende Mehrheit der Kinder Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten lernt, kann und soll die Mundart eine Rolle spielen. Man kann den Kindern keine Mundart beibringen, aber nichtsdestotrotz sollten sie sie als Teil des Kulturschatzes kennenlernen⁵. Dabei können die folgenden Methoden eine Rolle spielen: Man kann einige Mundartwörter in das Alltagsleben der Kinder integrieren oder Senior/innen einladen, die beim Backen, Spielen oder Basteln einige Materialien, fertige Produkte oder Vorgänge usw. im Dialekt benennen. Fortan werden sie im Kindergarten in der Mundart bezeichnet. Die Kinder lernen kurze Reime, Lieder in der Mundart kennen (Klein & Márkus, 2017). Dadurch erwerben sie eine phonetisch richtige Aussprache einiger Ausdrücke des örtlichen Dialekts, eventuell vergleichen sie sie mit der Standardvarietät des Deutschen. Im Kindergarten kann nur auf das Mündliche gebaut werden, was durch ständige Wiederholung vertieft werden sollte. Mit Liedern lassen sich alle benannten Bereiche miteinander verknüpfen: Musik, Bewegung, Wahrnehmung und

⁵ <http://www.nemzetpolitika.gov.hu/data/files/84158680.pdf> (10.11.2023). http://www.jogtar.mtaki.hu/data_show.php?doc_id=178 (10.11.2023)

Sprache. Die Dialektwörter und die volkskundlichen Lerninhalte können durch Spiellieder und Reime schneller und kindgemäßer eingepägt werden. Das gemeinsame Aufsagen von Kinderreimen und das gemeinsame Singen von Kinderliedern hat eine positive emotionale Wirkung. Die Folgen dieser gemeinsamen Tätigkeit sind sozial-integrativ und persönlchkeitsbildend.

4. Kinderliteratur in der Mundart für Vorschulkinder

Ohne den Pädagog/innen in den Kindergärten Hilfe im Umgang mit der Mundart anzubieten, kann mit einer Veränderung zu deren Integration in den Lernprozess nicht gerechnet werden. Die meisten Fachkräfte haben schlichtweg Angst vor dem Mundartgebrauch. Auf der einen Seite, weil sie damit keinerlei Erfahrung haben und die Mundart auch nie oder selten hörten, auf der anderen Seite hat die Mundart den Status eines Exponats. Es wird ausgestellt, geschätzt, aber man soll es nicht anfassen, denn etwas könnte sich verändern. Diese Attitüde sollte durch das Anbieten von verschiedenen Hörtexten und auch durch didaktisch-praktische Empfehlungen geändert werden.

In den letzten Jahren sind einige ungarndeutsche Märchenbände in der Mundart erschienen. Allen voran der Märchenband in Kaaner Mundart (Südungarn West-Branau) mit dem Titel *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzhälstickr von Mathilde Geiskopf*. Johann Schuth und Angéla Korb sind die Herausgeber des im Jahre 2011 in Budapest erschienenen, 80 Seiten starken illustrierten Bandes. Es gehört auch eine DVD zum Buch, auf der die Originalaufnahmen in der Mundart zu hören sind (Márkus 2017 und Márkus 2020, p. 20). Wir sprechen über eine Sammlung von Märchen der Gebrüder Grimm, die im Großen und Ganzen bekannte Geschichten widergeben, die jedoch an die ungarische Realität angepasst sind. Es sind Märchenvariationen, erzählt von der Großmutter der Herausgeberin, in denen die ungarisch-deutsche Bikulturalität zum Vorschein kommt, wie z. B. im Titel des Märchens Rotkäppchen, der im Band *Piroschka* lautet.

Der 1984 in Budapest erschienene Band *Teufelsgipfel* enthält ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder, gesammelt in Palgan/Palkonya (Kominat Branau, Südungarn) von Ede Herger. Der zweisprachige Band erschien 2000 in Fünfkirchen/Pécs und trägt den ungarischen Titel *Ördögcsúcs* (Márkus 2020, p. 22). Mit dem Titel *Eine faule Frau - A kemietliches Weib* erschien ein zweisprachiges Bilderbuch für ungarndeutsche Kinder in Standarddeutsch und Dialekt. Das Bilderbuch in Großformat ist als Spiralheft so gestaltet, dass die Pädagog/innen den Kindern das jeweilige Bild zeigen und dabei gleichzeitig den Text von der Hinterseite vorlesen können.

Der Band *Wolki und ihre Freunde* von Arnold (2019) enthält neben den selbst verfassten Reimen und Märchen in der Standardvarietät auch moderne Geschichten in der Nadascher Mundart (Südungarn). Der Autorin gelingt es moderne Themen, z. B. in den Geschichten *Faierwehr*, *Ich un ti Fisch*, *Mai*

Stuwe, in der Mundart darzustellen. Die CD-Beilage, auf der alles Gedruckte vertont zu hören ist, kann den Lesern bei der richtigen Aussprache helfen.

Der Sammelband *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar* besteht aus 177 Seiten und wurde von Gábor Kerekes und Márta Müller (2017) zusammengestellt, transkribiert, übertragen und kommentiert. Die Reime und Sprüche wurden vor Ort gesammelt und sind, entsprechend ihrer ersten Zeile, in alphabetischer Reihenfolge angeordnet. Unter den Reimen und Sprüchen gibt es welche sowohl für kleinere (z.B. Wiegenlieder und Fingerspiele), als auch für größere Kinder, Schulkinder oder Erwachsene (z.B. Hochzeitssprüche, Bauernregeln, Reime mit erzieherischem Zweck, Neujahrswünsche, Spottreime etc.). Einige Reime bezeugen die gelebte Zweisprachigkeit der Werischwarer (2017, p. 92–93):

- Kecske ist die Geiß,
- Szappan ist die Seif’,
- Disznó ist die Sau,
- Asszony ist die Frau.

Jeder Reim ist in drei Formen festgehalten: die erste ist die handschriftliche Originalaufzeichnung – oft eine Mischung aus ungarischer und deutscher Schreibweise –, die zweite ist die korrigierte Verschriftung, also eine leicht lesbare Umschrift und die dritte Form ist die hochdeutsche Übertragung (Márkus 2018).

Klein und Márkus (2017) erarbeiteten eine Handreichung für Pädagog/innen mit methodischen Impulsen und Hörtexten. Das Ziel war die Bearbeitung bereits bekannter Kinderlieder, Reime und Märchen in der Mundart mit modernen Methoden, in möglichst offenen Lernformen. Die Herangehensweise, traditionelle Inhalte mit modernen Methoden zu verbinden, sollte in der Handreichung demonstriert werden und natürlich sollte auch die Angst genommen und aufgezeigt werden, wie man mit Mundarttexten im Unterricht arbeiten kann.

5. Gute Beispiele aus dem gesamtdeutschen Sprachraum

Das Bilderbuch *Mein erstes Öcher Bildwörterbuch* bringt den Kindern in Aachen ihre Heimatsprache auf spielerische Weise näher. Liebevollere Illustrationen erklären Aachener Kindern, dass „de Mimm“ eine Katze ist und „d’r Möpp“ ein Hund (Krüsmann 2018). Die Taschenbuch-Reihe *Meine ersten tausend Wörter* gibt es sowohl in Hunsrücker Mundart als auch auf Alemannisch und beide werden mit zahlreichen farbigen Abbildungen illustriert (Amery 2019). Das praktische Bildwörterbuch enthält über tausend alltägliche Hunsrücker Mundartwörter in lebendigen Szenen. Das Wimmelbuch *Meine ersten tausend Wörter auf Alemannisch* wurde ins Hochalemannische und ins Niederallemannische übersetzt. Im Bildwörterbuch *Kölsch für uns Pänz – E Bildwöderboch* (Reich-Reich 2016) hängen in jeder Szene kleine

Schilder mit Wörtern, die auf Kölsch und Standarddeutsch benennen, was man sieht. Eine kunterbunte Wortschatzhilfe, die als Bilderbuch genauso funktioniert wie zum Lernen zu Hause, im Kindergarten oder in der Schule. Im Wörterverzeichnis am Ende des Buches werden alle 275 Begriffe noch einmal alphabetisch geordnet und übersetzt: Die Reihe *Das Mundart-Bilderbuch* von Hartmut Ronge (2017) gibt es für viele deutsche Dialekte vom Norden bis nach Süden: für Plattdeutsch und Pott im Norden, für Bairisch und Schwäbisch im Süden. Das Ziel der Buchreihe ist es, mit zahlreichen Ausdrücken, Redewendungen und Phrasen, die Bilder und Fotos aus der Region detailgetreu beschreiben, allen zu ermöglichen, einen Dialekt zu sprechen oder kennenzulernen. In erster Linie für kleinere Kinder gedacht sind Mundart-Bilderbücher mit gezeichneten Illustrationen, so etwa das Papp-Bilderbuch *Südhessisch fär Grodde un Lauser* (van Emmerich 2018). Gaby van Emmerich verfasste eine ganze Reihe von weiteren Mundart-Kinderbüchern für Kleinere, zum Beispiel die Dialekt-Bilderbücher zum Vorlesen mit den Titeln *Kölsch för et Ströppche* (2009), *Schwäbisch fürs gloi Buddsale* (2017), *Berlinerisch für die Allerkleinsten* (2016) oder *Boarisch fürd Zwergal* (2017) für die frühe Mundartförderung. Einfache Wörter ermöglichen den Kindern spielerisch die erste Begegnung mit dem Dialekt auf neun robusten Papp-Bilderbuchseiten. Eric Carles beliebtestes Bilderbuch *Die kleine Raupe Nimmersatt* hat auch eine bairische Dialekt-Ausgabe: *De gloane Raupm Gri-gdnedgnuua*. Ein Hörbuch mit CD von Eric Carle (Autor) und Udo Wachtveitl (Sprecher) erschien 2016. Die bairische Übersetzung des Kinderbuchklassikers von Janosch (Horst Eckert) „Oh, wie schön ist Panama“ (1978) ist *Mei, wia schee is Panama: De Gschicht, wia da kloane Tiga und da kloane Bär nach Panama greist san* (2016) übersetzt von Schweiggert.

Für Schwiizerdütsch erschienen auch viele Kinderbücher, beispielsweise das Mitmach-Buch *Schwiizer Chinderlieder und Versli* (Simon 2004). In diesem fröhlich und aufwendig illustrierten Buch sind die schönsten und beliebtesten Kinderlieder und Verse aus den verschiedenen Sprachgebieten der Schweiz versammelt. *Mini erschte Gschichtli zum Vorläse* (2013) und *Mini erschte Wiehnachts-Gschichtli zum Vorläse* (2014) sind die schweizerdeutschen Mundartausgaben der Kinderbücher „Meine ersten Vorlesegeschichten“ und „Meine erste Kinderbibliothek: Meine ersten Weihnachts-Geschichten“.

6. Zusammenfassung

In der folgenden Tabelle wird ein Versuch unternommen, die Stärken und Schwächen sowie die Risiken und Chancen des Dialektgebrauchs im Kindergarten zu untersuchen. Dabei wurden Aspekte ausgesucht, die die Erziehung maßgeblich beeinflussen. Es muss nicht betont werden, dass wir kaum mehr Zeit haben alles Mundartliche, was zur Verfügung steht aufzuzeichnen und festzuhalten, da die Generation, die die Mundart noch als aktive Sprecher/

innen erlebten bereits über 80 ist. Sie sind die letzten Quellen, auf die wir zurückgreifen können, um die Mundart nicht dem Vergessen preiszugeben.

Tab. 3

SWOT-Analyse: Mundart im Kindergarten

SWOT	Stärken	Schwächen	Chancen	Risiken
Sprachkonzepte	stehen zur Verfügung	sehr allgemein, konkretere Vorschläge	Erreichbarkeit, Zugänglichkeit	wegen Mangel an Pädagog/innen Verwirklichung schwierig, Mangel an Mundartkenntnissen
Literatur/ Fachliteratur Pflege der Mundart	vorhanden, erreichbar, abrufbar	kaum Diversität	Interesse, Beispiele	Preis, Zeitaufwand, Einsatzmöglichkeiten
Fortbildung	gesetzliche Regelung	kaum Kenntnisse, Kompetenzen vorhanden	Interesse der Akteure	Zeitaufwand, Offenheit, kaum Prestige
Kinder	vorhanden	kaum, selten	Interesse	Preis, Zeitaufwand, kaum Kenntnisse
Eltern	Nationalitätenkindergarten	kaum/keine Kenntnisse, viele ohne ungarndeutsche Wurzeln	Interesse wecken, Motivation	nicht verwenden, wegen fehlender Kenntnisse, der „Einfachheit“ wegen
Netzwerk/ Umgebung	Auftritte, vor allem Ortsgemeinschaften, Sammlungen	keine Präsenz Online	Plattformen gründen	wegen geringem Prestige marginalisiert
Öffentlichkeit	Mundartliebhaber	nicht organisiert	Öffnung	kleine sporadische Gruppierungen ohne Präsenz
Selbstverwaltungen	Interesse, Teil einer Gemeinschaft, Identität	Prestige fehlt	Initiative Richtung Kindergartenpädagog/innen	Neutralität, Ablehnung

Literatur

- Amery, H. (2019). *Meine ersten tausend Wörter auf Alemannisch*. Tintenfaß.
- Amery, H. (2019). *Meine ersten tausend Wörter in Hunsrücker Mundart*. Tintenfaß.
- Arnold, C. (2019). *Wolki und ihre Freunde. Gedichte und Reime, Märchen und Geschichten*. Verband Ungarndeutscher Autoren und Künstler (Reihe Literatur Band 18.).
- Ashtarany, N. (2018). *Paul an Emma snaake fering*. Quickborn-Verlag.
- Ashtarany, N. (2018). *Paul un Emma schnacken plattdüütsch*. Ein spannendes Bilderbuch mit plattdeutschen Wörtern für Lerngruppen und für Zuhause, eingerichtet für Mecklenburg-Vorpommern. Quickborn-Verlag.
- Ashtarany, N. Ehlers, M. Langhanke R. & Nehlsen, K. (2018). *Paul un Emma un ehr Frünnen. Lehrbook för Plattdüütsch in de Grundschool*. Lehrbuch für Plattdeutsch in der Grundschule (Klasse 3 und 4). Quickborn.
- Demeter Zayzon, M. (1999, Hrsg.). *Kisebbségek Magyarországon 1999*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal.
- Dierks H, Grimm S., Szesny S. & Prusse D. (2014). *Mini erschte Wiehnachts-Gschichtli zum Vorläse* (Meine erste Kinderbibliothek) Ravensburger Verlag.
- sz.n. *Eine faule Frau – A kemietliches Weib. Der Brauttanz*. Csupaszió Óvoda.
- Erb, M., Hock-Englenderné, I., Heltainé-Panyik, E., Heves, F., Klein, Á., Knáb, E., Manz, A., Manzné, Jäger, M., Müller, M. Rainer, P., Seiler, H. & Szauer, Á. (2010). *Gyökerek és szárnyak. A magyarországi németek nevelési, oktatási és közművelődési programja*. LdU.
- Grimm, S., Dierks H., Künzler-Behncke, R. & Altegoer, R. (2013). *Mini erschte Gschichtli zum Vorläse: in Schweizer Mundart* (Ravensburger Kinderbibliothek) Ravensburger Verlag.
- Herger E. (2000). *Ördögcsúcs*. Veranda.
- Herger, E. (1984, Hrsg.). *Teufelsgipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder*. Tankönyvkiadó.
- Hutterer, C-J. (1975), Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In: *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen*. Ungarische Ethnographische Gesellschaft. ELTE.
- Kerekes, G. & Müller, M. (2017, Hrsg.), *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*. Pilisvörösvár.
- Klein, Á. (2009). Analyse zur Sprachaneignung im Nationalitätenkindergarten. *Deutsch Revital: Pädagogische Zeitschrift für das Ungarndeutsche Bildungswesen*, 6(6), 9–23.
- Klein, Á. (2013). *Wege zur Zweisprachigkeit. Sprach(en)erwerb vor dem Schulalter*. Pro Pannonia.

- Klein, Á. (2010). Sprachgebrauch zwischen den beiden Weltkriegen im Kreise der Ungarndeutschen im Komitat Tolnau. In Kurucz, R., Klein, Á., Józán-Jilling, M. & Krémer, Gy. (Hrsg.), *Die deutsche Minderheit im Komitat Tolnau*. PTE IGYK.
- Klein, Á. & Márkus, É. (2017, Hrsg.), *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Bolko-Print.
- Krüsman, N. (2018). Aachenerin entwickelt Bilderbuch auf Öcher Platt: So lernen die kleinen Aachener erste Schritte im Öcher Platt. *Aachener Zeitung*, 11. November 2018. https://www.aachener-zeitung.de/lokales/aachen/neues-bilderbuch-auf-oecher-platt-aus-aachen_aid-34416895 (12. 12. 2020.)
- Manherz, K. & Wild, K. (2002). *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (=Ungarndeutsches Archiv 3.)
- Morgano, M. (2018). *Mein erstes Öcher Bildwörterbuch*. Einhard Verlag, Aachen. Paul an Emma snaake fering. Der Insel-Bote. 29. Juni 2018 <https://www.shz.de/lokales/insel-bote/paul-an-emma-snaake-fering-id20287897.html> abgelen am 12. 12. 2020.
- Reich D. & Reich, R. (2016). *Meine ersten tausend Wörter in Hunsrücker Mundart Kölsch für uns Pänz - E Bildwöderboch*. Anaconda Verlag.
- Ronge, H. (2017). *Bairisch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Plattdeutsch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Pott – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Ronge, H. (2017). *Schwäbisch – Das Mundart-Bilderbuch*. riva.
- Schuth, J. & Korb, A. (2011, Hrsg.). *Reigöd vum Weidepam. Kaanr Vrzählstickr von Mathilde Geiskopf*. Neue Zeitung Stiftung.
- Simon, U (2004). *Schwüizer Chinderlieder und Versli* (Bilder- und Vorlesebücher). Verlag Copenrath.
- van Emmerich, G. (2009). *Kölsch für et Ströppche*. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2016). *Berlinerisch für die Allerkleinsten*. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2017). *Boarisch fürd Zwergal*. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2017). *Schwäbisch fürs gloi Buddsale*. Bachem Verlag.
- van Emmerich, G. (2018). *Südhessisch für Grodde un Lauser*. Bachem.
- Vargha, K. & Rónai, B. (1973, Hrsg.), *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)*. Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn.

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300017.EMM. [Zugriff: 30. 09. 2018]

https://2015-2019.kormany.hu/download/7/6e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20statisztikai%20%C3%A9vk%C3%B6nyv_2018-2019.pdf

http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_01_2011.pdf ;

EMMI, Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés (02. 01. 2015)

[http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html#;EMMI,Köznevelés-statisztikai adatgyűjtés](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi001.html#;EMMI,Köznevelés-statisztikai%20adatgyűjtés). (01. 02. 2015)

nemzetisegek.hu/etnonet/kodex/32-97kr.htm (30. 09. 2019)

<https://net.jogtar.hu> (30. 09. 2019)

<https://umz.hu/wp-content/uploads/2021/04/wuf-kindergarten-de.pdf>
(11.10.2023)



Klein, Á. & Márkus, É.

German dialects in kindergarten through picture-books

This study examines the changing role of German dialects in Hungary. It offers an overview of the language contact between German and Hungarian in the past centuries and the appearance of diverse forms of the German language in Hungarian society. The article then addresses the current situation of German language varieties through extensive research among kindergarten children. It also analyses the regulations that guided and influenced teaching, in the past as well as the present. In conclusion, the authors will demonstrate through a SWOT analysis what is currently available in kindergartens and what is urgently needed to be able to bring the dialects in this environment closer to children.

Keywords: minority kindergarten, dialect, kindergarten regulation, language loss, SWOT



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

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



Az alsó tagozatos diákok transzverzális készségeinek fejlesztését támogató digitális alkalmazások

Kulman Katalin¹ – Lewandowska, Elwira²

¹ELTE TÓK, MDOE

²University of Bielsko-Biala Institute of Modern Languages

Absztrakt

A transzverzális készségek olyan tudományterületeken átívelő készségek, amelyekre szüksége van az embereknek a sikeres, teljes élethez. Ezek a készségek nem korlátozódnak egy adott területre, hanem általánosan alkalmazhatók, akár munkahelyi környezetben, akár személyes kapcsolatok terén, vagy akár különböző élethelyzetek kezelésében. Annak érdekében, hogy a diákok felnőttként használni tudják a transzverzális készségeiket, szükség van azok fejlesztésére már az iskolai oktatás során. Egy Erasmus+ projekt keretében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy melyek azok a transzverzális készségek, amelyek érdemben fejleszthetők már alsó tagozatos gyerekek körében is. A projektben részt vevő hét partnerország pedagógusai körében (N = 322) végzett kérdőíves kutatásunk eredményeit felhasználva kiválasztottunk tíz készséget, amelyeket a megkérdezett pedagógusok fontosnak tartanak, ugyanakkor a fejlesztésükre nem helyeznek hangsúlyt. A kiválasztott tíz transzverzális készség fejlesztésének érdekében létrehoztunk három, egymással szoros kapcsolatban álló eszköztárat: egy digitálisjáték-alapú tanulási eszköztárat, egy online tanítás- és tanulástámogató eszköztárat és egy kommunikációs eszköztárat. Mindegyik eszköztárban egy készséghez egy olyan alkalmazás tartozik, amelynek használatával a készség fejleszthető alsó tagozatos diákok körében. Az eszköztárak kialakítása közben felhasználtuk azokat az adott alkalmazásra vonatkozó kutatási eredményeket, amelyek igazolták az alkalmazás használatának a konkrét készség fejlesztésére gyakorolt hatásait. Felhasználva a kutatás eredményeit és az elkészített eszköztárakat egy – a diákok transzverzális készségeinek fejlesztésében segítséget adó – pedagógus-továbbképzési anyag összeállítása, fejlesztése a projekt végső célja.

Kulcsszavak: transzverzális készségek, alsó tagozat, digitális alkalmazások

Bevezetés

A transzverzális készségek – más néven 21. századi készségek, transzverzális kompetenciák – nem társíthatók egy konkrét tantárgyhoz vagy tudományterülethez. Ezen készségek megléte alapvető jelentőséggel bír a felnövekvő



generáció számára, mivel meghatározzák az egyes emberek egyéni sikerét az életben. Az olyan készségek, mint például a kommunikáció, az együttműködés, a problémamegoldás, vagy az érzelmi intelligencia kapcsolódó készségei átívelnek a különböző szakmai területeken. Ennek hatására a modern pedagógiában már elkezdődött egy olyan átalakulási folyamat, amelynek eredményeként ezeket a készségeket hangsúlyozottan fejlesztjük, hiszen ezek már ma is nélkülözhetetlenek a változó világban való boldoguláshoz.

Ugyanakkor kérdéses, hogy mely 21. századi készségek fejleszthetők alsó tagozaton. A válasz megtalálása érdekében a Magyar Digitális Oktatásért Egyesület egy Erasmus+ Iskolai stratégiai partnerségi projektben – „Social skills in blended learning for better student achievement” címmel – vesz részt 2022 februárjától, amelyben a résztvevők többek között arra kívántak választ kapni, hogy miként valósul meg a diákok transzverzális készségeinek fejlesztése az általános iskolák alsó tagozatán, melyek azok a készségek, amelyek az adott korcsoportban már érdemben fejleszthetők, viszont a pedagógusok mégsem fordítanak a fejlesztésükre kellő figyelmet azokat.

A partnerség közös döntése alapján kiválasztott készségekhez különböző eszköztárakat hoztak létre, amelyek segítségével a választott készségek fejleszthetők alsó tagozatos diákok körében.

Transzverzális készségek

A 21. századi készségek (*21st Century Skills*) fogalmának nincsen egyértelmű és egységes nemzetközi meghatározása. Attól függően, hogy mely szervezet által létrehozott kompetenciarendszert, mely kutatók, szakértők munkáját és meghatározásait vizsgáljuk, különböző leírásokhoz juthatunk. A legtöbb esetben a 21. századi készségek kifejezést általában tágan értelmezett fogalomként használják, több készségre vagy készség alkategóriára utalva. Alapvető jellemzője mindegyik keretrendszernek, hogy olyan kompetenciákat sorolnak fel a 21. századi készség fogalmában, amelyeket a társadalom egyre inkább megkövetel a jelenlegi munkaerőtől, és oktatási szempontból a fiataloktól, akiket ma kell felkészíteni a jövőbeli munkavállalásra és karrierre (Joynes et al., 2019).

A 21. századi készség – vagy 21. századi kompetencia – „átfogó fogalom azokra az ismeretekre, készségekre és magatartásformákra, amelyekre a polgároknak szükségük van ahhoz, hogy képesek legyenek hozzájárulni a tudásalapú társadalomhoz” (Voogt & Roblin, 2010, p. 1). A 21. századi készségekhez kapcsolódó egyéb terminológiák – különösen az életvezetési készségek (*life skills*), de a puha készségek (*soft skills*), a transzverzális készségek (*transversal skills*), a kritikai készségek (*critical skills*) és a digitális készségek (*digital skills*) is – gyakran a 21. századi készségek szinonimájának tekinthetők, annak ellenére, hogy a személyes, szakmai és gyakorlati tulajdonságok széles skáláján jelentős eltérések mutatkoznak (Joynes et al., 2019).

Napjainkban a munkaerőpiacnak fejlett transzverzális készségekkel rendelkező szakemberekre van szüksége, akik képesek alkalmazkodni a munkahelyi igényeknek megfelelően. Bizonyos transzverzális készségek fejlesztése nemcsak a munkahelyek, a felső- és a középfokú oktatási intézmények feladata, hanem már az alapközi oktatásban is megjelenik. A transzverzális kompetenciák kialakításához azonban szükség van a pedagógusok speciális felkészülésére annak érdekében, hogy olyan tanulási környezetet alakítsanak ki, amely garantálja a transzverzális kompetenciák megszerzését.

Az Európai Unió országaira vonatkozóan az Európai Parlament és az Európa Tanács 2006-ban kulcskompetenciákról szóló ajánlást hozott létre az egész életen át tartó tanulás ösztönzése érdekében. A dokumentum szerint a kulcskompetenciákra mindenkinek szüksége van az önmegvalósításhoz, az egyéni fejlődéshez, az aktív polgári létezéshez, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz (Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása, 2006). Ennek hatására a legtöbb ország az Európai Unióban az országos szintű, oktatást szabályozó dokumentumokban szerepelteti a kulcskompetenciákat. Magyarországon a 2020-as, módosított Nemzeti alaptanterv a következő kulcskompetenciákat tartalmazza:

- A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi).
- A matematikai, gondolkodási kompetenciák.
- A digitális kompetenciák.
- A személyes és társas kapcsolati kompetenciák.
- Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák.
- A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái.
- A tanulás kompetenciái.

Az információ- és kommunikációtechnológia (IKT) használata számos lehetőséget rejt a 21. századi készségek fejlesztésére olyan funkciók révén, amelyek fokozzák a diákok képességeit például a hatékony távoli kommunikációban, a földrajzilag elszórtan működő csoportokkal való együttműködésben, a digitális információk kritikus elemzésében és a kreatív munkavégzésben (Lewin & McNicol, 2014). Ezekre a készségekre egyre nagyobb szüksége van a tanulóknak annak érdekében, hogy képesek legyenek sikeresen alkalmazkodni a változásokhoz, továbbá értelmes és eredményes életet élhessenek (UNESCO, 2014).

A projekt jellemzői

A fentiek alapján elmondható, hogy a 21. századi készségek fejlesztése már az általános iskolában is nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a jövő generációja felnőttként birtokában legyen azoknak a kompetenciáknak, készségeknek, amelyek a teljes élethez szükségesek. A kérdés az, hogy a transzverzális kompetenciák fejlesztése mikor időszerű, illetve milyen korosztály körében mely

kompetenciák fejleszthetők leginkább. Szintén fontos ismernie a pedagógusoknak azokat az eszközöket – akár digitális, online, akár hagyományos –, amelyekkel az életkori sajátosságoknak megfelelő kompetenciák fejleszthetők.

E kérdések megválaszolása érdekében került kialakításra egy Erasmus+ Iskolai stratégiai partnerségi projekt „Social skills in blended learning for better student achievement” (2022. január – 2024. június) címmel. A projektben hét ország vesz részt: Belgium, Ciprus, Finnország, Magyarország, Lengyelország, Románia és Szlovákia. A konzorcium vezetője a belga partner. Magyarországot a Magyar Digitális Oktatásért Egyesület képviseli.

A kutatás jellemzői

A projekt első lépése egy online kérdőív – Google Forms – felmérés volt 2022 tavaszán. A kérdőív hét témakörből állt, amelynek középpontjában az alsó tagozaton tanító pedagógusok véleményére voltunk kíváncsiak a következőkkel kapcsolatban:

- transzverzális kompetenciák és azok ismerete,
- digitális alkalmazások használata és a blended learning,
- a tanítás-tanulás során alkalmazott digitális játékok,
- a kérdőívet érintő témák terén a saját továbbképzési gyakorlatuk.

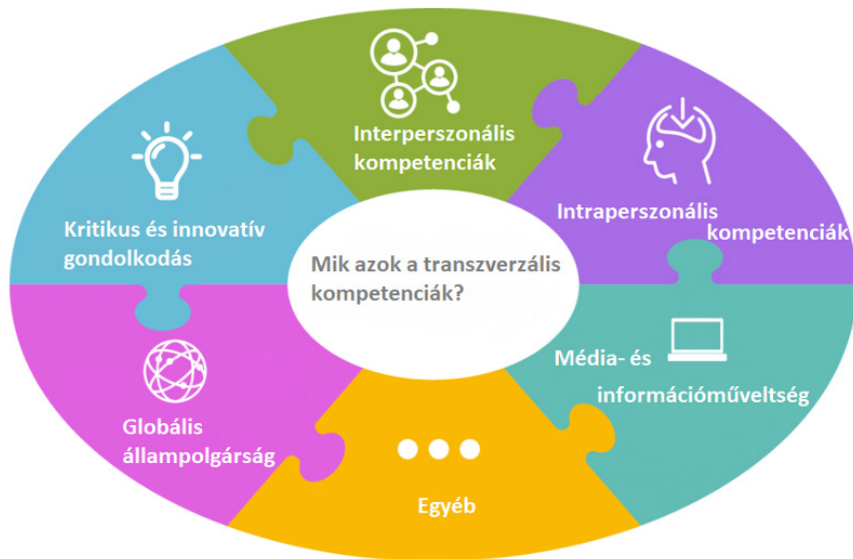
A kérdőívet 322 fő töltötte ki. A válaszadás nem volt reprezentatív, kényelmi mintavétel alapján zajlott. Mindegyik partnerországban, kihasználva a közösségi média adta előnyöket, különböző online fórumokon, pedagógusi csoportokban osztottuk meg a kérdőívet. Ennek megfelelően a kapott eredmények nem általánosíthatók, viszont lehetőséget adnak olyan megfigyelésekre, amelyek a mintanagyság növelésével igazolhatóvá válnak, illetve alkalmasnak adnak a kutatás továbbgondolására, kiterjesztésre (Csíkos, 2020).

A tanulmány szempontjából fontos eredmények

Ahhoz, hogy eldönthessük, hogy melyek azok a készségek, amelyek fontosak és melyek azok, amelyek az iskolai környezetben, az osztálytermi oktatás során elhanyagoltak, szükségünk volt a készségek átfogó listájára. Ehhez több transzverzális kompetencia keretrendszer is megvizsgáltunk, és úgy döntöttünk, hogy az UNESCO 21. századi készségekre vonatkozó rendszerét a kutatás céljaihoz igazítva alkalmazzuk, kiegészítve azt két további kulcsfontosságú készséggel: az egészséges életmód megbecsülése és a vallási értékek tisztelete, amelyek az egyéb kategóriába tartoznak (UNESCO, 2016) (1. ábra).

1. ábra

Transzverzális kompetenciák (UNESCO, 2016)



A készséglista segítségével először azt akartuk megállapítani, hogy melyek azok a készségek, amelyeket az alsó tagozaton tanító pedagógusok fontosnak tartanak, és melyek azok, amelyeket nem tartanak kiemelkedőnek. Ehhez a zárt kérdéstípusok közül öt fokozatú skálát használtunk, amelynél az egyáltalán nem fontostól (1) a legfontosabbig (5) történt a jelölés. A második cél az volt, hogy a pedagógusok transzverzális készségek fontosságáról alkotott véleményét összevessük a saját osztálytermi gyakorlatukkal. Az egyes készségek fejlesztését támogató osztálytermi gyakorlatok (egy készség = egy osztálytermi gyakorlat) listáját adtuk meg a tanítóknak, akik egy ötfokú skálán – soha (1) – mindig (5) – jelölték meg az ilyen gyakorlatok bevezetésének gyakoriságát. Mindkét esetben a kapott válaszokat az értékelés során átlagoltuk.

A felsorolt 32 készség közül 28 esetében szignifikáns különbség ($p < 0,05$) volt megfigyelhető a készségek fontossága és az egyes készségek fejlesztését támogató osztálytermi gyakorlatok megvalósításának tekintetében. A különbség azonban néhány készség esetében jelentősebb volt, mint a többi készség esetében, ahol az átlagos pontszámok közel azonos szinten voltak. A projekt munkafolyamat érdekében kiválasztottunk tíz készséget, amelyeket fontosnak tartanak a pedagógusok, ugyanakkor a tanórákon való megfelelő fejlesztésük nem optimális – a kapott két átlagpontszám közötti különbség legalább 0,6 (1. táblázat).

1. táblázat

A kompetenciák, amelyek átlagpontszámai a legnagyobb eltérést mutatták a pedagógusok által fontosnak ítélt készség és annak osztálytermi gyakorlata között

Kompetenciák, készségek	Átlagpontszámok közötti különbség	Kompetenciák, készségek	Átlagpontszámok közötti különbség
Együttérzés	1,3	Demokratikus részvétel	1,2
A környezet tiszteltetésben tartása	1,2	Kommunikációs készségek	0,9
Önálló tanulásra való képesség	0,9	Önfegyelem	0,9
Rugalmaság és alkalmazkodóképesség	0,8	Önálló gondolkodásra való képesség	0,7
Találékonyság	0,6	Az egészséges életmód megbecsülése	0,6

A projekt időtartama alatt a partnerek különböző eszköztárakat hoztak létre a pedagógusok számára, amelyek segítségével az 1. táblázatban szereplő készségek osztálytermi környezetben fejleszthetők. A három kialakított eszköztár:

- digitálisjáték-alapú tanulási eszköztár,
- online tanítás- és tanulástámogató eszköztár,
- kommunikációs eszköztár.

Eszköztárak bemutatása

A digitálisjáték-alapú tanulási eszköztárat a partnerek által adott javaslatok tanulmányozása után a szlovák partner állította össze, aki innovatív területet képviseli a digitálisjáték-fejlesztésnek és a játékosítás digitális alkalmazásokkal való támogatásának. Mottójuk szerint a játékok és az új technológiák alkalmazása az egyik leghatékonyabb út, amely pozitív változásokhoz vezet az oktatásban.

A kommunikációs eszköztár esetében a román partner által összeállított szempontsor és kérdéssor alapján kellett létrehozni a partnereknek minden készség esetében egy leírást, amelyben az adott készséghez kapcsolódóan a fejlesztést támogató, segítő kommunikációs tartalmak, jogyakorlatok szerepelnek. A kérdések, szempontok a következők voltak:

- miként jelenik meg az adott készség a mindennapi életben,
- hogyan lehet vitaindítót kezdeményezni az adott készség fejlesztése érdekében a gyermekek körében,
- tanácsok, jogyakorlatok a pedagógusok számára,
- konkrét tevékenységjavaslatok, amelyek középpontjában az adott készség fejlesztése van.

A szlovák partner által végrehajtott fejlesztéshez hasonlóan az online tanítás- és tanulástámogató eszköztár esetében a magyar partner az ötletek, javaslatok összegyűjtése érdekében egy közösen szerkeszthető táblázatot osztott meg a többi résztvevővel. Ebben sorolták fel a partnerek képviselői az általuk ismert és az adott készség fejlesztésre alkalmasnak tartott online tanítás- és tanulástámogató eszközöket, alkalmazásokat. Több jellemző szempont megadására is szükség volt az alkalmazásokkal kapcsolatban:

- az alkalmazás neve,
- az alkalmazás által támogatott transzverzális kompetencia I. (elsődleges kompetencia),
- az alkalmazás által támogatott transzverzális kompetencia II.,
- az alkalmazás által támogatott transzverzális kompetencia III.,
- az alkalmazás tartalmának rövid ismertetése,
- oktatási/pedagógiai hozzáadott érték,
- javasolt fő tevékenységek (osztályteremben és/vagy otthon),
- releváns tantárgy,
- iskolai évfolyam,
- hivatalos weboldal link,
- link / további információk az alkalmazásról,
- ár.

A válogatás, kiválasztás nehézségét az okozta, hogy egy-egy alkalmazás több kompetencia fejlesztésre is alkalmas. A keletkező anyagok mennyisége miatt a partnerség döntése alapján minden készséghez egyetlen online tanítás- és tanulástámogató alkalmazást rendeltünk hozzá. A táblázatban szereplő javaslatok áttekintése után minden esetben azt az alkalmazást választottuk ki, amelynek az adott készség fejlesztésében való hatékonyságát korábbi kutatások igazolják, továbbá a kiválasztás egyik lényeges szempontja volt, hogy a pedagógusok számára ismertnek vélt alkalmazást válasszunk, hogy ez a komfortzónában való maradás miatt az alkalmazás használatát megkönnyítse, és az azzal kapcsolatos esetleges ellenállást csökkentse. Ennek megfelelően a 2. táblázatban lévő alkalmazásokra esett a választásunk.

2. táblázat

A kiválasztott kompetencia és a társított alkalmazás

Kompetenciák, készségek	Javasolt alkalmazás
Együttérzés	Canva
Demokratikus részvétel	Padlet
A környezet tiszteletben tartása	Geocaching
Kommunikációs készségek	Flipgrid
Önálló tanulásra való képesség	LearningApps

Önfegyelem	Trello
Rugalmasság és alkalmazkodóképesség	Seesaw
Önálló gondolkodásra való képesség	Mindomo
Találékonyág	Tinkercad
Az egészséges életmód megbecsülése	GoNoodle

A *Canva* egy ingyenesen használható online grafikai tervezőeszköz. Használható közösségi média posztok, prezentációk, posztterek, videók, logók és sok minden más készítéséhez.

A *Padlet* egy olyan online falíútság, amely gyerekjátékká teszi az együttműködést. A felhasználók közzé tehetnek szövegeket, képeket, videókat, fájlokat, linkeket, gyakorlatilag bármit, ami digitális.

A *Geocaching* a világ legnagyobb kincskereső játéka. Az alkalmazás tartalmazza azokat a térképeket, amelyekkel a különböző elrejtett geoládák (geocache-ek) GPS koordináták segítségével megkereshetők.

A *Flipgrid* egy tantermi környezetben is jól használható, rövid videó, szöveges- és hangüzenetek készítésére alkalmas eszköz.

A *LearningApps* egy interaktív feladatkészítő alkalmazás, amelyben szöveget, képeket, videókat és játékos elemeket ötvözve szerkeszthetők feladatok.

A *Trello* egy olyan vizuális eszköz, amely lehetővé teszi bármilyen típusú munkafolyamat vagy feladat követését. A résztvevők közösen, produktívan és szervezeten ötletelhetnek, tervezhetnek, irányíthatnak a munkafolyamat során.

A *Seesaw* egy tanulási élményplatform, amelyet az általános iskolai oktatás számára fejlesztettek ki. A Seesaw egyesíti az oktatási eszközöket, a tananyaghoz igazodó leckéket, a diákportfóliókat és az inkluzív kommunikációs funkciókat.

A *Mindomo* egy gondolattérkép készítő alkalmazás. Tökéletes eszköz jegyzeteléshez, tanuláshoz, ötleteléshez, csapatmunkához, tervezéshez és szervezéshez.

A *Tinkercad* egy alkalmazás 3D-tervezéshez, elektronikához és kódoláshoz. A Tinkercad segítségével a felhasználók például 3D-modelleket készíthetnek tárgyakról, épületekről, majd exportálhatják azokat 3D-nyomatáshoz.

A *GoNoodle* egy olyan alkalmazás, amelyet úgy terveztek, hogy szórakoztató videókkal és interaktív tevékenységekkel egész nap mozgásra ösztönözze a diákokat. Ezeken kívül vannak további videók is, amelyek témák szerint vannak rendszerezve, mint például a szociális-érzelmi tanulás, a koncentráció, az érzékszervi és motoros készségek.

Minden alkalmazáshoz készült egy-egy jellemzés, amely a következő szempontokat tartalmazta:

- Az alkalmazás bemutatása (hivatalos weboldalról)
- Az oktatási cél rövid leírása (általános, tanárok számára, diákok számára)
- Az alkalmazás használatának pedagógiai előnyei
- Az alkalmazás hivatalos weboldalának linkje, oktatóvideó linkje
- Mely kompetenciák fejlesztését támogatja az alkalmazás?
- Hogyan fejleszti az alkalmazás használata az elsődleges kompetenciát?
- Adjon példát javasolt felhasználásra/tevékenységre! Írja le a tevékenység tartalmát! Mit kapnak a tanulók és a tanárok a tevékenység során?
- Hogyan lehet alkalmazni egyes tanulási eszközként?
- Releváns tantárgyak
- Résztvevők életkora, száma
- A tanórai alkalmazás javasolt időtartama. Adja meg a javasolt tevékenység teljes időtartamát, és ha lehetséges, részletezze, hogy a tevékenységet több tanítási egységre lehet-e osztani!

Kiemelendő az egyes dokumentumokból a „Hogyan fejleszti az alkalmazás használata az elsődleges kompetenciát?” kérdésre adott válaszok.

Például a *Flipgrid* lehetővé teszi a diákok számára, hogy rövid videókat rögzítsenek gondolataik és ötleteik kifejezésére. Ez a kommunikációs forma arra ösztönzi a tanulókat, hogy világosan megfogalmazzák gondolataikat, megfelelő verbális és nonverbális jeleket használjanak, ezáltal a kommunikációs készségeik fejlődnek.

A *Geocaching* alkalmazással a diákok a természetbe juthatnak el, ezzel lehetővé téve számukra, hogy különböző természeti környezeti típusokat – parkokat, erdőket vagy természetes ösvényeket – a fedezzenek fel. Ez az első kézből szerzett tapasztalat segít nekik értékelni a természeti világ szépségét és sokszínűségét.

A *Canva* lehetőséget biztosít a diákok számára, hogy olyan vizuális narratívákat vagy infografikákat készítsenek, amelyek társadalmi kérdésekre hívják fel a figyelmet, elősegítik a befogadást, vagy felhívják a figyelmet mások tapasztalataira. Ez segíthet a diákoknak az empátia és az együttérzés fejlesztésében, mivel arra ösztönzi őket, hogy felfedezzék a különböző nézőpontokat.

A *Padlet* felületet biztosít a tanulók számára, hogy részt vegyenek a vitákban, megosszák gondolataikat és ötleteiket társaikkal. Az alkalmazás használatával a diákok hozzájárulhatnak a beszélgetésekhez, kifejezhetik véleményüket, és aktívan részt vehetnek a csoportos megbeszélésekben. Ez elősegíti a befogadást, a nyílt párbeszéd és a tiszteletteljes eszmecsere demokratikus elveit.

A *LearningApps* számos interaktív tanulási tevékenységet és forrást kínál, amelyekhez a diákok saját tempójukban férhetnek hozzá. Ez arra ösztönzi a tanulókat, hogy maguk irányítsák a tanulást, és egyéni igényeik és érdeklődésük alapján haladjanak a tevékenységekben.

A *Trello* vizuális felületet biztosít, ahol a diákok létrehozhatják és különböző listákba vagy táblákba rendezhetik feladataikat. A *Trello* használatával a diákok megtanulják rangsorolni a feladatokat, kezelhető lépésekre bontani őket, és strukturált tervet készíteni a munkájuk elvégzéséhez. Ez elősegíti az önfegyelmet azáltal, hogy megtanítja a diákokat arra, hogy célokat tűzzenek ki és kövessék a vállalásaikat.

A *Seesaw* lehetővé teszi a diákok számára, hogy dokumentálják és bemutassák munkájukat, beleértve a feladatokat, projekteket és reflexiókat. Az önértékelés rendszeres elvégzésével és fejlődésükre való reflektálással a tanárok képesek arra, hogy ösztönözzék és támogassák diákjaikat, hogy rugalmasan alakítsák ki a tanulási stratégiáikat, azonosítsák a fejlesztendő területeket, és a jobb eredmények elérése érdekében változtassanak a megközelítésükön.

A *Mindomo* használható a problémák vagy kihívások vizuális ábrázolására, és segít a tanulóknak a lehetséges megoldásokon való ötletelésben. Ezzel a folyamattal a tanulók önálló gondolkodásra, saját ötletek kidolgozására és a problémamegoldás alternatív megközelítéseinek mérlegelésére ösztönözhetők.

A *Tinkercad* digitális tervező eszközöket és funkciókat biztosít a tanulók számára, amelyek a fizikai anyagokhoz képest korlátokba ütközhetnek. A tanulók megtanulnak találékonyak lenni azáltal, hogy a *Tinkercad*-ben rendelkezésre álló eszközöket és funkciókat a lehető legjobban használják fel a tervezési céljaik elérése érdekében.

A *GoNoodle* alkalmazásnak az a célja, hogy a gyerekeket szórakoztató és interaktív videókon keresztül mozgásra ösztönözze. Ez népszerűsíti az aktív életmód fontosságát, és segít a gyerekeknek megérteni a fizikai aktivitás előnyeit. Vannak olyan videók, amelyek a helyes táplálkozással foglalkoznak. Ezek például a kiegyensúlyozott táplálkozás, a folyadékbevitel és az általános jóllét fontosságát tárgyalják. E témák révén a gyerekek megérthetik az egészséges szokásokat és azoknak a testükre gyakorolt hatását.

A fentiek alapján elmondható, hogy minden választott alkalmazás esetében kiemelhető olyan használati lehetőség, amellyel a választott készség, képesség, kompetencia fejleszthető, ugyanakkor mindegyik alkalmas arra, hogy a diákok körében történő alkalmazásukkal az elsődleges kompetencián túl több, más kompetencia fejlesztése is megvalósuljon.

Összegzés

A transzverzális készségek vagy 21. századi készségek fogalomkörbe olyan kompetenciákat sorolunk, amelyeket napjainkban a munkáltatók elvárnak a munkavállalóktól az eredményes munkavégzés érdekében, illetve amelyek a boldog, teljes értékű felnőtt élethez szükségesek. Az iskolapadban ülő diákok körében fejleszteni kell ezeket a készségeket annak érdekében, hogy sikeres életet élhessenek és képesek legyenek alkalmazkodni a változásokhoz az élet

minden területén. A fejlesztés már kisiskolás korban elkezdhető figyelembe véve a gyermekek életkori sajátosságait és egyéniségét.

A Magyar Digitális Oktatásért Egyesület egy Erasmus+ Iskolai stratégiai partnerségi pályázatban – „Social skills in blended learning for better student achievement” – 6 partnerrel együtt a 6–10 éves korú gyermekeknél fejleszthető transzverzális készségeket igyekeztek feltárni, különös tekintettel azokra a készségekre, amelyeket az alsó tagozaton tanító pedagógusok fontosnak és fejleszthetőnek tartanak már ebben az életkorban, viszont mégsem helyeznek hangsúlyt ezekre a gyakorlatban.

Mind a hét országban elvégzett kérdőíves vizsgálat eredményeként tíz olyan készség – együttérzés; demokratikus részvétel; a környezet tiszteletben tartása; kommunikációs készségek; önálló tanulásra való képesség; önfegyelm; rugalmasság és alkalmazkodóképesség; önálló gondolkodásra való képesség; találékonyság; az egészséges életmód megbecsülése – került kiválasztásra, amelyek esetében a legnagyobb különbség figyelhető meg a pedagógusok véleményében a készség fontossága és a tanórákon való fejlesztésük megvalósulása között.

A tíz választott készség mindegyikéhez társítottak a résztvevők egy digitális játékalapú alkalmazást, egy online tanítás- és tanulástámogató alkalmazást és egy kommunikációs leírást. Minden esetben az alkalmazás kiválasztásánál figyelembe vették korábbi kutatások eredményeit, amelyek igazolták az alkalmazás használatával történő készségfejlesztést.

A projekt részét képezi egy pedagógus-továbbképzési anyag létrehozása. Ennek keretét a korábbi kutatások eredményei adják és alapja lesz a kialakított három eszköztár. A projekt hiányossága, hogy az alkalmazás teljeskörű kipróbálására nem ad lehetőséget, ezért résztvevőként megfogalmazódik az a kérdés, vajon a célcsoport minden korosztálya számára megfelelőek-e a választott alkalmazások, ténylegesen fejleszthető-e használatukkal az adott készség.

Tanulva a hiányosságokból egy – szintén a transzverzális készségekre fókuszáló – új Erasmus+ projekt megvalósítása zajlik „SPIRIT – Skills of tomorrow for children of present: complex future-skill development with the synergy of learning activities, game-based learning and STEAM” névvel. Ennek részét képezi egy felmérés pszichológusok és pedagógusok körében a transzverzális készségekkel kapcsolatos meglévő ismereteikről. Erre alapozva a 21. századi készségeket, a tanulók életkorát, valamint az oktatási célokra használt hagyományos játékokat, a tanulási tevékenységeket és a játékosított STEAM-et ötvöző átfogó modell kerül megtervezésre és kialakításra. További cél az átfogó modellhez igazodó komplex eszköztár fejlesztése, amelyeket a tervek szerint minden partnerországban kipróbálnak általános iskolákban. A tapasztalatok alapján és az esetleges változtatások után egy pedagógus továbbképző tanfolyam tartalmának kidolgozásával zárul a projekt.

Irodalom

- 2006/962/EK. Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulásról szükséges kulcskompetenciákról.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (2024.02.07.)
- Csíkos, Cs. (2020). *A neveléstudomány kutatómódszertanának alapjai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Joynes, C., Rossignoli, S. & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). *21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. Emerging Issues Report*.
https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14674/EIR_I023-I024_21st_Century_Skills_FINAL.pdf?sequence=467&isAllowed=y (2024.02.07.)
- Lewin, C. & McNicol, S. (2014). Supporting the development of 21st Century Skills through ICT. In Brinda, T., Reynolds, N., Romeike, R. & Schwill, A. (Eds.), *KEYCIT 2014: Key competencies in informatics and ICT* (pp. 181–198). <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/7032/file/cid07.pdf> (2024.02.07.)
- Nemzeti alaptanterv (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17, 290–446. (2024.02.07.)
- UNESCO (2014). *Asia-Pacific Education Policy Brief*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245064/PDF/245064eng.pdf.multi> (2024.02.07.)
- UNESCO (2016). *Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region*
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246590?posInSet=3&queryId=7e75deff-1cdf-4aba-a3d0-e4f51300e3d3> (2024.02.07.)
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). *21st Century Skills (Discussion Paper)*. University of Twente.



Kulman, K. & Lewandowska, E.**Digital tools to support the development of transversal skills in primary school students**

Transversal skills are cross-disciplinary skills that people need to lead successful, fulfilling lives. These skills are not limited to a specific field or industry, but can be applied across the board, whether in the workplace, in personal relationships or in dealing with a wide variety of life situations. In order for students to be able to use their transversal skills as adults, they need to develop them while still at school. In an Erasmus+ project, we sought answers to the question of which transversal skills can be meaningfully developed in children from primary school onwards. Based on the results of our questionnaire survey of teachers in seven partner countries (N=322), we selected ten skills that the teachers surveyed considered important but did not focus on developing. To develop the ten transversal skills selected, we created a digital game-based learning toolbox, an online teaching and learning support toolbox, and a communication toolbox. In each of these toolboxes, a skill is associated with a tool that can be used to develop the skill with lower-school students. In developing the toolkits, we used the research evidence for the specific tool that demonstrated the impact of using the tool on the development of the specific skill. Using the results of the research and the toolkits developed, the ultimate goal of the project is to compile and develop teacher training materials to help students develop transversal skills.

Keywords: transversal skills, primary school, digital tools



Kortárs angol-amerikai költők a korai angol nyelvi nevelésben

Palkóné Tabi Katalin

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Idegennyelvi Tanszék

Absztrakt

Az óvodákban alkalmazott korai angol nyelvfejlesztésnek mindig is alapvető elemei voltak a gyerekmondókák, gyerekversek, melyeknek kiválasztásához a gyakorló óvodapedagógusok olykor rendkívüli leleményességgel, máskor aggasztó kényelmességgel nyúlnak az Interneten található segédanyagokhoz, ahol jellemzően ömlesztve, minősítés nélkül jelennek meg az óvodásoknak szánt különféle, gyakran anonim irodalmi anyagok. Az anyagválasztásban legfőbb szempontjuk általában a megfelelő tematika és a szókincs egyszerűsége, ami felülírhatja az irodalmi minőség igényét. Az angol műköltészet, ezen belül a kortárs gyermekköltészet hiánya az óvodai tanítási gyakorlatban azért különösen szembeszökő, mivel a magyar óvodapedagógia méltán büszke az igényes kortárs magyar gyermekirodalom népszerűsítésére. Nem, mintha az idegennyelvi óvodapedagógus-képzésben ne találkoznának a pedagógusjelöltek igényes gyermekköltészettel. Személyes tanítási tapasztalatom és más, gyermekirodalmat tanító kollégám tapasztalata mellett ennek szakirodalmi bizonyítéka többek között az 1995-ben napvilágot látott szöveggyűjtemény Ujlakyné Szűcs Éva szerkesztésében a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola számára: *Children's Literature Handbook*, vagy az ELTE módszertani segédanyaga: *A Task-Based Reader on Methodology and Children's Literature*, Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva munkája (2003, különösen pp. 112–132). A tapasztalatok szerint a frissen végzett óvodapedagógusok munkájuk során szívesen alkalmazzák a főiskolán vagy egyetemen tanultakat (Trentinné Benkő et al., 2021). Épp ezért érdemes törekedni arra, hogy mi, pedagógusképzők folyamatosan megújítsuk az angol gyerekirodalmi tananyagot annak érdekében, hogy az interneten kínálta mondókák, a klasszikus angol dajkarímek és kanonizált gyermekköltők versei mellett helyet kapjon a képzésben az angol nyelvű kortárs gyermekköltészet is, és így azok bekerüljenek az óvodába is. Megfelelő módszertannal és versválogatással elérhető, hogy az óvodásokra jellemző „kezdő nyelvi szint” ne zárja ki automatikusan a minőségi angol gyermekköltészet megismerését. Jelen írás egy folyamatban lévő kutatásból osztja meg hat kortárs angol-amerikai költő válogatott gyerekverseit módszertani ajánlásokkal.

Kulcsszavak: kortárs, gyerekköltészet, korai idegen nyelvi nevelés



Hagyományos gyermekversek és dajkarímek az óvodai idegen nyelvi nevelésben

A gyerekköltészet használatának nagy hagyománya van az óvodások angol-tanításában. Nem meglepő ez, hiszen a gyermekek idegen nyelvi fejlesztése az anyanyelvi neveléshez hasonlóan történik: a gyermek nem tanulja, hanem természetesen elsajátítja a nyelvet különféle játékokon, mondókákon, dalokon és meséken keresztül (Ellis & Brewster, 2002; Kovács, 2009; Palkóné Tabi, 2022). A versek közel állnak a gyerekekhez, mert lényegi módon kapcsolódnak emberi mivoltuk megtapasztalásához. A testünk magában hordja a ritmust (Frye, 1963, idézi Sloan, 2003, p. 7): a szívdobogás, a lélegzés, a pislogás mind belénk kódolja a ritmus iránti vágyat, amit visszatükröz a körülöttünk lévő világ ritmikus változása is. Élete kezdetén a gyermek az első hangokat dallamosan ismétletgeti, gügyög, gőgicsél – ez a nyelvi játékoság a költészet alapja is. Talán ezért van az, hogy az óvodáskorú gyerekeknek örömeik telik a versekben, mondókákban, dalokban, ritmikus mozgásban, és csak később, a kognitív képességek fejlődésével tolódik el érdeklődésük a történetmesélés irányába. Pedig a versek különösen alkalmasak a nyelvtanulásra, mivel az olyan szerkezeti elemek, mint a rím, a ritmus, az ismétlődés, valamint a mesénél jóval kevesebb szókinccs megközelíthetővé teszi a gyerekek számára a nyelvet és elősegíti a nyelvi elemek bevésődését (Kovács & Trentinné, 2003). Ezért érdemes ébren tartani a gyerekekben a versek, a költészet szeretetét, és rendszeresen mondani velük vagy nekik verseket, mondókákat – akár dallammal, mozgással kísérve.

Az óvodai angol nyelvtanításban legnépszerűbbek a gyermekfolklór mondókái, az úgynevezett dajkarímek (*nursery rhymes*). Ezeket gyakran dallam vagy gesztusok kísérik. Találhatók köztük hagyományosabbak és modernebbek egyaránt. Magyarországon is már az 1980-as évek vége óta készülnek igényes kiadványok a korai angol nyelvi nevelés támogatására. Ezek nagyrészt szintén mondókákat, dalocskákat, dajkarímeket tartalmaznak. Radnai Zsófia, Nikolov Marianne és Szabolcs Éva szerkesztésében 1987-ben jelent meg egy módszertani segédkönyv, melynek címe: *The Key of the Kingdom: Segédkönyv szülőknek és nevelőknek 4–8 éves gyerekek angol foglalkozásaihoz*. Ezt a tanári kézikönyvet a TIT Budapesti Gyermekegyetem óvodai angolfoglalkozásai alapján készítették el. 1992-ben a Kossuth Kiadónál jelent meg Hudák Ilona szerkesztésében a *Sing a Song of Sixpence* című antológia, mely szintén a hagyományos dajkarímekből válogat, kultúrtörténeti jegyzetekkel ellátva. Végül megemlíteném az Ujlakyné Szűcs Éva által szerkesztett módszertani jegyzetekkel ellátott szöveggyűjteményt, a *Children's Literature Handbook*-ot, amely 1995-ben jelent a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola gondozásában. Ezekről tartalmában és struktúrájában is eltér az a munkatankönyv, amelyet Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva állított össze a korai angol nyelvtanítás szakirodalma alapján *A Task-Based Reader on Methodology and Children's Literature* címmel (2003). Ennek a könyvnek az egyik fejezete

az irodalomban rejlő nyelvtanítási lehetőségeket járja körül, és a versek között itt is főként dajkarímek szerepelnek.

A dajkarímek azért különösen népszerűek, mivel az angol gyerekek is ezekkel találkoznak először, tehát ilyen értelemben ezek autentikus nyelvszajátítási lehetőséget kínálnak. Az óvodapedagógusképzésben is ezeket az angol dajkarímeket tanítjuk elsőként egyfelől kulturális jelentőségük miatt, másfelől, mert tematikájuk, ritmusuk, dallamuk és a hozzájuk kapcsolódó gesztusok, mozgások, játékok alkalmassá teszik őket arra, hogy bevezessék a gyermeket az angol nyelv hangzásvilágába, szókincsébe.

Kortárs költészet az óvodai idegen nyelvi nevelésben

Azonban az angol gyermekirodalom tanítása nem állhat meg a mondókáknál, dajkarímeknél. Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus-képzésében igyekszünk átfogó képet adni az angol–amerikai gyermekirodalom történetétől, amelynek során a 19–20. századi gyerekköltészet klasszikusai mellett sor kerül néhány kortárs angol–amerikai költő gyermekverseinek megismerésére is. A kronologikus áttekintést módszertani fókuszú szövegfeldolgozás kíséri. Pedagógiai munkám során szembesültem azzal, hogy a feldolgozandó gyermekversek válogatását könnyítő, rendelkezésemre álló antológiák nem tudnak elég segítséget nyújtani, mivel ezek többnyire az általános iskolás korosztály számára készülnek és többnyire a hagyományos gyermekirodalmi kánonra épülnek. A kortárs gyerekköltők a kritikai távolság hiánya miatt nem tudnak egykönnyen részévé válni ennek a kánonnak. Márpedig a kortárs gyermekversek megismertetése az óvodai gyermekközönséggel legalább annyira fontos az angol kultúra átadása szempontjából, mint a tradicionális mondókák, dalok, illetve Jane és Ann Taylor, Christina Rossetti vagy A. A. Milne versei. Azonban az óvodás gyerekeket megszólító kortárs angol-amerikai költők verseit – az antológiákban felülreprezentált klasszikusokkal szemben – fel kell kutatni, ami Magyarországról még mindig nem egyszerű.

A gyerekirodalomhoz való hozzáférés lehetőségei és nehézségei

Az óvodás korosztály nyelvtanítása szempontjából különösen fontos a verseskötetek nyelvi anyagának a megismerése, amihez viszont elengedhetetlen a kézbevétele (autopszia), a belelapozás, beleolvasás gesztusa. Ilyen szempontból még mindig hasznosak a nyelvtanárok körében méltán népszerű idegen nyelvű könyvesboltok (például a Libra vagy az Oxford). Az interneten ugyan bármilyen könyv elérhető, de jóval kevesebb az, ami valóban megismerhető. A webshopok könyvkínálatából gyakran nehéz eldönteni, mi lenne igazán hasznos nekünk, mivel kevés könyvbe lehet virtuálisan belelapozni. Igaz, a válogatásban sokat segíthetnek az elmúlt években a Covid hozadékaként el-

szaporodott, könyveket bemutató videók. Ezekben a „read along” típusú videóknak anyukák, kisgyermeknevelők olvasnak fel könyveket gyerekeknek.

Másfelől maguk a szerzők is egyre inkább jelen vannak az interneten: saját szerzői honlapjukon kínálják verseiket vagy felolvasnak frissen megjelent könyveikből. Ezek szintén jó lehetőséget nyújtanak a kortárs gyerekirodalom iránt érdeklődő pedagógusoknak a tájékozódásra. Továbbá számos módszertani, irodalmi weboldal is segíti ma már az autentikus gyerekirodalom elérését, ilyen például a British Council két honlapja, a LearnEnglish Kids és a TeachingEnglish, a Poetry Archive, ahol tematikusan böngészhetünk versek között, vagy a Poetry Zone weboldal, ahova gyerekek küldhetik be saját verseiket, illetve mai költők mutatkoznak be rövid interjúkon keresztül. Ezek mellett érdemes megemlíteni, hogy a Poetry Foundation weboldalának is – amely 2003-ban indult a Modern Poetry Association (1941) égisze alatt – van egy jól böngészhető gyermekirodalmi részlege.

Kortárs angol–amerikai költők versei a korai angol nyelvi fejlesztésben

A fent említett honlapok elsősorban az általános iskolás korosztályt célozzák meg. Jóval nehezebb fellelni a kifejezetten óvodásoknak, sőt duális nyelvtanuló óvodásoknak (Latta, 2019) való verseket, amelyek megfelelnek a korai angol nyelvátadás kritériumainak, hogy a vers legyen egyszerű, rövid, szóragoztató, tartalmazzon hétköznapi szókincset, sok ismétlődést, egyszerű nyelvtant és legyen jó ritmusa.

Írásom második felében folyamatban lévő kutatásomból szeretnék bemutatni néhány olyan kortárs angol–amerikai verset az érdeklődő óvodapedagógusoknak, hallgatóknak és az óvodapedagógus-képzésben angol gyermekirodalmat tanító kollégáknak, amelyek megfelelnek a fent említett kritériumoknak. A művek kiválasztásánál nehézséget jelentett, hogy a legtöbb angol nyelvű, óvodásoknak szóló vers gazdag szókincset, komplex nyelvtani szerkezeteket és számos nyelvi játékot tartalmaz. Meg kellett találni azokat a gyerekverseket, amelyek esztétikailag izgalmasak, ugyanakkor viszonylag egyszerű szerkezetűek és kevés szókincessel dolgoznak. A válogatásban segítségemre voltak az Apor Vilmos Katolikus Főiskola angol nyelvű óvodapedagógus-képzésének egykori és jelenlegi hallgatói, valamint a gyakorló óvodáink pedagógusai, akik igyekeztek kipróbálni a verseket gyerekekkel. Visszajelzéseik, szakmai észrevételeik írásban vagy szakmai beszélgetés keretében nagy segítséget jelentettek a versek kiválasztásában és a hozzájuk tartozó módszertani ötletek kidolgozásában.

Mielőtt azonban rátérek a költők és verseik bemutatására, érdemes végiggondolni két szempontot: Vajon fontos-e, és ha igen, miért fontos a kortárs angol–amerikai gyerekversek beemelése a kétnyelvű óvodai nevelésbe? Másfelől: milyen mértékben várható el 3–6 éves duális nyelvtanuló gyere-

kektől, hogy kortárs verseket hallgassanak, mikor még nem beszélnek anyanyelvi szinten az angol nyelvet, de még a saját nyelvüket sem?

Az első kérdésre egyértelműen igennel kell válaszolnunk: az irodalmi műveltségnek része a kortárs gyerekirodalom, amely művészi igényességgel képes megfogalmazni a kisgyermek életének lényeges tapasztalatait, problémáit, örömeit. Gyakorlatvezetőként gyakran tapasztalom a kétnyelvű óvodákban, hogy az óvodapedagógusok előszeretettel használnak szerző nélküli, egyszerű, tematikához illeszkedő verseket az internetről. Időhiánnyal küzdenek, gyors megoldásokra van szükségük a készüléshez. Az Internet könnyű hozzáféréssel kecsegtető világában néhány kulcsszó megadásával számos verstalátot kaphatunk – ezek javarésze szerző nélküli. Például, ha beütjük az „autumn poems for preschoolers” kifejezést a keresőbe, rengeteg egyszerű nyelvezetű, rímes, rövid, ismétlődésre alapuló versikét kapunk, majd tovább kattintva újabb és újabb versgyűjtemények jelennek meg. A kísértés tehát nagy, hogy az Internetről könnyen szerezzünk néhány témához illő versikét, mondókat. Ezzel nincs is semmi baj, hiszen ezek a fent említett kritériumok alapján kiválóan megfelelnek a nyelvtanítás céljaira.

A műköltészet, főleg a kortárs gyerekversek hiánya a kétnyelvű óvodákban inkább annak fényében ad aggodalomra okot, hogy a magyar óvodák tanmenetében jelen vannak a kanonizált modern gyerekirodalom nagy alakjai mellett (például Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Osvát Erzsébet vagy Kányádi Sándor) olyan kortársak is, mint például Kiss Ottó, Varró Dániel, Tóth Krisztina vagy Nyulász Péter. A kontraszt nagy, de meggyőződésem, hogy nem feltétlenül a kétnyelvű óvodapedagógusok igénytelenségéről van itt szó, hanem sokkal inkább a mesék mindent elsőprő népszerűségéről és a tanári segédanyag hiányáról. A szükséges támogatás és szemlélet kialakításában nagy a felelőssége a pedagógusképzésnek. A tapasztalat azt mutatja, hogy a frissen végzett óvodapedagógusok munkájuk során szívesen alkalmazzák a főiskolán vagy egyetemen tanultakat (Trentinné Benkő et al., 2021), tehát számít, hogy milyen irodalmi anyagot, memoriter tudást és módszertani ötleteket visznek magukkal.

A második kérdésfeltevést, miszerint óvodás nyelvtanulóknak nehézséget jelenthet kortárs költők gyerekverseinek hallgatása, tanulása, meg kell cáfolnunk. A gyerekek rendkívül rugalmasak és elfogadóak kisgyermekkorban. A nyelvi korlátok ellenére nyitottak az idegennyelvű irodalomra, fogékonyak a nyelvi humorra, és nagyobb a kognitív bizonytalanságtűrő képességük, mint az iskoláskorú gyerekeknek. Jobban elviselik, ha nem értenek minden részletet pontosan. A nyelvi megértéshez segítségül hívnak más nonverbális (vizuális, auditív) jeleket is. Összességében tehát a nyelvi akadályok nem jelenthetik azt, hogy fel kellene adnunk a gyerekek esztétikai-kulturális nevelését.

Néhány kortárs brit és amerikai gyerekköltő munkássága és versei

A következőkben a teljesség igénye nélkül három brit és három amerikai kortárs költő gyerekeknek írt verseit szeretném bemutatni néhány módszertani ötletet is megemlítve. Valamennyien több rangos elismerés birtokosai vagy gyermekvers-antológiák szerkesztői. Közülük nem mind vannak már közöttünk. Tudjuk, hogy a kortársaknál nehéz látni, hogy mely költők munkássága fog hosszú távon kanonizálódni. Azt is hozzá kell tennem, hogy ezeknek a költőknek nem feltétlenül azok a versei szerepelnek itt, ahol gazdag szókincsük és a kreatív nyelvhasználatot megkívánó nyelvi leleményességük kerülhetne előtérbe. A korábban említett kritériumok eléggé behatárolják ugyanis, hogy milyen versek alkalmasak a nyelvtanuló óvodásoknak. A versek teszteléséhez segítségemre voltak a szemináriumaim tapasztalatai és a hallgatói visszajelzések, illetve gyakorló óvónőket kértem meg, hogy próbálják ki a verseket gyerekekkel és mondjanak véleményt róluk, hogy mennyire és milyen formában tartják alkalmasnak ezeket a verseket a korai nyelvtanítás céljaira.

Spike Milligan (1918–2002)

Elsőként Spike Milligan brit komikus, író, költő, zenész, több komikus televíziós és rádiósorozat szerzőjének néhány gyerekversét szeretném bemutatni. Bár Milligan stílusára gyakran jellemző a fanyar angol humor és a nonszensz, az „Apple, apple” (Milligan, 2001) kezdetű 12 soros verse egy egészen egyszerű alapszituációt ír le, ahol a vers alanya vágyik arra, hogy leszakítsa és megegye az almát a fáról. A tizenkét soros vers ritmusát az „Apple, apple / On a tree” sor ismétlődése határozza meg: Apple, apple, / On a tree / Are you hanging / There for me? / Apple, apple, / On a tree / Can I have you / For my tea? / Apple, apple, / If you fall, / I will eat you / Skin and all!”. A rímképlet félrímjei (xaxaxaxbxb) előhívják a *tree / me, tree / tea* és a *fall / all* rímpárokat, ami segíti a sorok memorizálását. A verset kísérheti egy mozdulatsor, amelynek során egyszerű kézgesztusokkal illusztrálhatjuk a fán lógó almát és az alma leszedését. A verssorok rövidék, könnyen mondhatóak.

Ugyanez már nem mondható el az „On the Ning Nang Nong”¹ (Milligan, 2001) című versről, ami a költő egyik legismertebb költeménye. Itt a humor forrása főként a Lewis Carrollt idéző nonszensz jelleg. A szójátékra épülő, összecsengő nonszensz sorok kiejtése kihívást jelenthet a versmondónak, viszont egyben épp ettől élvezetes a vers hallgatása: „On the Ning Nang Nong / Where the Cows go Bong! / And the Monkeys all say Boo! / There’s a Nong Nang Ning / Where the trees go Ping! / and the tea pots Jibber Jabber Joo.” Ezt a tagolatlan, tizenhét sorból álló verset nem is érteni, inkább hallgatni kell, mert a kacifántos rímképlet és a nonszensz szavak sajátos hangzásvilága

¹ <https://childrens.poetryarchive.org/poem/on-the-ning-nang-nong/>

tele van nyelvi humorral, nem beszélve a teázó teáskannahölgyekről, akik a szerző saját illusztrációi. A gyerekek világtapasztalásához és képzeletvilághoz közel áll a nonszensz, ez a félig halandzsa szöveg, amit a konvencionális nyelvtani szerkezetek mégis mintha értelemmel töltenének meg. Mivel a gyerekek nyelvtanuláskor hasonlóan érzékelik a számukra új nyelvi elemeket, jól tudnak szórakozni ezen a versen, még ha nem is értik (mi felnőttek sem nagyon).

Brian Patten (1946–)

Brian Patten liverpooli költő a 60-as években vált ismertté, amikor megjelentek első bátor, érzelmes versei egy helyi költők antológiájában (*The Mersey Sound*, 1967). A beatnemzedék egyik tagjaként számos lírai verseskötete jelent meg szerelemről, emberi kapcsolatokról. Gyerekeknek írt versei is líraiak, sok humorral. Két gyermekvers antológiát szerkesztett (*The Puffin Book of Twentieth-Century Children's Verse*, 1991; *The Puffin Book of Utterly Brilliant Poetry*, 1999), és több gyermekverskötetet is írt. A *Gargling with Jelly* (1985) című kötetben jelent meg a „Squeezes,” amely ideális lehet anyák napjára. Rövid négy sora sok ismétlést tartalmaz, ezért könnyen megjegyezhető, és a végén szinte adja magát, hogy a gyerekek odaszaladjanak édesanyjukhoz és jól megszorongassák őket: „We love to squeeze bananas, / We love to squeeze ripe plums, / And when they are feeling sad / We love to squeeze our mums.”

A *Thawing Frozen Frogs* (1990) kötetben található a „Rabbit's Spring” című, három szórímből álló rövid versike: „Snow / goes, // Ice / thaws, // Warm / paws!”. Itt a tömörség, az egyszavas, félrímes sorok lüktetése adja a vers sejtelmességét, aminek a végén csattanóként jelenik meg a nyuszi átmelegedett tappancsa. Az olvadást, a természet változását egymást követő képekkel illusztrálhatjuk, majd a vers végén előbújhat üregéből és kidughatja két mellső tappancsát egy nyuszi. Ehhez a vershez előkészített sablonokkal élvezetes kézműves tevékenységet lehet tervezni: a gyerekek kiszínezhettek egy téli és egy tavaszi tájat, illetve egy külön kivágott papírnyuszit. A tavaszi tájat ábrázoló kép közepére vágott papírrészből tud előbukkanni (például egy bokor vagy domb mögül) a papírnyuszi.

Michael Rosen (1946–)

Michael Rosent kell talán legkevésbé bemutatni, hiszen „We're Going on a Bear Hunt” (1989) című verses elbeszélése hatalmas karriert futott be az évek során, és jelenleg is meghallgatható az Interneten magának a szerzőnek a zseniális előadásában. Rosen körülbelül 140 könyvet írt, többnyire gyerekeknek. Rendkívül színes közéleti személyiség, fő missziója a költészet népszerűsítése az iskolások körében. 2007–2009 között ő viselte Nagy-Britanniában a „Koszorús gyerekköltő” [Children's Laureate] címet. Volt televíziós bemondó, előadóművész, egyetemi tanár, újságíró és munkáspárti aktivista.

Első gyerekkönyve, *Mind Your Own Business*, 1974-ben jelent meg, és azóta is rendszeresen publikál. Stílusa szellemes, szarkasztikus, játékos, erősen ritmikus, kedveli a nonszensz verseket. Saját honlapot, Youtube-csatornát tart fenn, ahol számos versét előadja.

A magyar nyelvtanuló óvodások számára leginkább a legkisebbeknek írt versei felelnek meg. Három verset szeretnék ajánlani az *A Great Big Cuddle. Poems for the Very Young* (2015) című kötetből: „We Can”,² „Lunchtime”,³ „The Button Bop”.⁴ Mindháromra jellemző a szójáték, az erőteljes ritmus, és az ismétlődés. A „We Can” című vers arról szól, hogy a gyerekek képesek utánózni különféle állatok, tárgyak hangjait: „We can do what a bumblebee does / Buzz buzz buzz, buzz buzz buzz // We can do what brown cows do / Moo moo moo, moo moo moo.” Érdekes ezt a verset meghallgatni a szerző előadásában, mert az jól érzékelteti az egész vers dinamikáját. A vers bemutatása előtt az óvodapedagógus előveheti egy zsákból vagy kosárból egyenként az egyes verssorokhoz tartozó állatbábokat (bumblebee, cow, parrot) vagy szemléltető képeket (doorbell, car, washing child), és megtaníthatja előre az új szavakat, pl.: „This is a bumblebee.” Majd a vers felolvasásakor ezeket szintén elő lehet húzni egyenként. Amikor már ismerik a gyerekek a verset, meg lehet őket kérni, hogy a versmondás közben úgy mozogjanak, ahogy az állatok vagy tárgyak a versben, pl. dongóként repüljenek (a karjaik könyökben behajlítva), tehénként négykézláb járjanak, papagájként csapkodjanak szélesen kitárt karjukkal, nyomkodják ujjukkal a képzeletbeli csengőt, utánózzák az autóvezetők dudálását, imitáljanak mosakodást. Ha pedig már jól ismerik a verset, a lányok és a fiúk felváltva is mondhatják a második sor hangutánzó szavait. Erre bátorít a könyv tipográfiája is, ahol a versszakokat záró három-három hangutánzó szó kék és piros színnel van különválasztva. Ez a színekkel történő mondókázás jó bevezetés lehet az írás-olvasás tanulásához is, mivel viszonylag rövid betűcsoportokat kell a lányoknak és a fiúknak követniük a szemükkel, hogy tudják, mikor következnek.

A „Lunchtime” című versben az első sor köznyelvi fordulatából bontakozik ki az evés hangjait utánzó szavakból egyfajta rímjáték: „Time for lunch / Munch munch / Time for a munch / Crunch crunch / Munchy munchy / Crunchy crunchy.” Játékos és mókássá teszi egyszerű, ismétlődő nyelvezete. Ez a vers jól skandálható ebédre várva, sőt kézgesztusokkal is kombinálható: ritmikus rágó mozdulatokat végezhetünk a kezünkkel a vers ütemére.

Az utolsó kiválasztott vers, „The Botton Bop” egy szintén egyszerű szókincsű, de rendkívül szellemes vers az amerikai bop stílusában. Alapvetően négy szó ritmusjátékára épül: *top, bop, button, bottom*. Három versszakon át „ugrálnak” a sorok az ing alsó és felső gombja között. Az első versszak így hangzik: „Top button / Bottom button / Top button / Top.” A vers nyelvtörő

² <https://www.youtube.com/watch?v=oTHUIDJqAL0>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=QbG9G1V1wQY>

⁴ <https://vimeo.com/206239611>

jellege akkor mutatkozik meg igazán, ha sikerül viszonylag pörgősen mondani a verset, amit Rosen egy videóban szemléltet is. Óvodáskorban nagy kihívást jelent a nyelvtörő, főleg, ha versmondás közben ujjunkkal mutogatjuk is a felső és alsó (képzeltbeli) gombunkat a ruhánkon, ami még komolyabb koncentrációt és mozgáskoordinációt igényel. Ha lassan kezdjük és fokozatosan mondjuk a verset (a gyerekek kívánságára) egyre gyorsabban, ez még akkor is szórakoztató lehet a gyerekeknek, ha nem bírják az iramot sem a szöveggel, sem a mutogatással. Persze a mókának az a kulcsa, hogy legalább az óvodapedagógus bírja a tempót.

Mary Ann Hoberman (1930–2023)

Az amerikai gyerekversek egyike nagyasszonya, Mary Ann Hoberman tavaly távozott el közülünk. Connecticut államban dolgozott irodalomtanárként, majd verseket kezdett el írni. Emellett alapítóként és előadóként részt vett a *The Pocket People* nevű gyerekszínház munkájában, illetve dramatizált verses estekben is szerepelt a *Women's Voice* társulattal. 2008-2011 között ő volt a "fiatalok koszorús költője" [Young People's Poet Laureate] az Egyesült Államokban. Ezt a rangos címet kétfévente ítéli oda a Poetry Foundation kiváló amerikai gyerekverseknek. Hoberman több mint 30 gyerekverseket adott ki. Első gyerekeknek szóló kötetét (*All My Shoes Come in Twos*, 1957), melyet férjével közösen jelentetett meg, gyerekeik ihlették. Verseiben sok a szójáték, a ritmusjáték, a nyelvtörő. Óvodásokkal meg lehet próbálni jó néhány versét, még ha nem is teljes terjedelmükben.

Egyik első verse, a "Snow" (1959) első négy sora tematizálja, hogy mindezt beborítja a hó: „Snow / Snow / Lots of snow / Everywhere we look and everywhere we go.” Az ötödik sortól induló felsorolás lavinaként hömpölyög: „Snow on the sandbox / Snow on the slide / Snow on the bicycle / Left outside / Snow on my feet,” majd belefut három ismétlődő sorba, hogy aztán egy erős lüktetésű, szinte kattogó háromütemű sorral vessen véget a hömpölygésnek: „Snow on the sidewalk / Snow on the sidewalk / Snow on the sidewalk / Down the street.” A „snow” szó alatt a hóhullást lehet egyszerűen ujjpergetéssel kísélni a levegőben. A hangszínnel is lehet játszani: sejtelmesen, halkán kezdeni, majd egyre fokozni a hangerőt, míg végül együtt skandáljuk kiabálva az utolsó sort.

A másik vers, amit érdemes kipróbálni, az a „Yellow Butter” (1981), amely szerepel a *The Llama Who Had No Pajama* (2006) című válogatott kötetben is. Ez a vers a nyelvtörők nyelvi logikáját követi, és az alapverset („Yellow butter purple jelly red jam black bread”) variálja olyan utasításokkal, amelyek arra bátorítanak, hogy növeljük a vers tempóját („Spread it thick / Say it quick”, majd később „Spread it thicker / Say it quicker”). Az alapvers magában is megállja a helyét, de az ismétlések közti instrukciók fokozzák a kihívást, izgalmasabbá teszik a nyelvtörőt a nagycsoportosok számára.

Brod Bagert (1947–)

Egy másik amerikai költő, Brod Bagert New Orleansban él a családjával. Eredetileg jogászként végzett, de ma már főként szépírással foglalkozik. Számos gyermek-, ifjúsági és felnőtt könyv szerzője, aki ügyének tekinti a költészet népszerűsítését iskolákban. Versei jellemzően a gyerekek hangján szólalnak meg, és saját bevallása szerint elsősorban előadásra születtek. Ezért stílusát a közvetlenség és az élőnyelviség jellemzi.

A *Shout! Little poems that roar* (2007) című kötetéből érdemes megismerkedni az „Our Classroom Zoo” című verssel, amely ugyan kicsit hosszú, de megfelelő illusztrációval élvezetes lehet a gyerekeknek. Egy-egy versszak egy-egy állatról szól és az állat hangjával zárul. Ahogy haladunk előre, minden versszak végén megszólalnak a korábbi versszakok állatainak hangjai is (cica, tehén, kutyus, kakas, majom) – hasonlóan az „Én elmentem a vásárba...” című ismert gyermekdalhoz. A vers előrehaladtával egyre fokozódik az állati hangzavar az osztályteremben: „SCREECH! SCREECH! / COCK-A-DOODLE-DOO! / RUFF! RUFF! RUFF! / Moooo . . . Moooo . . . / Meow,” míg végül az utolsó versszakban megérkezik egy kenguru, aki átugrál a színen: „Our classroom sounds / just like a zoo. / WATCH OUT FOR THAT KANGAROO! / Boing!” Bagert tudatosan használja verseiben a nagybetűket. A nagybetűs szavak erőteljesebb előadói stílust kívánnak meg. Adja magát, hogy a gyerekek egy-egy csoportja legyen egy-egy állathang, de kézműves feladat is kísérheti a verstanulást, ahol a gyerekek kiválasztanak maguknak egy állatot, és elkészítik rajzolva, gyurmából stb. Végül a terem egyik részében megalkotják közösen kiállítás vagy installáció formájában a „Classroom Zoo”-t.

A „Snack Time” szintén egy hosszabb vers, sok ismétléssel: „Cake and cookies, / Cookies and cake. / Now it’s time / To take a break. / Cake in my hand, / Cake in my tummy. / Snack time is so / YUMMY, YUMMY!” Mind-egyik versszak újabb rágcálnivalókról szól. Az első két versszak ételeit (süti, keksz, chips, ropi) könnyen el tudják készíteni a gyerekek gyurmából, de akár ételkóstoló is kísérheti a verset, ahol előkerülhetnek a gyerekek kedvenc rágcálnivalói. Vagy lehet csak az első versszakkal dolgozni, és cserélgetni benne a kulcsszavakat: a „cake and cookies” helyett szerepelhet „meat and veggies”, a „snack time” helyett „lunch time”.

Douglas Florian (1950–)

Utolsó kortárs költőnk a New York-i Douglas Florian, aki egyben festőművész is. Pályája elején, a hetvenes években a *New Yorker* karikaturistája volt, de egy gyermekvers-antológia hatására (*Oh, That’s Ridiculous*, 1977) a gyerekköltészet felé fordult. Szereti a szójátékot, a neologizmusokat, a rímeket és a humort. Köteteit maga illusztrálja, és legtöbb verse az állat- és növényvilágot dolgozza fel. Színes, művészi illusztrációkon elevenednek meg versei mellett az állatok és növények, hogy így szerettesse meg a gyerekekkel

a természet csodákkal teli világát. Ilyen pl. a *Poetrees* (2010); *Dinothesaurus* (2009) vagy az *UnBEElievables: Honeybee poems and paintings* (2012). Ez utóbbi kötetből választottam ki két verset.

Az *UnBEElievables* tipográfiája szerint egy oldalpáron egy vers található a bal oldalon, alatta apróbetűvel részletes információk a méhek életéről, a szemközti oldalon pedig egy egészoldalas művészi illusztráció. A „Bee Anatomy” című hatsoros vers egy méhecske testrészeit dicséri, amit az utolsó három sor csattanója zár le: „Lovely legs, / Lovely hue, / Lovely long / Antennae, too. / Lovely eyes, / Lovely wings. / But ouch! / How in the end / It stings!” A „lovely” szó ismétlése adja a sorok ritmusát a hozzákapcsolódó jellemzők megnevezésével, így vezeti végig az olvasót a méhecske egyes testrészein. Az „end” kiemelt szó kettős értelmű: kedves humorral jelzi, hogy bármennyire is aranyos („lovely”) a méhecske, a „végén” (végül, illetve a fullánkja végével) mégiscsak megszúr. A vershez kapcsolódhat egy körjáték, ahol az egyik gyerek a kör közepén áll, ő a méhecske. Miközben a többiek mondják a verset, ő illegeti magát, mutathatja a lábát, a csápját, a szemét, a szárnyát. Az „ouch”-nál keres valakit, akit finoman „megszúr” a mutatóujjával, aki aztán a következő méhecske lesz.

A „Pollen” is egy rövid, hatsoros versike, amelyben a méhecske egyes szám első személyben mesél arról, hogy annyira beborítja minden testrészét a pollen, hogy végül úgy néz ki, mint egy „borzas repülő virág” („fuzzy, flying flower”). A verset el is lehet mutogatni: a gyerekek méhecskékként minden sornál az adott testrészükre mutatnak, hogy hol lettek tele pollennel, majd a vers utolsó soránál körben repkedhetnek. Ez a vers, akárcsak ennek a kötetnek a legtöbb verse, nagyon jól beleilleszkedhet egy méhekről szóló projekthez keretébe, ahol a gyerekek fényképeket nézhetnek a méhecskékről, hogyan borítja be őket a virágpor. Megtanulhatják, hogy a virágpor, ami a méhecskéken van, a „pollen.” Ebben segít a vers, aminek az első négy sora ezzel a szóval kezdődik. A gyerekek lerajzolhatják a saját virágporos méhecskéjüket, aminek van lábszára, lába, szeme, arca, pocakja, szárnya. A kisebbek kaphatnak egy képet a méhecskéről, amire ecsettel, sárga festékkel ráfesthetik a virágport a megfelelő részeire. Majd a verset lehet úgy mondani, hogy a gyerekek közben rámutatnak az adott testrészre a rajzukon.

Írásomban azzal a szándékkal mutattam be néhány kortárs angol–amerikai költő gyerekversét, hogy gazdagítsam a (leendő) óvodapedagógusok és az őket képző kollégák irodalommodszertani eszköztárát. Reményeim szerint az itt közreadott versek, ötletek hozzá tudnak járulni az óvodapedagógusképzésben tanított angol gyerekirodalom megújításához, és elindítanak egy olyan fajta gondolkodást, amelynek következtében megszülethet egy módszertani jegyzetekkel ellátott kortárs gyermekvers-antológia korai nyelvtanulók és nevelőik számára.

Irodalom

- Bagert, B. (2007). *Shout! Little poems that roar*. Dial Books for Young Readers.
- Douglas, F. (2012). *UnBEElievables: Honeybee poems and paintings*. Beach Lane Books.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. Penguin Longman.
- Hudák, I. (1992, Ed.). *Sing a song of sixpence*. Bouvard & Pecuchet.
- Kovács, J. & Trentinné, Benkő É. (2003, Eds.). A task-based reader on methodology and children's literature: For students of primary teacher training = Módszertani és gyermekirodalmi szöveg- és feladatgyűjtemény: Főiskolai hallgatók számára. ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Latta, L. (2019). Learning to listen: Supporting dual language learners' language acquisition and learning identities. *YC Young Children*, March 2019, 74(1), 62–71.
- Milligan, S. (2001). *A Children's Treasury of Milligan: Classic Stories & Poems*. Virgin Books Limited.
- Palkóné Tabi, K. (2022). Angol nyelv tanítása az óvodában. In Óvónők kincsestára (augusztus, C 8.26, 2–16). Raabe.
- Patten, B. (1999, Ed.). *The Puffin book of utterly brilliant poetry*. Puffin Books.
- Radnai, Zs., Nikolov, M. & Szabolcs, É. (1987, Eds.). *The key of the kingdom: Segédkönyv szülőknek és nevelőknek 4-8 éves gyerekek angol foglalkozásaihoz*. Tankönyvkiadó.
- Rosen, M. (2015). *A great big cuddle: Poems for the very young*. Candlewick Press.
- Sloan, G. (2003). *Give them poetry! A guide for sharing poetry with children K-8*. Teachers College, Columbia University.
- Trentinné Benkő, É., Árva V., Medina-Casanovas, N. & Canals-Botines, M. (2021). English language children's literature as a springboard for teacher-researcher international collaboration. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 39–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.1.39.56>
- Ujlakné Szűcs, É. (1995, Ed.). *Children's literature handbook*, Kecskeméti Tanítóképző Főiskola.



Palkóné Tabi, K.

Contemporary British-American poets in early English language education

Nursery rhymes and children's poems have always been part of early English language education. In-service preschool teachers sometimes demonstrate incredible resourcefulness, while at other times disconcerting lackadaisicalness, in the use of literary resources from the Internet, which typically appear there without any qualification, often anonymously. Teachers' main priority in the choice of poems is usually the right topic and the simplicity of the vocabulary, which may overwrite the requirement of literary quality. The lack of British-American authored poetry, more specifically contemporary children's poetry in the teaching practice of kindergartens, is particularly conspicuous because Hungarian preschool education is deservedly proud of the popularization of quality contemporary children's poetry in Hungarian. Not that preservice teachers do not encounter any quality children's poetry in the course of their bilingual kindergarten teacher training. Apart from my personal teaching experience and that of my colleagues teaching children's literature, this is evidenced by the existence of several textbooks, such as the Children's Literature Handbook (ed. Éva Szűcs Ujlakyné, 1995) for the Kecskemét Teacher Training College, and A Task-Based Reader on Methodology and Children's Literature (eds. Kovács & Trentinné Benkő, 2003, esp. pp. 112–132) for the ELTE Bilingual Teacher Training Programmes. Experience shows that newly graduated kindergarten teachers are happy to use in their work what they have learnt and obtained during their studies (Trentinné Benkő et al., 2021). Therefore, it is worth the effort of us teacher trainers to keep the British-American literary course materials under continuous review in order to secure a place – beside the Internet rhymes, the classic nursery rhymes and poems by canonized children's poets – for British-American contemporary children's poetry in our training courses. In this way, contemporary British-American children's poetry may find its way into the preschool curriculum as well. A proper methodology and selection procedure can ensure that preschoolers' typically "beginner level" of English does not automatically exclude acquaintance with quality British-American children's poetry. Based on an ongoing research project, this article aims to share a selection of children's poems by six British and American contemporary poets, together with some suggested methods of instruction.

Keywords: contemporary, children's poetry, early foreign language education



Palkóné dr. Tabi Katalin: <https://orcid.org/0000-0003-0067-4585>



Tanítójelöltek pályával kapcsolatos kompetenciaérzetének vizsgálata

Bernhardt Renáta

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus Alkalmazott Bölcsészettudományi Intézet Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék

Absztrakt

A tanulmány fókuszában a pedagógusjelöltek módszertani tudatosságára és adaptivitására irányuló tényezők feltárása áll. A kvantitatív eredmények egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő kutatás egy részét képezik, melyek az írásbeli ankét módszerével kerültek felvételre. A kutatási mintát az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus végzős nappali és levelező tagozatos (N = 56) tanító szakos hallgatói jelentik. Hipotézisem szerint a tanító szakos hallgatók elméleti és gyakorlati tudásra vonatkozó nézete és kompetenciaérzete variábilis, felfedezhető a kezdő szakaszra jellemző aspektusok megjelenése. Az eredmények alapján kiderül, hogy a végzős tanító szakos hallgatók által sikeresnek vélt tanulmányi eredményeket főként az adottságaiknak, illetve a tanulásra befektetett időnek tulajdonítják. A hallgatók saját tanítási gyakorlatukat és szakmai kompetenciáikat viszonylag magasra értékelik (gyerekekkel, pedagógusokkal történő kapcsolat kialakítása, IKT-eszközök használata, tanulási környezet kialakítása) Jelen kutatás adatai hasznos és újszerű adatokat szolgáltatnak a hallgatók pedagógiai tudatosságáról és módszertani adaptívitásának egyes területeiről is.

Kulcsszavak: tanítójelölt, módszertani tudatosság, kompetencia

Bevezetés

A pedeutológia mint a pedagóguskutatással foglalkozó tudomány az 1970-es évek végén, 1980-as évek elején került kialakításra a neveléstudomány terminus technicusai között (Rókusfalvy et al., 1981). Természetesen e fogalmi kategória megszületése előtt is volt létjogosultsága azon kutatásoknak, melyek a pedagógus személyiségére és a pedagógushivatás problémáira vonatkoztak (Tusa, 2009; Gombocz & Gombocz, 2019).

A pedagógus kompetenciáinak és szerepeinek tekintetében nagyon gazdag vizsgálati eredményekkel rendelkezik a nemzetközi és hazai tudományos élet (Sallai, 1994; Nagy, 2000; Anderson, 2001; Czike, 2004; Zagyváné Szűcs & Falus, 2021). Továbbá jelen kutatás kérdéskörében lényeges aspektus, hogy a pedagóguspályán történő fejlődési folyamat és domináns jellemzők



is feltárásra kerültek a 3 „b” (Nagy, 2004), azaz a bevezető, betanító és benn-tartó (*initial, induction, in-service*) szakasz (Rossi, 2017) kategorizálásával. A problémafelvetését indokolja többek között, hogy a tanítójelöltekre jellemző, hogy elsősorban önmagukkal, valamint a tanítói szerepükkel, megfelelésükkel vannak elfoglalva a képzés végén, tehát meglehetősen énközpontú a szemléletük (Fuller, 1969), továbbá dominál az indokolatlan optimizmus a szakmai szempontok során.

Elméleti vonatkozás

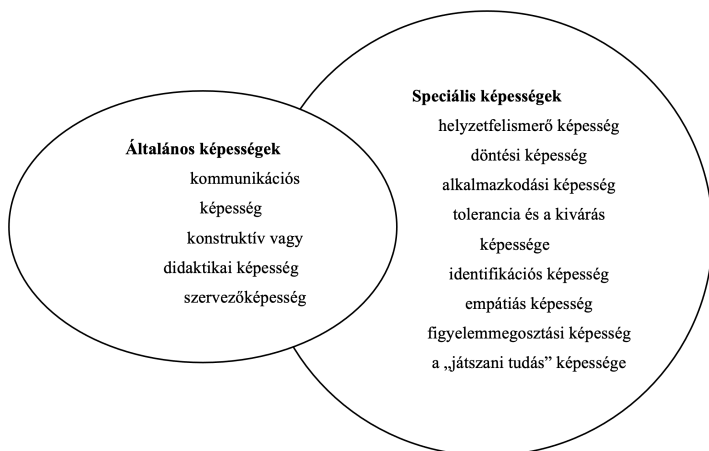
A tanító hivatása és kompetenciája

Kraiciné (2006, p. 31) szerint a „kompetencia dinamikus jelenség: az oktatás, a képzés során megszerzett tudás, a szakmai és személyes tapasztalatok együttesét jelenti, ezáltal meghatározott funkció teljesítésére való alkalmasságot értenek alatta”. A pedagógusok által végzett oktatási és nevelési tevékenységek számos képesség és készség (motoros, kognitív, affektív), ismeret (tény, adat), rutin (felismerés) és motívum (érdeklődés, hajlam) meglétét igénylik (vö. Nagy, 2000). A kompetens pedagógiai tudás az elméleti (deklaratív) tudás, másrészt a gyakorlati (procedurális) tudás, valamint a nézetek együttese (Anderson et al., 2001; Falus, 2004). Blömeke és Delaney (2012) két csoportba sorolták a pedagógus kompetenciáit: 1. kognitív képességek (pedagógiai tudás, szak(tárgyi)tudás, általános pedagógiai tartalmi tudás), 2. érzelmi-motivációs jellemzők (motiváció, személyiség, önszabályozás; tartalmi elemeket és instrukciót érintő nézetek és attitűdök). Selvi (2010) szerint a pedagógiai, kutatói, fenntarthatósági, információs-kommunikációs technológiai, szociokulturális, érzelmi-affektív, kommunikációs, élethosszig tartó tanulás kompetenciái különíthetők el.

A képességek rendszerében Hegyi (1996) szerint az alapképességeket (kommunikációs, kognitív, pszichomotoros), a sajátos képességegyütteseket (művészeti, műszaki és technikai, konstrukciós, pedagógiai, vezetői) lehet elkülöníteni. A pedagógiai képességek csoportjait általános és speciális területekre osztotta az alábbiak szerint (1. ábra):

1. ábra

A pedagógiai képességek tematikus rendezése (saját készítésű ábra Hegyi, 1996 alapján)



A gyermeket nevelő és tanító hivatás számottevő aspektusa tehát, hogy jelen van az állandó megújulás és rendkívül sokoldalú szerepben való megfelelés igénye, karöltve az általános értékek közvetítésének és a gyermekközpontú nevelés alapelveinek érvényesítésével. A tanító számára nem elegendő a pszichológia, pedagógiai szakmódszertani tudás, hanem képesnek kell lennie kezelni egy iskolai csoport szociális életét, konfliktusait és sikerélményt biztosítani. Továbbá képesnek kell lennie arra, hogy reagáljon a diverzitás és 21. század egyéb társadalmi igényeire és megőrizze a gyermekbe vetett hitét, mely szempontok csupán néhány példáját jelenti a pedagógusi kompetenciának.

Az előbbi gondolatokat összevetve Caselmann (1949) tanári személyiség típusaival, evidensnek tűnik, hogy a tanító jóval inkább a paidotrop típusú pedagógus jellemzőit viseli, kinek elsődleges a diák a pedagógiai folyamatban, és a tananyag csupán lehetőség a velük történő kommunikációra. Kevésbé releváns és jellemző a tanítók körében a logotrop pedagógus, aki főként a tudásvágyáról, a tananyag átadásáról és annak jelentőségéről tesz tanúbizonyosságot, a 6–10 éves gyermekek esetében kevésbé adekvát személyiség, hiszen tanítványaitól távol tartja magát. A tanítói személyiségnek – minden korban és minden helyzetben – elsődleges és elengedhetetlen jellemzője a gyermek feltétel nélküli elfogadása és a gyermekbe vetett bizalom. A jelenkor színes és heterogén csoportjait látva evidencia, hogy képes ignorálni a sztereotipizálás „csapdáit”.

A kisgyermek neveléséért felelős pedagógusokat az elmúlt évtizedek változásai arra ösztönzik, hogy a) a társadalmi struktúra változásait és a társadalmi hatások mechanizmusait, b) a megváltozott családtípusokat, c) az egyéni sajátosságokhoz való alkalmazkodást d) a média szocializációs sze-

repének domináns jellegét, figyelembe véve újra és újra megerősítsék azokat a *személyes és szakmai kompetenciákat*, melyek alkalmassá teszik a pedagógus kompetensen végezni hivatását. Mindezek eredményeként a tanítóképzésben fontos szerepet töltenek be olyan kutatásalapú feladatok is, amelyekkel a tanítójelöltek az ismeretszerzésen túl fejleszteni tudják digitális, problémamegoldó, autonóm tanulási és kooperatív készségeiket is, valamint tanulási motivációikat is (Szaszko, 2016; Molnár, 2020). Az Európai Bizottság (OECD, 2011) ajánlása szerint pedagógus kompetenciák elemeiként dominálnak az alábbiak:

- a rutin (módszertani repertoár bővítése);
- a területspecifikus (tanító) szakértelem;
- a szociális különbségek iránti érzékenység;
- a problémamegértés;
- rugalmasság;
- improvizálási képesség;
- kritikai megközelítés.

A pedagógusjelöltek kompetenciaérzése

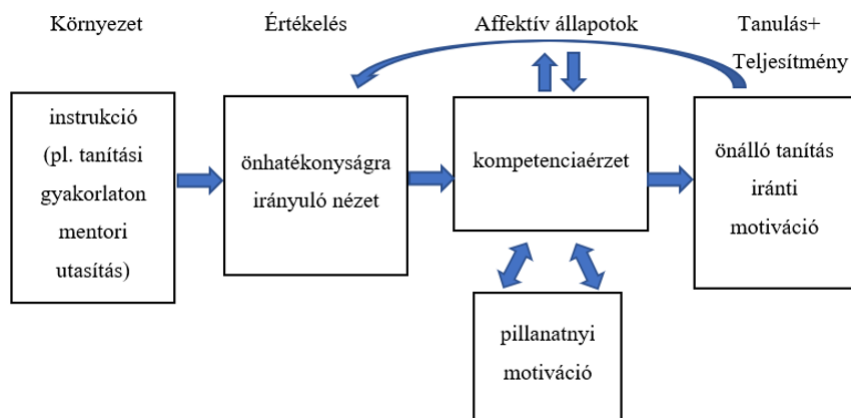
A tanulmány első részében a pedagógiai kompetencia jellemzői kerültek áttekintésre, jelen kutatás tekintetében azonban fontos megemlíteni a pedagógusjelöltek kompetenciaérzésének jelentőségét. Blömeke és munkatársai (2015) szerint a kompetenciafejlődés vizsgálata kiterjed a kognitív és affektív-motivációs alapok felmérésére, amelyek a szakterület-specifikus teljesítményt különböző helyzetekben befolyásolják. Véleményük szerint, ha a tanítójelöltek sikerélményeket szereznek egy bizonyos tanulási helyzetben, akkor úgy érzik, hogy kontroll alatt tartják tanulmányaikat, és akaratlagos erőfeszítést tesznek, vagy kitartóbbak lesznek a pályájukon.

Tobin és Ritchie (2012) kutatása kimutatta, hogy az affektív élmények (például az önbizalom) kiemelkedően fontosak a tanítójelöltek kompetenciaérzetének megerősödéséhez képzésük során. Rosenberg (1998) az affektív jellemzőt úgy írja le, mint egy adott helyzetre való tipikus reakciót, amely személyenként eltérő, de idővel nem nagyon változik (pl. egy tanítójelölt kedvelheti a természetismeretet (affektív jellemző), ezzel szemben egy affektív állapot (pl. pillanatnyi motiváció a természetismeret tanulása vagy éppen tanítása iránt) a helyzet függvényében alakul, és változó időbeli reakciót jelent. A tanítási gyakorlatokon szerzett pozitív tapasztalatszerzés és motivációs élmény ismétlődése azonban hozzájárulhat egy stabil motivációs beállítottság kialakulásához, amely a tanítójelöltek megerősítéseként szolgálhat (Dietrich, 2015). Goudas és mtsai (1995) azt találták, hogy a testnevelés szakos egyetemi hallgatók körében a kurzus elején tapasztalt kompetenciaérzet előre jelezte a kurzus végén mutatott intrinszc motivációt, amelyet a teljesítményük közvetített.

Pekrun (2006) természettudományt tanuló diákok a laboratóriumi kurzusok során a tudományos tevékenységek alatt megélt egyes érzelmei és a teljesítményhez kapcsolódó érzelmeik összefüggését vizsgálta. Kontrollérték elmélete szerint az 1. ábra szemlélteti a tanulási környezet hatását a tanárjelöltek által megélt érzelmekre, ami alapján látható, hogy minél több önrendelkezés és önszabályozás járul hozzá a tevékenységekhez, annál valószínűbb, hogy kompetenciaérzet alakul ki. Pekrun (2006) továbbá azt feltételezi, hogy a teljesítményérzelmeket az ellenőrzés és az érték megítélése határozza meg. Például, ha egy tanárjelölt kellemesnek és jól sikerültnek talál egy laboratóriumi kísérletet, valószínűleg élvezni fogja a tevékenységet. Amennyiben a laboratóriumi tevékenységet (például kísérlet) és az ahhoz kapcsolódó tananyagot pozitívan értékeli (például érdekesnek tartják), és a tevékenységet az egyén megfelelően ellenőrzöttnek találja, akkor feltételezhető, hogy az adott pillanatban motiváció indul el, és kialakul a kompetenciaérzet (lásd 2. ábra). Az eredményeket tekintve az affektív állapot a tanárjelöltek tanulási motivációját indukálhatja és befolyásolhatja. Az adott pillanatban tapasztalt pozitív érzelmi állapot, mint például a motiváció, erősítheti a szokásos belső motivációt.

2. ábra

Pekrun által kidolgozott kontroll-érték modell (saját készítésű ábra Pekrun /2006/ és Smit, 2021, p. 3. alapján)



A tanító szakos hallgatók esetében Pekrun (2006) kontrollérték modellje jól mutatja, hogy amennyiben a hallgató pozitívan éli meg a gyakorlatot, saját önhatékonyságát, abban az esetben kompetenciaérzetet fejlődhet, a tanítási gyakorlat iránt érzett motivációja is erősödhet.

A tanítói pályára való alkalmasság és kompetenciaérzet összefüggésbe hozható a pedagógus szerepeivel is, melyet az OECD (2013) ajánlása szerint különböző szinteken is fókuszálni kell. Ennek megfelelően körvonalazható-

ak a szerepek az a) gyermek, b) csoport, c) az intézmény és a d) partnerek tekintetében. A gyermekre és a csoportra vonatkozó szerepek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a tanító esetében az irányító/tervező és a lélekvezető szerep dominál, de fellelhető a facilitátor szerep is (Kisné Bernhardt & Kriegel, 2017). A fenti kutatás eredményei mellett a 21. századi pedagógus szerepei tekintetében a konfliktuskezelő-mediátori szerep is elengedhetetlen, a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek inkluzív nevelése során pedig a tutor és tanácsadó szerep megjelenése vált lényegessé. További innovatív jellegű és állandó jelenlétet sugalló a katalizátor (segítségre kész állapot) és szupervizor (tanácsadó) szerep (Körmöczy, 2019). Az intézmény életében és a partnerek tekintetében betöltött szerepek alapján a társadalmi szerepvállalás már jól ismert elvárás a pedagógusok körében (például nemzeti ünnepeken való jelenlét), az adminisztratív feladatok mennyiségi és minőségi növekedése pedig magával hozta a hivatalnok, ugyanakkor az innovatív és fejlesztő tudásmenedzser szerep (Szebeni, 2010), forrásanyag és folyamat-tervező (Harden & Crosby, 2000, p. 6.), továbbá a tantervíró és -fejlesztő szerep kialakulását. Az intézményi működésben a kollaborátor és kooperátor, a pedagógus önreflexiójára irányuló szakmai elvárás miatt a reflektív pedagógus szerepe indukálódott. A 21. században még erőteljesebben megjelenő társadalmi rétegződés, a családban végbemenő változások miatt pedig egyre inkább szükségessé válik a szocializációs partneri, tanácsadó és mentor szerepek felvállalása. A tanítói szerep tekintetében is érvényes a közösség által elvárt pályaszerep és a saját egyéniségének megfelelő szerep realizációja.

A fentiek alapján a hallgató által megélt pozitív affektív élmény, a szerepben való pozitív megjelenés és a szerep megélése összefüggésbe hozható a kompetenciaérzéssel, mely a tanítási gyakorlat során is megerősítést nyújt a tanítójelölt számára.

A pályafejlődés szakaszai tekintettel a 'bevezető' szakaszra

A pedagógussá válás folyamatának egyik legkorábbi szakaszolását a pályaválasztás, a pedagógusképzés, a pályakezdés és pályavitel (Rókusfalvy, 1981) stációi jellemzik (vö. Kelemen, 2008). Maynard és Furlong (1995) konkrét pályafejlődési szakaszokra bontotta a hivatás művelésének különböző állomásait:

- a) A *kezdeti idealizmus* szakasza a tanítási gyakorlat előtti időszakra, a pályalelejtésre tehető. Az indokolatlan idealizmus és optimizmus jellemzi a tanítójelölteket, amely saját tanulói tapasztalataikban gyökerezik. Ekkor a tanítás-tanulás valós folyamatairól és a valós diákokról még igen keveset vagy semmit sem tudnak. A saját tanulói mintájukat általánosítják minden tanulóra.
- b) A *túlélés* szakasza az osztályterem valóságával való megismerkedést jelenti.

- c) A *megkapaszkodás* szakaszában a tanárok, tanítók kezdik felmérni az adódó helyzeteket, képesek felismerni a problémákat, majd megoldásokat keresnek és rutinokat, sémákat alakítanak ki.
- d) A *működőképes gyakorlat kialakításának* szakaszában a pedagógus kialakít egy számára olyan megbízható tanári gyakorlatot, amelyet biztonsággal tud alkalmazni, és amelyhez később is ragaszkodik valamilyen szinten.
- e) A *tovább lépés* szakaszában a pedagógus képes a reflexióra, kísérletezik, és legfontosabb változásként figyelmét a saját gyakorlatáról a tanulókra és a tanulásra irányítja (Kimmel 2006).

A pedagóguspálya szakaszait Nagy (2004) bevezető, betanító és benntartó (Initial, Induction, In-service) folyamatként határozza meg, melyekből a kutatás kapcsán releváns röviden vázolni a bevezetés jelentőségét. A bevezető szakasz a pályára való készítés folyamata, mely során a felsőfokú képzés szerepe és feladatai vitathatatlanok. A pályafejlődés kezdetén, a képzés kezdetekor a hallgatók már kialakult értékelő rendszerrel érkeznek, amelyet meghatároznak a korábbi tapasztalataik, a személyiségük és saját elvárásaik. A képzés során az elméleti ismeretek túlsúlya jellemző, ám a tanító szakot igen sok gyakorlat is jellemzi. Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenység aránya folyamatos változásban van a pályafejlődés során.

Kelemen (2008) óvodapedagógus hallgatók esetében bizonyította, hogy a képzés meghatározó a pályaeorientáció formálódásában, illetve a konfliktuskezelési képességük alakításában. Az empátia és kreativitás terén a bevezető szakasz sem mutat szignifikáns változást a hallgatók esetében. Bernhardt (2022) tanító szakos hallgatók pályaeorientációját vizsgálva megállapította, hogy alapvetően a belső motiváció és gyermekszeretet jellemzi a pályaválasztást és a vizsgált minta 43%-a kompetensnek érzi magát a nevelési és oktatási szituációk kezelésében. Ennek ellenére közel 60% szeretne a pályán elhelyezkedni, 30% bizonytalan abban, hogy tanítói hivatást kezdené el a képzés után.

A pályakezdés, tehát a pálya bevezető és betanító szakaszában jellemző, hogy a tanítójelölt minél tapasztalattal és kisebb magabiztossággal bír, ezért kevésbé képes a helyzet racionális elemzésére (Ghaye, 2011). Nagy (2004) kutatásában a pályakezdő pedagógusok bizonytalanságról, fáradtságról, a visszajelzések hiányáról számolnak be legfőképp, és dominál a konformizmus a viselkedésben, pedagógiai tevékenységeikben. Nem jellemző az a fajta tanulási lehetőség vagy önreflexiók képesség fejlesztése, amit a kezdő pedagógus igényelne és kaphatna a gyakorlottabb kollegáktól, mentoroktól.

Talán a legnagyobb nehézség a bemeneti folyamat után, hogy a betanító szakasz időszakában a hallgatók kilépnek a képzésből és munkába állnak, azonban továbbra is szükség van az elméleti ismereteik növelésére. A támogató szakmai környezet hiányában sok esetben magukra vannak hagyva az ismeretek megszerzésének mikéntjével (Nagy, 2004). A benntartó folyamat

talán jelenleg is a legproblematisabb terület, hiszen a pályán maradás és pályaelhagyás, a pedagógusbérezés és -finanszírozás, a pedagógushiány a hazai köznevelés csupán néhány fő kérdését érinti.

Empirikus kutatás

A kutatási procedúra bemutatása

A kutatás célja a végzős tanító szakos hallgatók esetében feltárni a pedagógus-kompetenciákra és pedagógiai eredményességre vonatkozó véleményüket, nézeteiket. A vizsgálat eredményei egy átfogó, a trianguláció elvét képviselő, intézményi céllal készült kutatás egy részét képezik, melynek módszereiként írásbeli anket (online kérdőív), interjú és metaforaanalízis kerültek alkalmazásra (a kutatás egyéb eredményinek publikálása folyamatban).

Kutatási mintaként az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus nappali és levelező szakos végzős hallgatói (N = 56) jelentik, mely egyrészt pilotkutatásként értelmezhető, másrészt az intézményben folyó tanítóképzés számára jelent reflektív jellegű visszajelzést.

Kutatási kérdések:

- Milyennek ítélik meg saját tanulmányi eredményességüket a tanító szakos hallgatók?
- Milyen területeken érzékelnek kompetenciahiányt?
- Mely nevelési vagy oktatási vonatkozásban érzik magukat felkészültnek?
- A gyakorlati képzés során milyen képességek, készségek fejlődése detekálható dominánsan?
- Milyen feladatok jelentettek leginkább nehézséget a gyakorlat során?

Jelen tanulmányban a *kvantitatív módszert* képviselő (online) kérdőíves vizsgálat azon eredményei kerülnek bemutatásra, mely dominánsan a gyakorlatban tapasztalt pedagógia munka sikerességére, a pedagógiai kompetenciákra és fejlesztendő területekre fókuszáltak. A *kutatási eszközként* kidolgozott kérdőív összesen huszonnyolc nyitott és zárt kérdést tartalmaz, melyből az hét item demográfiai adatokra kérdez, a következő öt item a tanulmányi eredményességre vonatkozik, hat item a gyakorlatok során tapasztalt szakmai sikerességet vizsgálja, majd az azt követő öt item a különböző készségek, képességek kompetenciaérzetre fókuszál, végül az utolsó hat kérdés a hallgatók pályára lépés és pályán maradás, valamint a továbbtanulási szándékát tárja fel.

A vizsgálat eredményei

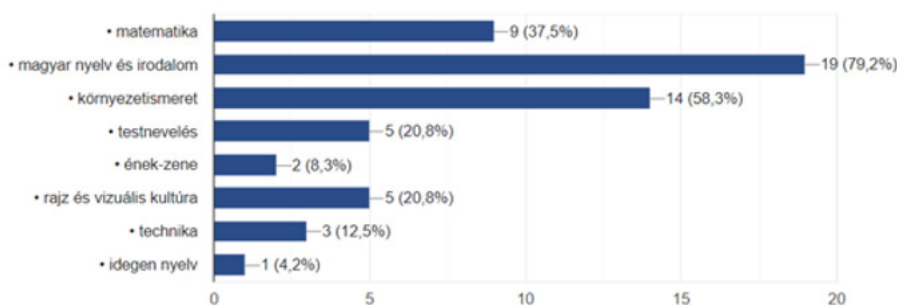
A kérdőív kérdései alapján – jelen tanulmányban – azon adatok kerülnek bemutatásra, melyek főként a tanulmányi és gyakorlati képzés során elért teljesítményüket és sikerességüket, valamint kompetenciaérzésüket detekálja (11–21. item). A kitöltők demográfiai- és háttéradatainak értelmében

a hallgatók között mindössze 1 férfi és 30 nő szerepelt, 80% levelező és 20% nappali tagozatra jár. Ennek alapján érthető, miszerint a hallgatók önbevallása alapján 90% már rendelkezik gyakorlattal és csupán 10% vallotta tapasztalatlanának magát. A levelező hallgatók felülreprezentáltsága okán az életkori tényezők szórtak: 20–25 év közötti a tanítójelöltek 33,3%-a, 36 év felett 37,5%-a, 26–30 év között pedig 20,8%-a aránya detektálható az adatfelvétel időszakában.

A kutatásban feltárásra került, hogy a tanítójelöltek az elméleti tudásuk tekintetében mely területeken érzik magukat kompetensnek. Az adatok (3. ábra) alapján hallgatók az alábbi sorrend alapján tekintik magukat eredményesnek az egyes tantárgyi vonatkozásokban: környezetismeret (1), magyar nyelv és irodalom (2), a pedagógiai és pszichológiai (3) tárgyakban érzik eredményesnek magukat, a testnevelés (4), a matematika (5) és a vizuális kultúra (6). Erre a kérdésre azért is volt szükség, hogy összehasonlításra kerülhessen a saját maguk által megítélt tantárgy-, valamint a tantárgy tanítása során érzett kompetenciaérzete. A kutatási alanyok közel 80%-ban a magyar nyelv és irodalom és csaknem 60%-a a környezetismeret tantárgy tanítását éli meg legpozitívabbnak. A kompetenciaérzés jóval alacsonyabb a matematika (37,5%) a testnevelés (20,8%) és a vizuális kultúra (20,8%) esetén. Alulreprezentált a technika (12,5%) és az ének-zene (8,3%) oktatása során tapasztalt hozzáértés.

3. ábra

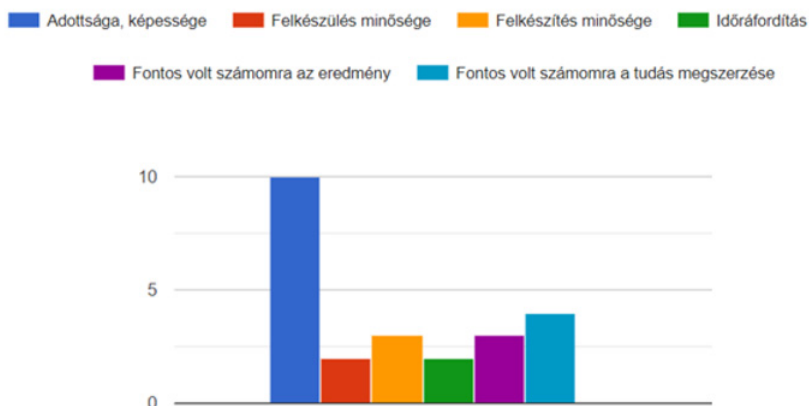
A tantárgy tanítása során megjelenő kompetenciaérzés



A tanulásban elért eredményeik okát keresve kiderült (4. ábra), hogy főként az adottságoknak és képességeknek tulajdonítanak szerepet és jóval kevésbé dominál a tudás megszerzése. Hasonló arányban választották a felkészítés minősége és az eredményesség szempontját, saját felkészülésüket és a ráfordított idő mennyiségét viszont nem tartották számottevőnek a kurzus eredményességének megítélésében.

4. ábra

A tanulási eredményesség legfőbb oka



Összehasonlítva a tanulmányok során elért – egyes tantárgyakra jellemző – kompetenciaérzetet (1. ábra) és a gyakorlat során tanított tantárgy sikerélményét (1. táblázat), az látható, hogy a kurzusok teljesítése és az elmülethez kapcsolódó tanítási gyakorlat sikerességének megélése szinte azonos sorrendiséget mutat. A természetismereti kurzusok jobb tanulmányi eredménnyel járnak a hallgatók többségénél, ennek ellenére legszívesebben a magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanítják. Hasonló tendencia fedezhető fel a 3. és 4. helyen álló matematika és testnevelés tantárgyak esetében is.

1. táblázat

Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tanítás eredményességének összehasonlítása

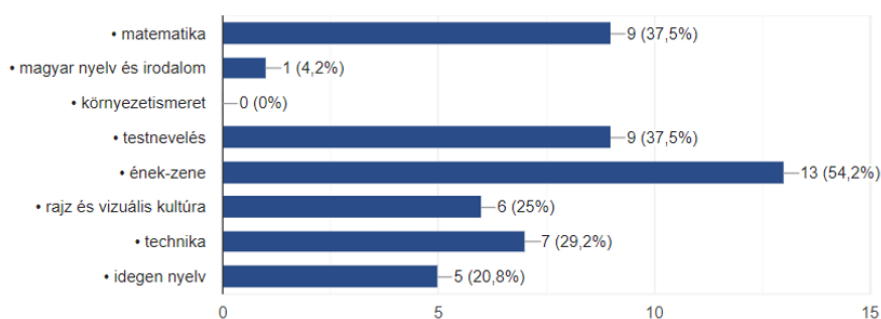
Tantárgyi eredményesség	Kompetenciaérzés a tantárgy tanításában
környezetismeret	magyar nyelv és irodalom
magyar nyelv és irodalom	környezetismeret
testnevelés	matematika
matematika	testnevelés
vizuális kultúra	vizuális kultúra
technika és tervezés	technika és tervezés
ének-zene	ének-zene

Az elméleti képzésre adott reflexiók is részét képezték a kérdőív kérdéseinek, melyben arról kérdeztük a tanítókat, hogy „Melyek azok a tantárgyak, amelyek tanítása problémát okozott a gyakorlat során, az elméleti felkészülés/felkészítés hiányosságai miatt?”. Az eredmények azt mutatják (5. ábra), hogy az elméleti felkészültség, illetve felkészítés hiányát felülreprezentáltan jelzi az ének-zene (54,2%), továbbá azonos arányban ítélték meg a matematika és testnevelés ismereteinek megszerzésében (37,5%). Szintén minimális különbséget jelez a vizuális kultúra és technika tárgyak esetén jelzett hiányosság (25–30%), viszont

nincs ilyen jellegű problémájuk a hallgatóknak a magyar nyelv és irodalom, valamint környezetismeret kurzusok ismeretszerzési folyamatában. Érdekes, hogy a felvételi eljárás során kötelező alkalmassági vizsga követelményeként elvárt ének-zenei-, mozgásos-, valamint rajzkészséget igénylő kurzusok során éreznek hiányt vagy lemaradást a hallgatók, így felmerül a kérdés, hogy milyen szinten voltak birtokában ezen készségeknek a felvételi időszakban.

5. ábra

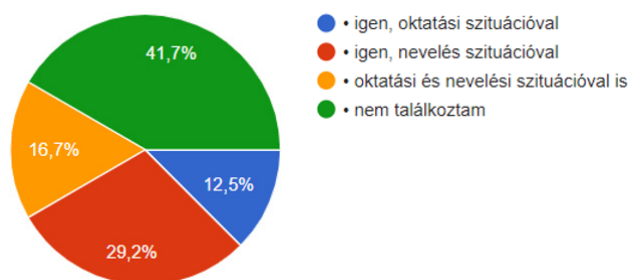
Az elméleti felkészítés/felkészülés hiánya a tantárgyi ismeretek vonatkozásában



Az alábbiakban a hallgatók gyakorlati tanítása során tapasztaltokról kapunk képet, elsősorban egyes pedagógiai eljárásaik és pedagógiai helyzetekben mutatkozó reakcióik tekintetében. Önbevallás alapján – amint a 6. ábra mutatja – a kérdőív kitöltői közel 42%-ban nem találtak olyan nevelési vagy oktatási szituációval, melyre ne tudtak volna kompetensen és adekvátan reagálni. A nevelés és oktatással kapcsolatos pedagógiai helyzetek összehasonlításában több nehézséget okoz számukra egy-egy neveléssel kapcsolatos teendő (29%), mint az órátartás során fellépő probléma (12%). A tanítójelöltek 16%-a mindkét típusú szituációban tapasztalta, hogy nem sikerült kompetens módon reagálni.

6. ábra

Szituáció, melyre nem tudott kompetens módon reagálni



Arról is nyilatkoztak a végzős hallgatók, hogy milyen pedagógiai helyzetekben tudtak megfelelő módon helyt állni, miben érezték magukat sikeresnek. Nyitott kérdésben fejtették ki, hogy miben és mely terület kezelésében, megoldásában érezték magukat a legeredményesebbnek. A 7. ábra a vélemények alapján kialakított fogalmi kategóriákat ábrázolja, melyek az alábbiak: módszertani eredményesség; az SNI tanulókkal történő egyénre szabott bánásmód; fegyelmezés; motiváció és rugalmasság.

7. ábra

Legsikeresebb pedagógiai helyzetek



A kérdésre adott válaszok alapján az alábbiakban a – kódolással kialakított – kategóriák rövid elemzésére kerül sor példák segítségével.

1. módszertani eredményesség

A tanítójelöltek metodikai szempontból akkor érezték sikert leginkább, amikor a tanítványok valamely ismeret megértéséről vagy felidézéséről jeleztek vissza.

„A gyermeknek sikeresen elmagyaráztam és megértettem vele a tízesek, egyesek fogalmát, amelyet évek óta nem értett.” (H5)

„Amikor egy negyedikes osztályban sikerült megértetni a gyerekeknek a kétjegyűvel való szorzást, illetve helyettesítés során a 8. osztályban az egyismeretlenes egyenlet!” (H12)

„Nem voltam kompetens az 1948–49-es forradalom témájában, de ezt a tananyagot kellett tanítani, annyira jól sikerült a tananyag átadás, hogy még hónapokkal később is visszamondták a gyerekek a folyosón.” (H3)

Szintén büszkeséggel töltötte el az egyik válaszadót, amikor kreatívan tudott reagálni a hiányosságok pótlására. *„Nyelvtan órán a ráhangolódás szakaszában probléma adódott az ABC-vel, ezért a magánhangzóknál tapsoltunk, mássalhangzóknál dobantottunk.”* (H13)

2. rugalmasság

A reziliencia képessége számos esetben segíti a pedagógust, így a kellő rugalmasság segíti a váratlan helyzetek megoldását. A rugalmas alkalmazkodás példája volt a helyettesítés és a digitális eszközhasználat meghíúsulása is.

„Beugró természetismeret előző estétől más óratervezete alapján.” (H1)

„Online igaz-hamis játék átalakítása szintén internetkapcsolat hiánya miatt mozgásos játékká.” (H5)

„Tervezett digitális feladat megvalósítása helyett technikai problémák miatt rögtönzés, többször sikerült más módszerrel, eszközökkel megoldani a feladatokat. Pl. A történelemóra témája a Várháborúk, óra kezdetén motivációként Tinódi Lantos Sebestyén Egri históriának summáját terveztem meghallgatni, ismerik-e a gyerekek, hol hallották már stb., internetkapcsolat híján beszélgettünk a szerzőről és a gyerekek egri élményeiről meséltek.” (H19)

3. fegyelmezés

A megfelelő magatartás valamennyi pedagógusi tevékenységnél elvárható, azonban legtöbbször a fegyelmezéssel és magatartási problémák kezelésével szembesülnek a kezdő pedagógusok. Ezért ezen helyzetek kezelése pozitív megerősítést jelent. *„Hisztis gyermeket szófogadásra bírni.”* (H7)

4. motiváció

Az órára való ráhangolás, érdeklődés felkeltése a sikeres tanóra egyik alapvető didaktikai feladata. A motiváció megteremtése, illetve fenntartása a sikeres tanulás alapjaként a tanítójelölteknél is lényeges kérdés.

„Egy motiválatlan rossz osztálynak megbélyegzett tanulócsoporthoz sikerült motiválnom, aktivizálnom és sikerélményekkel léptek ki az osztályteremből.” (H10)

„Egy feleltetés alkalmakor az egyik harmadik osztályos tanulóm hármas osztályzatot kapott, és nagyon elkeseredett miatta. Megvigasztaltam és biztattam őt, hogy emiatt ne gondolja úgy, hogy már sosem szerezhet jó érdemjegyeket. Az eddigi pedagógus pályafutásom alatt az empátikus bánásmódomra vagyok összességében a legbüszkébb.” (H15)

5. egyénre szabott bánásmód

A differenciálás és egyéni bánásmód nem csupán a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek esetében prioritás, hiszen a 21. század gyermekeinek nevelési-és oktatási folyamatában a diverzitás kérdésköre és igényeinek való megfelelése elengedhetetlen (Furcsa, 2020).

Nevelési problémás gyermek aktívan részt vett az érdeklődés felkeltése után.” (H11)

„Enyhe értelmi fogyatékos tanulók elfogadtatása az osztálytársakkal.” (H8)

„Egy SNI-s gyermek matematika feladatnál nagyon elakadt, nem értette meg az összefüggéseket. Igaz, hogy kézzel - lábbal, és eszközök használatával, de sikerült.” (H20)

Eredmények összegzése

A végzős tanító szakos hallgatók kérdőíves vizsgálatában a kutatási kérdésekre adható eredmények alapján kiderül, hogy a végzős tanító szakos hallgatók saját sikeresnek vélt tanulmányi eredményüket főként az adottságaiknak, illetve a tanulásra befektetett időnek tulajdonítják. Az elmélet és a gyakorlat egysége tekintetében az látszik, hogy a kevésbé jó eredménnyel zárt kurzusokhoz kapcsolódó gyakorlati tanítás is jelenthet pozitív élményt a számukra (például matematika).

A hallgatók saját tanítási gyakorlatukat és szakmai kompetenciáikat viszonylag magasra értékelik (gyerekekkel, pedagógusokkal történő kapcsolat kialakítása, IKT-eszközök használata, tanulási környezet kialakítása), még olyan esetekben is, amelyek kapcsán még nem volt lehetőségük valódi tapasztalatszerzésre. Összességében az adatok azt mutatják, hogy a tanítójelöltek elméleti és gyakorlati tudására vonatkozó nézetek variábilisak, elsősorban a tanulmányi eredményesség és sikeresség, valamint a fejlődési területek aspektusai terén. A kutatás limitációja a korábban említett intézményi mintaválasztás, valamint az, hogy jelen tanulmányban a kutatás egy szelete került prezentálásra, így ezen adatok is a végleges kutatási eredmények összefüggésében tudnak teljesebb képet mutatni a végzős tanító szakos hallgatók kompetenciáiról.

Befejezés

A tanítónak válás bevezető (*initial*) szakaszát a képzés és a gyakorlat első időszaka jelenti, melynek során a kezdő pedagógust érintő kihívásokkal találkozáva tudnak továbblépni a munkahely által képviselt betanító és benntartó folyamatba. A tanító kompetenciája sokrétű és összetett ismeret, képesség, készség és attitűdhalmaz, mely folyamatos fejlődés következtében válik egy-

re és egyre optimálisabbá és relevánsabbá az oktatás és nevelés területén. A kompetenciák és szerepekben való megfelelés a folyamatos fejlődés alapját jelentik a rutin, tehát a módszertani repertoár bővítése; a diverzitás támogatása, valamint a terüleetspecifikus (tanítói) professzionális és transzverzális kompetenciák és a reflektivitás mentén mind a csoport, mind az egyén érdekeinek képviseletében.

Összességében jelen kutatási eredmények egyrészt igazolják a pedagógusjelöltekre vonatkozó korábbi vizsgálatokat (Caselmann, 1964; Anderson, 2001; Falus, 2001), ugyanakkor hasznos és újszerű adatokat szolgáltatnak a hallgatók pedagógiai tudatosságáról és kompetenciaérzetükről. A kutatás alátámasztja, hogy a pedagógiai kultúra fejlesztése érdekében figyelembe kell venni a tanítójelöltek nézeteit és tapasztalatait, emellett kiemelt szerepet játszik a kompetenciaérzetük, hiszen mindezek meghatározzák a későbbi tevékenységeiket, reakcióikat és pedagógiai kompetenciájuk egyéb vonatkozásait is.

Irodalom

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Addison Wesley Longman.
- Czike B. (2004). *A pedagógus-szerep változása és hatása a személyiségfejlődésre*. Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Bernhardt, R. (2022). Pedagogical procedures and reflections in the focus of prospective teachers' teaching practice. In Juhász E. & Kattein-Pornói R. (Eds.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés: Absztraktfüzet* (pp. 317–318). <https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/Absztraktk%C3%B6tet-2.pdf>
- Blömeke, S. & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, 44, 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Caselmann, C. (1964). *Wesenformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre*. Klett.
- Dietrich, J., Dicke, A.-L., Kracke, B. & Noack, P. (2015). Teacher Support and its Influence on Students' Intrinsic Value and Effort: Dimensional Comparison Effects Across Subjects. *Learn. instruction* 39, 45–54. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.007>
- Európai Bizottság (2011). *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:54944>
- Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.

- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furcsa L. (2020). Differenciálás – régen és most. In Varró B. (Ed.), *Tudomány régen és most: mit kutatunk másként?* (pp. 19–27). EKE Líceum Kiadó.
- Gombocz O. & Gombocz J. (2019). A pedagógus személyisége a tudományban és a gyakorlatban – a tanárképzés. In Kaposy J. & Szőke-Milinte E. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája* (pp. 106–117). Szaktudás Kiadó Ház.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A Prospective Study of the Relationships Between Motivational Orientations and Perceived Competence with Intrinsic Motivation and Achievement in a Teacher Education Course. *Educational Psychology*, 15(1), 89–96. <https://doi.org/10.1080/0144341950150108>
- Harden R. M. & Crosby J. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Hegyí I. (1996). *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. OKKER.
- Kelemen L. (2008). *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. Doktori Értekezés. Debreceni Egyetem.
- Kisné Bernhardt, R. & Kriegl Zs. (2017). Kreatív szerepértelmezés a pedagógusjelöltek metaforáiban. *Acta Beregsasiensis*, 16(1), 126–136.
- Kimmel M. (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4, 35–49.
- Körmöczi K. (2019). *A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában*. Flaccus Kiadó.
- Kraiciné Szokoly M. (2006). *Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy M. (2004). Pályakezddés, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3, 375–390. <https://www.igi-global.com/chapter/initial-teacher-education-induction-and-in-service-training/173270>
- Molnár M. (2020). A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői. In Varró B. (Ed.), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról* (pp. 39–55). Eszterházy Károly Egyetem.
- OECD (2013). *Supporting teacher competence development*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (2020.10.12.)
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of Analysis and the Organization of Affect. *Review of General Psychology*, 2(3), 247–270. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.247>
- Rossi P.G., Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C. & Rosa A. (2017). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a

- Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In Dikilitaş, K. & Erten, I. H. *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15–40). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1747-4.ch002>
- Rókusfalvy P. (1981, Ed.). *Pedagógusszemélyiség és tanárképzés*. Tankönyvkiadó.
- Sallai É. (1994). *A pedagógus mesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására*. Doktori értekezés. ELTE.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167–175. <https://doi.org/10.5840/cultura20107133>
- Smit, R. Rietz F. & Robin N. (2021). Interactions of Feelings of Competence and Motivation of Pre-Service Science Teachers in Their Laboratory Course: A Dynamic Multilevel Modeling Approach. *Educational Psychology*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.714495>
- Szaszkó, R. (2016). Student Teacher Inquiry-Based Learning Through 'You Tube'. In Boyd, P. & Szplit, A. (Eds.), *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 6–74). Wydawnictwo Attyka.
- Szebeni R. (2010). *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.
- Tobin, K. & Ritchie, S. M. (2012). Multi-method, Multi-Theoretical, MultiLevel Research in the Learning Sciences. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 21(1), 117–129.
- Tus, C. (2009). A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei összhangjának problematikája a pedagógiai kreatológia vonatkozásában. *Iskolakultúra*, 19(11), 102–110.
- Zagyváné Szűcs I. & Falus I. (2021, Eds.). *Didaktika - Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Akadémiai Kiadó.



Bernhardt, R.

An investigation of pre-service teachers' feeling of competence regarding their career

The focus of this study is the exploration of the factors affecting the methodological awareness and adaptability of student teachers. The quantitative results are part of a more comprehensive study, based on the principle of triangulation, with the help of a questionnaire survey. The research sample consists of full-time and correspondence-course final-year students (N=56) at the Eszterházy Károly Catholic University's Jászberény Campus. My hypothesis is that student teachers' beliefs and sense of competence in terms of theoretical and practical knowledge are variables characterized by aspects of the initial phase of teaching practice. The results show that the academic achievements that graduate students rate as successful are attributed mainly to their personal aptitude and the time invested in learning. Students rate their own teaching practice and professional competences relatively highly (building relationships with children and teachers, using ICT tools, creating a learning environment). Overall, the data of the present study provide useful and fresh results on the students' pedagogical awareness and methodological adaptability in certain areas.

Keywords: student teacher, methodological awareness, competence



Bernhardt Renáta: <https://orcid.org/0000-0002-1902-6388>



A pedagógiai gyakorlat új modelljei mint a leendő pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztésének eszközei

Mendel, Eleonóra – Fenyvesi, Lívია

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

Az óvó- és tanítóképzés elengedhetetlen része a pedagógiai gyakorlat. A pedagógus szakmai professzió minőségének javítása érdekében, illetve tekintettel a pedagógusokkal szemben támasztott növekvő igényekre, növekednek a pedagógiai gyakorlattal szemben támasztott követelmények is. A tanulmány bemutatja a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán bevezetett pedagógiai gyakorlat új típusait (modelljeit), amelyek az óvó- és tanítóképzés tanulmányi programok részét képezik. Az új típusú gyakorlatok célja az elméleti tanulás és a mindennapi óvodai gyakorlat közötti kapcsolat elmélyítése. Céljuk az óvoda és az általános iskola mindennapi és alkalmi tevékenységeinek megismertetése, kiegészítve ezzel a hallgatók kötelező pedagógiai gyakorlatát. Ugyanakkor, a tanulmányban bemutatott új típusú pedagógiai gyakorlatokat a leendő pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztésének eszközeként értelmezzük.

Kulcsszavak: pedagógiai gyakorlat, pedagógusképzés, szakmai kompetencia, óvóképzés, tanítóképzés

Bevezetés

Nemzetközi összehasonlításban Szlovákia azon országok közé tartozik, ahol a pedagógiai gyakorlat a képzés kis részét képezi. Kosová és Tomengová (2015, p. 41) szerint 2015-ben a pedagógiai gyakorlat átlagos aránya a képzés során csak 5–8%-át jelentette. Szlovákiában egyetlen jogszabály sem határozza meg kifejezetten a pedagógiai gyakorlatok megvalósításának feltételeit. A 131/2002-es egyetemi törvény lehetővé teszi az egyetemek számára, hogy gyakorló iskolákat hozzanak létre. A 37. törvénycikk a gyakorlóiskolát olyan intézményként határozza meg, amellyel az egyetem együttműködési megállapodást kötött.

A pedagógiai gyakorlat a pedagógusképzés szerves részét jelenti. Az elméleti és gyakorlati ismeretek összekapcsolása olyan kutatásokkal igazolt elmélet, amely kiindulópontot jelent a pedagógiai gyakorlat rendszerének kialakításához. A pedagógiai gyakorlat a leendő tanítók kompetenciafejlesztésének eszköze. Kosová és munkatársai (2015) a pedagógiai gyakorlatot úgy jellemzik,



mint a tanító és tanárnövendékek felkészítését, a tanításra és a mindennapi iskolai életre gyakorlati képzésen keresztül, azaz a stratégiák, módszerek, tanítási technikák, osztálytermi irányítás, tanulókkal végzett munka és különböző, a pedagógusi hivatáshoz kapcsolódó egyéb tevékenységek gyakorlása.

A legjobb eredményt elérő országok tanító és tanárképzésének nemzetközi értékeléseinek elemzéseiből kitűnik, hogy a pedagógusképzésben a legnagyobb hangsúlyt a reflektált, strukturált, fokozott pedagógiai gyakorlat rendszerére helyezik, amely magába foglalja a megismerés folyamatára vonatkozó ismereteket, valamint a kritikai és kreatív gondolkodás fejlesztését.

Kosová (2016, p. 17) szerint a pedagógiai gyakorlatok modelljeinek jelenleg két alapvető megközelítése jellemezhető:

1. Behaviorizmuson alapuló kompetenciamodel, amelyre jellemző, hogy a pedagógiai gyakorlat az államilag meghatározott szabványokban kitűzött pedagógiai kompetenciák alapos elsajátítására irányul.

2. Konstruktivizmus elméletén alapuló reflexív modell, amely a hallgatót tekinti szakmai fejlődése fő szereplőjének. A középpontban a hallgató tapasztalatainak reflexiója és tudásának felépítése áll.

Manapság a pedagógusképzést az egyetemek és a főiskolák magasfokú önállósága jellemzi, ami azt jelenti, hogy a főiskolák, illetve egyetemek sajátos pedagógiaigyakorlat-rendszert hozhatnak létre és valósítanak meg. Ennek ellenére az európai térségben a tanító- és tanárképzésben néhány közös vonás azonosítható:

- a gyakorlati képzés fokozatos jellegű. Általában négy, egymással összefüggő, egymásra épülő és egyre igényesebb gyakorlattípusból álló rendszer. A tanulmányi programtól függően különböző gyakorlati tevékenységekkel kezdődik, amelyeket a hallgató általában az egyetemen gyakorolja, majd hospitálásokkal és tantermi megfigyeléssel folytatja, ezt követi a mikrotanítás és különböző segítő tevékenységekkel folytatódik, amit végül folyamatos, hosszan tartó osztálytermi tanítás zárja;
- jellemző a gyakorlati képzés párhuzamos modellje, amikor az egyes évfolyamokon át egyszerre zajlik az elméleti és a gyakorlati képzés;
- jelentős a leendő pedagógus kompetenciáinak fejlesztésére való összpontosítás;
- kiemelten hangsúlyozva van az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködése, amelyben jelentős szerepe van a gyakorló pedagógusnak (illetve mentornak). Az egyetemek meghatározzák a mentor specifikus feladatait, speciális mentorképzést folytatnak;
- a pedagógiai gyakorlat során és a végén fontos a hallgató értékelése. Az értékelés tárgya általában a hallgatói portfólió, amely a hallgató kompetenciáinak szintjét mutatja be;
- nyilvánvaló tendenciák mutatkoznak a pedagógiai gyakorlat terjedelmének növelésére (az OECD-országokban általános tendencia) és a gyakorlat kiterjesztésére az iskolai élet minden területére (Petrová & Duchovičová, 2013; Kosová, 2016; Ďurajková, 2020).

E tényekre alapozva, 2020–2023-ban megvalósításra került a „*Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem leendő pedagógusok szakmai professzió minőségének javítása*” című projekt (ITMS 312011Z815), amelybe az egyetem négy kara kapcsolódott be, ezen egyike a pedagógiai kar volt. A projekt három fő célt tartott szem előtt:

- a gyakorló iskolák létrehozásának támogatása, összekapcsolva az elméleti és gyakorlati oktatást a pedagógiai gyakorlatra helyezve a hangsúlyt, beleértve a mentorálást és az információs hálózatépítést;
- a leendő pedagógusok gyakorlati képzési körének javítása, bővítése,
- a gyakorlat terjedelmének növelésére és ezáltal az európai országok gyakorlati mennyiségi sz tenderdek megközelítése;
- a gyakorló pedagógusok módszertani támogatása az egyes gyakorlati típusok lebonyolítására szolgáló eszközök létrehozása formájában.

A pedagógiai karon elvégzett projekt az óvóképző- és tanítószakon, a nevelőszakon és a tanárképző szakon valósult meg, ugyanakkor a tanulmány az óvóképző- és tanítószakon megvalósult pedagógiai gyakorlatra fókuszál.

A hallgatóknak tanulmányaik során olyan szakmai kompetenciákat kell elsajátítaniuk, amelyek elengedhetetlenek a tanári hivatás teljesítéséhez. Ha a kompetencia mint az ismeretek, készségek és attitűdök integritásának felfogásából indulunk ki, a pedagógiai gyakorlat és az óvodai, illetve általános iskolai környezet teret ad az szakmai kompetenciák elsajátításához, fejlesztéséhez. A pedagógiai gyakorlat során a tanító és a tanuló kapcsolatára, a tanítási folyamatra és saját önfejlesztésére fókuszáló kompetenciák fejlődnek, mégpedig három alapvető dimenzióban: személyes, etikai és szakmai (Kasáčová, 2006, p. 21). A személyes dimenzió a jellemfejlődés folyamatában alakul ki, elérésének jele a személyes érettség. Az szakma etikai dimenziója a nevelés során alakul, jele az erkölcs, és erkölcsi cselekedetekben, viselkedésben, attitűdökben és véleményekben nyilvánul meg. A szakmai dimenziót a jogszabályokban meghatározott képesítési követelmények határozzák meg, jele a megszerzett képesítés.

A pedagógiai gyakorlat új modelljei a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán

A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán működő Neveléstudományi Tanszék biztosítja a pedagógusképzést az óvó- és tanító, illetve tanárszakokon belül. A színvonalas elméleti képzés mellett egyenrangúan szerepel a hallgatók gyakorlati felkészítése, ezért minden tanulmányi program szerves részét képezi a pedagógiai gyakorlat, amely a kötelező kurzusok közé tartozik.

A pedagógiai gyakorlat tudatos, célorientált megszervezése és hatékony lebonyolítása az alapjártasságok és tapasztalatok megszerzését veszi célba. Annak érdekében, hogy a leendő pedagógusok képzését színvonalasabbá tegyünk, illetve hogy a szakmára való felkészítés minél jobban megfeleljen a növekvő igényeknek, a pedagógiai gyakorlatot (az eddig meglévő kötelező kurzusokat) új, olyan modellekkel bővítettük, melyek *szabadon választható*

kurzusokként szerepelnek a tanulmányi programokban. Az újonnan bevezetett pedagógiai gyakorlat modelljei által bővítettük a pedagógiai gyakorlatok számát, ill. módosítottuk azok tartalmát. A hallgatóknak lehetőségük nyílt a szabadon választható pedagógiai gyakorlatok által abszolválni további pedagógiai gyakorlatot, illetve az önkéntes tevékenység is teret kapott.

A szabadon választható pedagógiai gyakorlat bevezetésével a következő célokat követtük:

- tudatos és színvonalas hivatásra való felkészítés segítése;
- az egyetemi képzés során megszerzett elméleti ismereteket összekapcsolni a mindennapi óvodai, illetve iskolai gyakorlattal;
- tartalmi szempontból olyan mindennapi vagy alkalmi óvodai, illetve iskolai tevékenységekre összpontosítani, amelyekre a kötelező pedagógiai gyakorlatban az időkorlátok miatt kevesebb vagy egyáltalán nem fordítanak figyelmet;
- elmélyíteni a hallgatók gyakorlati tapasztalatait a reális edukációs környezet azon területeiből, melyek csak minimális mértékben képviseltetik magukat a kötelező pedagógiai gyakorlat során.

A pedagógiai gyakorlat, amely a pedagógiai ismeretek fő forrása és egyben természetes környezete a tantárgyi, pszichológiai és pedagógiai ismeretek egyesítésének, többféle szervezeti formában valósul meg. Egyetemünkön a legelterjedtebbek: a hospitálás (megfigyelés), az asszisztensi, azaz az oktató vagy mentor által támogatott tanítási gyakorlat és egyéni tanítási gyakorlat.

A bevezető *hospitációs (megfigyelő) gyakorlaton* a hallgatók megismerkednek a pedagógus és a gyermek tevékenységével, megtanulják megfigyelni azokat a feltételeket, amelyek között a pedagógiai tevékenység zajlik. A tanulók pedagógiai képességeinek szisztematikus fejlesztéséről van szó az által, hogy tapasztalják és elemezni tanulják a pedagógiai helyzeteket. Ennek a gyakorlatnak az a célja, hogy megfigyelési technikák és a megfigyelési ívek elkészítése alapján első tapasztalatot szerezzenek a pedagógiai folyamat konkrét aspektusairól, a pedagógus és a gyermek egyéniségi jellemzőiről, megnyilvánulásairól.

Az *asszisztensi gyakorlat* átmenetet képez a hospitálás és az egyéni tanítási gyakorlat között. Célja a tanulók didaktikai készségeinek fejlesztése, miközben a tanuló a pedagógus segédeként tevékenykedik és együttműködik vele. A tanuló és a pedagógus együttműködése a pedagógiai munka egyes elemeit érinti, például segédeszközök készítése, résztvékenységek vezetése, kiránduláson való részvétel.

Az *egyéni tanítási gyakorlatot* a pedagógiai gyakorlat legfontosabb részének tekintjük, mert általa a tanuló megtanulja saját pedagógiai tevékenységet megtervezni (felelősségteljesen kidolgozni) és sikeresen megvalósítani. Ez a típusú gyakorlat lehetővé teszi, hogy a tanulók fokozatosan belépjenek az óvoda (és a nevelési intézmény) életébe és megvalósítsák a saját tanítási elképzeléseiket. A tanuló tudatos és aktív pedagógiai eljárásokkal és az önreflexió által szert tesz az első önálló gyakorlati tapasztalatokra.

A szabadon választható pedagógiai gyakorlat egyes modelljei a kötelező pedagógiai gyakorlat keretein túl (a tanuló lakhelyén) valósulnak meg, ezzel is segítve, hogy a hallgatónak minél több lehetőségük legyen mélyebben megismerni az óvodai és általános iskolai tanítók sokrétű feladatkörét.

Pedagógiai gyakorlat az óvóképző szakon

Az óvodapedagógusok képzése Szlovákiában hároméves BA-szintű képzésben valósul meg. A pedagógiai gyakorlat az óvodapedagógus tanulmányi program tanulmányi terve alapján kerül megvalósításra. Az egyetemi tanulmányok során elsajátított kompetenciák, illetve a tanulmányi programot végzett hallgató tudása és készségei nemcsak arra készítik fel a hallgatót, hogy óvodapedagógusként tevékenykedjen, hanem részben pedagógiai asszisztensként, iskolai nevelési intézményben nevelőként és iskolai szakemberként is tevékenykedhetnek. Ennek megfelelően, a pedagógiai gyakorlatot biztosító tantárgyak mint kötelező kurzusok, nemcsak az óvodában valósulnak meg, hanem többfajta intézményben is. A tanulmányi tervben a következőpedagógiaigyakorlat-fajták találhatók:

- Hospitációs pedagógiai gyakorlat óvodában, napköziben (egy nap/hét)
- Hospitációs-asszisztensi gyakorlat az óvodában (egy nap/hét)
- Asszisztensi gyakorlat az napköziben (egy hét)
- Asszisztensi gyakorlat az óvodában (egy hét)
- Egyéni tanítási gyakorlat az óvodában (négy hét)

A kötelező pedagógiai gyakorlatok és kiegészítésüket a pedagógiai gyakorlat új modelljeivel (mint szabadon választható kurzusok) az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

A pedagógiai gyakorlatok áttekintése az óvóképző szakon

Pedagógiai gyakorlat	Szemeszter					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Hospitációs pedagógiai gyakorlat óvodában, napköziben (egy nap/hét)	-	406 K +306 SZV				
Hospitációs-asszisztensi gyakorlat óvodában (egy nap/hét)	-	-	206K +306 SZV			
Asszisztensi gyakorlat napköziben (egy hét)	-	-	-	206 K +306 SZV		
Asszisztensi gyakorlat óvodában (egy hét)	-	-	-		206 K +306 SZV	

Egyéni tanítási gyakorlat az óvodában (négy hét)	-	-	-	-	-	40 ó K +30 ó SZV
--	---	---	---	---	---	---------------------

Megjegyzés: ó=óra, K = kötelező kurzus, SZV = szabadon választható kurzus

A pedagógiai gyakorlat új modelljei az óvodapedagógus tanulmányi programon a következők:

1. Pedagógiai gyakorlat I.: 30 óra asszisztensi tevékenység + 10 óra elemzés (második szemeszter)
Tartalom: Az óvodai pedagógiai munka tervezése, megvalósítása, értékelése.
2. Pedagógiai gyakorlat II.: 30 óra asszisztensi tevékenység + 10 óra elemzés (harmadik, ill. negyedik szemeszter)
Tartalom: A család és az óvoda együttműködése; Pedagógiai diagnosztika; Esztétikai játékok és művészeti foglalkozások az óvodában.
3. Pedagógiai gyakorlat III.: 30 óra asszisztensi tevékenység + 10 óra elemzés (ötödik, illetve hatodik szemeszter)
Tartalom: Pedagógiai gyakorlat az általános iskola első osztályában.

A pedagógiai gyakorlat új modelljei tartalmuk szempontjából monotematikus jellegűek és a következő területekre fókuszálunk:

a) Az óvodai pedagógiai munka tervezése, megvalósítása, értékelése

A tanuló észleli a különböző pedagógiai helyzeteket, megtanulja ezeket megfigyelni és megoldani a gyakorlatot vezető mentorpedagógus szakmai felügyelete mellett. Ezáltal fejleszti a nevelési folyamat eredményeinek értékelésére szükséges képességeit, fejleszti a szakmai készségeit, megtanulja érzékelni a gyermekek szükségleteit és érdeklődését, és ennek megfelelően feltételeket teremt az óvodai nevelési tevékenységhez.

b) A család és az óvoda együttműködése

A tanuló megismeri a pedagógus és a szülők közötti kommunikáció sajátosságait, áttanulmányozza az óvoda és az osztályfőnök munkatervét, az osztályfőnöki feladatokat, megismeri a gyermek családi környezetére vonatkozó dokumentációját, részt vesz a szülői értekezlet előkészítésében és lebonyolításában.

c) Pedagógiai diagnosztika az óvodában

A gyakorlatot vezető mentorpedagógus szakmai felügyelete alatt megtervezi és megvalósítja a pedagógiai diagnosztika folyamatát, valamint különféle módszerek alkalmazásával igyekszik diagnosztizálni a gyermeki személyiséget. A pedagógiai gyakorlat során a tanuló interjúkat készít a gyerekekkel, megfigyeli érzelmi megnyilvánulásait, verbális és nonverbális kommunikációjukat. Megfigyeli a gyerekek egymás közötti viselkedésüket, valamint a pedagógussal szembeni viselkedésüket.

d) Művészeti tevékenységek az óvodában

A hallgató megfigyeli a művészeti tevékenységek beiktatását a napi óvodai tevékenységekben. Megfelelő irodalmi, zenei, képzőművészeti, mozgásos tevékenységek kiválasztásával fejleszti készségét, valamint ezen foglalkozások lebonyolításával kapcsolatosan fejleszti módszertani ismereteit, képességeit. Megismeri az óvodai művészeti tevékenységeket, megérti fontosságukat a gyermek fejlődése szempontjából.

e) Nevelési-oktatási sajátosságok az általános iskola 1. évfolyamán

A pedagógiai gyakorlat e tartalmi része abból adódik, hogy az óvodapedagógusok feladata felkészíteni a gyerekeket az általános iskola 1. évfolyamára. A hallgató megismeri az első osztályos tanító munkájának sajátosságait, már a gyerekek iskolai beíratása keretén belül. Megismeri az iskolai, illetve a pedagógiai dokumentációt. A gyakorlat a gyermek iskoláztatásának kezdetén jelentkező tanítói munka sajátosságaira fókuszál (például oktatási módszerek, értékelés, konfliktushelyzetek megoldása, szülővel való kommunikáció).

Pedagógiai gyakorlat a tanítószakon

A pedagógiai gyakorlat kötelező kurzusként a tanítói tanulmányi program tanulmányi terve alapján kerül megvalósításra (négy alkalommal a másodfokú egyetemi tanulmány részeként), minden alkalommal az általános iskola alsó tagozatában.

A kötelező pedagógiai gyakorlatokat és a pedagógiai gyakorlat új modelljeivel történő kiegészítésüket (mint szabadon választható kurzusok) a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat

A pedagógiai gyakorlatok áttekintése a tanítóképző szakon

Pedagógiai gyakorlat	Szemeszter			
	1.	2.	3.	4.
Hospitációs-asszisztensi gyakorlat (egy hét)	206 K			
Tanítási gyakorlat I. (egy nap/hét)	-	206 K +406 SZV		
Tanítási gyakorlat II. (egy nap/hét)	-	-	206 K +406SZV	
Egyéni tanítási gyakorlat (négy hét)	-	-	-	1006 K + 406 SZV

Megjegyzés: : ó=óra, K = kötelező kurzus, SZV = szabadon választható kurzus

A pedagógiai gyakorlat új modelljei (szabadon választható kurzusok) a tanítói tanulmányi programon a következők:

1. Pedagógiai gyakorlat I.: 40 óra asszisztensi tevékenység + 10 óra elemzés (második szemeszter)
Tartalom: Az iskola és a család együttműködése, Pedagógiai diagnosztika az elemi oktatásban, A tanító és a tanuló hang- és beszédtechnikája.
2. Pedagógiai gyakorlat II.: 40 óra asszisztensi tevékenység + 10 óra elemzés (harmadik, illetve negyedik szemeszter)
Tartalom: Osztályfőnöki munka a tanév kezdete előtt és a tanév első hetében.

Hasonlóképpen, mint az óvodapedagógus szakon, a tanítószakon is a tartalmuk szempontjából monotematikus jellegűek a pedagógiai gyakorlat új modelljei:

a) Az iskola és a család együttműködése

Az iskola és a szülői közösség együttműködési területét a hallgató a pedagógiai gyakorlat során zajló, pedagógusokkal és szülőkkel együttműködve megvalósuló osztály- és iskolai rendezvényeken való részvétel révén ismeri meg az általános iskola alsó tagozatán. Ezzel párhuzamosan fejleszti szervezési, diagnosztikai és kommunikációs készségeit, kialakítja saját attitűdjét, véleményét a szülői közösséggel való együttműködésről.

b) Pedagógiai diagnosztika az elemi oktatásban

A hallgató fejleszti az esetleges tanulási és tanulói magatartási nehézségek okainak feltárásához szükséges készségeket, diagnosztikus hipotéziseket fogalmaz meg, amelyeket a pedagógiai diagnosztika alapvető módszerei által próbál igazolni. Megfigyeli és megismeri a folyamatos pedagógiai diagnosztika folyamatát.

c) A tanító és a tanuló hang- és beszédtechnikája

A hallgató az oktatási folyamat megfigyelése által megismeri mind a tanár, mind a tanuló hang- és beszédtechnikájának sajátosságait, segítkezik a gyakorlatot vezető tanítónak egy olyan gyermeki előadóval való együttműködésben, akit a tanító készít fel egy irodalmi vagy zenei fellépésre.

d) Osztályfőnöki munka a tanév kezdete előtt és a tanév első hetében

Ez a pedagógiai gyakorlat a tanév kezdete előtt és a tanév 1. hetében valósul meg, bármely évfolyamban azzal a céllal, hogy a hallgató megismerje az osztályfőnöki munka sajátosságait a tanév kezdete előtt és a tanév első hetében. Ismerkedjen meg a nevelési-oktatási folyamat szervezésével, tervezésével kapcsolatos osztályfőnöki feladatokkal, illetve a tanévkezdés első napjaira jellemző az esetleges adaptációs nehézségekkel.

A hallgatók, mindkét tanulmányi programban (óvodapedagógusi, tanítói), a szabadon választható pedagógiai gyakorlat során a következő feladatokat teljesítik:

- megfigyelés és elemzés a hospitálás során;
- megfigyelői ívek kidolgozása;
- az óvodapedagógus, illetve a tanító által vezetett tevékenységek során való segédkezés, (résztevékenységek/mikrotevékenységek) vezetése;
- interjúk készítése a mentorpedagógussal, gyerekekkel, szülőkkel, az óvoda, illetve az iskola egyéb dolgozóival;
- a pedagógiai gyakorlat záróértékelésének és önértékelésének elkészítése;
- portfólió kidolgozása, mely részét képezik: megfigyelői ívek, felkészülések (tervek, előkészületek), kiértékelések/elemzések, (ön)reflexiók.

Az újonnan kialakított gyakorlatokhoz publikációkat, módszertani kézikönyveket adtunk ki, hogy megkönnyítsék és szakmailag segítsék, támogassák azon hallgatók pedagógiai gyakorlatát, akik a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán az óvodapedagógusi, illetve a tanítói tanulmányi programokban folytatják tanulmányaikat. E publikációkban (Grofčíková et al., 2023) kidolgozásra kerültek az érintett pedagógiai gyakorlati terület elméleti kiindulópontjai, a hallgatók számára kitűzött célok és feladatok, módszertani útmutatók és a felhasznált szakirodalom áttekintése.

Befejezés

A pedagógiai gyakorlat új modelljei bevezetésével az óvodapedagógus tanulmányi programban 120 órával növekedett a pedagógiai gyakorlat terjedelme, tehát a 140 órából (kötelező kurzusok, 1. táblázat) a gyakorlat teljes mennyisége 280 órára bővíthet. A tanítói tanulmányi programon belül 120 órával történő növekedését eredményezte, azaz 160 órától (kötelező kurzusok, 2. táblázat) a gyakorlat terjedelme 280 órára bővült. A megnövekedett létszámú pedagógiai gyakorlat lehetővé teszi a jövőbeli pedagógusok számára a szakmai ismeretek és gyakorlati készségek kibővítését, fejlesztését. Az egyetemi képzés során a szakmai kompetenciák fejlesztése is előfeltétele a problémamentes szakmai adaptációnak és a szakmai identitás kialakításának a gyakorlat első éveiben.

Irodalom

- Đurajková, M. (2020). Pedagogická prax v kontexte pregraduálnej príprave učiteľov primárneho vzdelávania. In Jaslovská, B. & Tóblová, E. (Eds.), *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. Aká je a aká by mohla byť príprava učiteľov* (pp. 11–19). Bratislava.
- Grofčíková, S., Kollárová, D., Kurincová, V., Máčajová, M., Marcinekóvá, T., Mendelová, E., Trníková, J., Turzák, T., Zelená, H. (2023). *Voliteľná pedagogická prax v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika*. UKF.

- Grofčíková, S., Kollárová, D., Máčajová, M., Trníková, J., Turzák, T., Zelená, H. (2023). *Voliteľná pedagogická prax v študijnom programe učiteľstvo pre primárne vzdelávanie*. UKF.
- Kasáčová, B., Kosová, B., Pavlov, I., Pupala, B., Valica, M. (2006). *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov.
- Kosová, B. (2016). Profesijná príprava budúcich učiteľov a cvičný učiteľ vo svetle medzinárodných trendov. In Švec, V., Lojdová, K., Pravdová, B. (Eds.), *Učiteľské praxe – súčasné poznatky a perspektívy*(pp 17–29). Brno.
- Kosová, B., Tomengová, A., Duchovičová, J., Doušková, A., Šveda, D., Portik, M., Pavlov, I. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica.
- Mendelová, E. & Fenyvesiová, L. (2017). *Child in the Family and School Environment*. Belvedere Meridionale.
- Petrová, G. & Duchovičová, J. (2017). Psychodidaktické kompetencie učiteľa a možnosti ich rozvíjania prostredníctvom pedagogickej praxe v konkrétnych odborových didaktikách. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 16(1), 98–111. Ružomberok.
- Petrová, G. & Duchovičová, J. (2013). Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*, 3(1), 8–37. <https://doi.org/10.11118/lifele201303018>
- Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.*



Mendel, E. & Fenyvesi, L.**New models of pedagogical practice as a means of developing the professional competences of future teachers**

Pedagogical practice is an essential part of the training of future kindergarten and primary school teachers. In order to improve the quality of preparation for the teaching profession, as well as in view of the increasing demands placed on teachers, the requirements placed on teaching practice are also increasing. The paper presents new types (models) of pedagogical practice introduced at the Faculty of Pedagogy at the Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovak Republic), which are part of the study programmes Pre-school and Elementary Education and Teacher Training of Primary Education. The goal of new types of pedagogical practice is to deepen the connection between theoretical learning and the everyday practice of kindergarten teaching. Their goal is to acquaint students of teacher study programs with the daily and occasional activities of kindergartens and elementary schools and to expand compulsory teaching practice. At the same time, we see the new types of pedagogical practices presented in the paper as a means of developing the professional competences of future teachers.

Keywords: pedagogical practice, teacher training, professional competences, kindergarten teacher, primary education teacher



Mendel, Eleonóra <https://orcid.org/0000-0002-7355-7446>

Fenyvesi, Lívía: <https://orcid.org/000-0003-3541-5188>



A diszlexiás tanulók nyelvoktatásának kérdései a pedagógusok szemszögéből

Nemes Magdolna

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar Gyógynevelési Intézet

Absztrakt

Magyarországon az általános iskolai tanulmányok megkezdését követő negyedik évben a diákok számára nagy kihívást jelent egy új tantárgy megjelenése, az idegen nyelv tanulása. A nyelvválasztás és az első idegen nyelv tanulása fokozott nehézséget jelent a diszlexiás tanulók számára, akiknek sokszor az anyanyelvi készségekkel is gondjaik vannak, lassabb az olvasási tempójuk és a szövegértésük gyengébb. A dolgozatban a diszlexiás nyelvtanulók nehézségei mellett az erősségeikről is szót ejtünk, mert a diszlexiás tanulók legfontosabb kompenzáló készsége a globális/holisztikus gondolkodás, a vizualizálás, a kreativitás és a problémamegoldás. Vizsgálatunk során 2023-ban idegen nyelvet oktató tanárokkal ($n = 25$) készítettünk félig struktúrált interjút, akik pályájuk során már dolgoztak vagy jelenleg is dolgoznak diszlexiás diákokkal, így a megkérdezettek saját tapasztalataikat megosztva adtak választ kérdéseinkre. Kutatásunk célja feltárni, hogy az integráló intézményekben oktató pedagógusok rendelkeznek-e megfelelő mennyiségű információval a specifikus tanulási zavarral élő gyerekek oktatásához, továbbá milyen pedagógiai módszereket és eszközöket használnak a diszlexiás nyelvtanulók oktatása során. Az interjúkban rákérdeztünk, a pedagógusok hogyan vélekednek az osztályozás alóli felmentésről, az értékelésről és hogyan motiválják diákjaikat további nyelvtanulására. Az interjúk feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy a pedagógusok többféle módon igyekeznek bővíteni ismereteiket. A megkérdezett pedagógusok egy része úgy véli, nincs szükség kifejezetten diszlexiás nyelvtanulóknak szánt nyelvkönyvekre. A vizsgálat eredményei tanulsággal járhatnak a formális képzés fejlesztésére vonatkozóan (például pedagógusképző intézmények, nyelvtanárok képzése), továbbá a pedagógusok önfejlesztésében is (például módszertani segédletek formájában).

Kulcsszavak: diszlexia, tananyag, felsőoktatás, motiváció, inklúzió

Bevezetés

Magyarországon az 1993. évi LXXIX – akkor még – Köznevelési törvény helyezte le az alapokat a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált foglalkoztatásához. E törvény többszöri módosítása, és egyes paragrafusainak átértelmezése nyomán a sajátos nevelési igény (SNI) kifejezés beveze-



tésére azonban csak 2003-ban került sor, melynek eredményeként a „testi, érzékszervi, értelmi, beszéd és más fogyatékos tanulók” szövegrészeket a „sajátos nevelési igényű tanulók” megnevezés váltotta fel.

A jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről meghatározása értelmében a sajátos nevelési igényű tanuló, kiemelt figyelmet igénylő gyermeknek számít a következő csoportosítás szerint (2011. CXC tv. 4§ 13. és annak 2020. évi módosítása):

Kiemelt figyelmet igénylő tanuló:

- a) a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló:
 - aa) a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
 - ab) a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
 - ac) a kiemelten tehetséges gyermek, tanuló,
- b) a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló.
- c) tartós gyógykezelés alatt álló tanuló.

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4§ 25. cikkelye alapján sajátos nevelési igényű az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. A köznevelési törvény rendelkezései szerint az SNI egyéb pszichés fejlődési zavarok kategóriájába tartoznak az olyan különböző tanulási-viselkedési zavarok is, mint például a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, figyelemzavar, hiperaktivitás.

A sajátos nevelési igényű diákoknak többféle lehetőségük van tanulmányi kötelezettségük teljesítésére a fogyatékoság típusától és súlyosságától függően, de a lakóhely és a szocioökonómiai státusz is befolyásolhatja a tanulási esélyeket. Magyarországon a (szegregált) és/vagy konduktív pedagógiai nevelési-oktatási intézményben, vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt többségi intézményben, illetve bizonyos esetekben az egyéni munkarend (korábbi elnevezésben magántanuló) is adott lehetőség, amelyről a szülő egyetértésével a szakértői bizottság dönt.

A sajátos nevelési igényű tanuló csakis abba az intézménybe vehető fel, amely rendelkezik azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek a speciális oktatásához szükségesek. A szülő ezért a szabad iskolaválasztási jogának gyakorlása során kötve van azokhoz az iskolákhoz, amelyek az előírt sajátos feltételekkel rendelkeznek. A szülők számára természetesen rendkívül fontos, hogy sajátos nevelési igényű gyermeküknek a szóba jöhető lehetőségek közül megtalálják a legmegfelelőbb megoldást.

Ha az iskolában korábban zavarokat nem mutató tanuló diák esetén a pedagógus(ok) vagy a szülő(k) úgy ítélik meg a tanév közben felmerülő ma-

gatartási vagy/és tanulási problémát (akár, mert a tanuló/gyermek nem halad képességei szerint a tananyag elsajátításában), akkor szakértői véleményért a területileg illetékes pedagógiai szakszolgálathoz fordulhatnak. A szakértői vizsgálatot írásban, a megfelelő nyomtatvány kitöltésével és a kért dokumentumok csatolásával kell kérni. Az elindított szakértői vizsgálatához csatolni kell az iskola igazgatójának egyetértő nyilatkozatát. Az iskola igazgatója a döntéséhez kéri a tanuló osztályfőnöke és a nehézséget jelentő tantárgyat tanító pedagógus véleményét is. A szakértői vizsgálat elindítását a szülő aláírásával igazolja. A szülő maga is kezdeményezhet vizsgálatot a pedagógiai szakszolgálatnál.

Dolgozatunkban a diszlexiás tanulók nyelvoktatásával foglalkozunk részletesen. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (BNO) szerint a diszlexia: „az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, ami nem írható kizárólag látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok, szófelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak meghatározott olvasási zavarokkal, ami serdülőkorra megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd- és nyelvfejlődés zavara. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskoláskorban” (BNO F 81.0). A DSM-5 a specifikus tanulási zavarok közé sorolja a diszlexiát. Meghatározásuk szerint „a diszlexia kifejezés egy alternatív elnevezés a tanulási zavarok olyan mintázatára, amelyet a pontos vagy folyékony szófelismerés problémája, gyenge dekódolási és betűzési képesség jellemez. Ha diszlexiaként határozzuk meg a nehézségek ilyen mintázatát, fontos, hogy minden egyéb megjelenő nehézséget is meghatározzunk, mint pl. nehézségek az olvasott szöveg megértésében vagy a matematikai érvelésben. „ (DSM-5, 2014, p. 100). A diszlexia, a diszkalkulia, a diszpraxia és a diszgráfia esetében nem beszélhetünk az értelmi képességek elmaradásáról, érzékszervi problémákról, a kognitív képességek zavaráról vagy alacsony intelligenciáról, sokkal inkább a több készség (például észlelés, szenzoros integráció, nyelvi képességek, munkamemória) zavarának egyidejű meglétéről. Ezek a sérülések gátolják a diákokat a tanulási folyamatok – beszéd, olvasás, írás, helyesírás, számolás – elsajátításában és megfelelő alkalmazásában. A fejlődési vagy szerzett tanulási zavarokkal élő gyermekek jellemzően nem szegregált intézményekbe járnak, hanem a többségi iskolákban folytatják tanulmányaikat. A legtöbb esetben kisebb-nagyobb segítséggel – egyéntől függően – beilleszkednek az osztályközösségbe, és a megfelelő eszközök, technikák használatával, valamint a számukra biztosított könnyítésekkel, felmentésekkel képesek együtt tanulni és lépést tartani a társaikkal.

A sajátos nevelési igényű tanuló jogai és esélynövelő lehetőségei

Amennyiben a szakértői bizottság megállapítja, hogy a gyermek/tanuló sajátos nevelési igényű, akkor a különleges gondozást a szakértői és rehabi-

litációs bizottság szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani, függetlenül attól, hogy a tanuló milyen képzési rendszerben (általános vagy köznevelési középiskola) és milyen munkarendben (nappali, esti) tanul. A köznevelési törvény az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből való mentesítések, illetve könnyítések rendszerével biztosítja az integráltan oktató sajátos nevelési igényű tanulóknak, hogy tudásukat képességeiknek megfelelően értékelhessék. Ezek lehetnek: 1) teljes felmentés a tantárgy értékelése, érdemjegy alapú minősítése alól, 2) részleges mentesítés, 3) számonkérési formák variálása, 4) segédeszközök használatának biztosítása és mindezek variációi.

1. Teljes felmentés értékelés, minősítés alól. A szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, ha a tanuló számára indokolt, az intézményvezető határozatában felmentést adhat matematika és/vagy idegen nyelv tantárgy értékelése, minősítése alól. Például: a szakértői bizottság a tanuló számára magyar nyelvtan, helyesírás, matematika és idegen nyelv értékelése alól javasolt felmentést. Ez azt jelenti, hogy nemcsak érdemjegy nem adható a számára a tanév során a fenti tárgyakból, hanem félévkor, illetőleg év végén osztályzatot sem kell ezekből kapnia. A tanuló a tanórákon ott van, de nem kap érdemjegyet.
2. A sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt a tanuló egyéni adottságai és fejlettsége alapján, indokolt lehet a tantárgyi részleges mentesítés megadása. Ezen esetekben a tanuló felmentést kaphat például a magyar nyelv és irodalom és/vagy idegen nyelv tantárgy helyesírás résztantárgy értékelése alól. A tanuló felmentést kaphat a kézírása külalakjának értékelése, minősítése alól is.
3. Más esetekben a szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, indokolt esetben az igazgató határozatban mentesítheti a tanulót az egyes számonkérési formák alól. Amennyiben a tanuló tudásának mérésére a szóbeli számonkérés indokolt, mentesül az írásbeli számonkérés alól. Ugyanez fordítva is történhet: a tanuló mentesül a szóbeli számonkérés alól, ha tudásának mérésére az írásbeli számonkérés indokolt.
4. A szakértői bizottság vizsgálatának eredményei alapján a sajátos nevelési igényt megalapozó sérülés miatt, az igazgató határozatában engedélyt adhat a tanulónak segédeszközök például írógép, számítógép, diktafon, felolvasó vagy egyéb program használatára az írásbeli feladatoknál, illetve indokolt esetben számológép használatára a számonkérések során.

Fontos megjegyeznünk, hogy intézményi gyakorlatban többszöri egyeztetés van a kedvezmények biztosításáról a szaktanárok, az osztályfőnök és az iskola vezetés között a tanuló és a szülő bevonásával és jóváhagyásával.

A szakértői vélemény további javaslatokat is megfogalmazhat a számonkérések tekintetében. A tanuló lassúbb tempója, bizonytalansága miatt egy-egy idő alatt kevesebb feladatot old meg, vagy adott feladatmennyiség

elvégzésére több időt kap, például dolgozatírásra 45 perc + 10 perc áll rendelkezésére. A számolási feladatok értelmezésében segítséget kaphat a tanuló szemléltetéssel, cselekedtetéssel, valamint a szöveges feladatok megoldását ábrák, képek, kiegészítő kérdések segíthetik (fizika és kémia tantárgyak esetén is). Az írásbeli számonkérés kiegészülhet szóbeli felelettel, valamint a tananyag számonkérése segítő kérdésekkel történik. Az olvasásra, önálló szövegfeldolgozásra a pedagógus hosszabb felkészülési időt biztosít. A kötelező olvasmányok megismerése többféle módon történhet, például a tanuló megnézi a mű alapján készült filmet, meghallgatja hangos könyvben vagy a mű rövidített változatát olvassa el. A tanuló a füzetbe írandó házi feladatot számítógépen is elkészítheti. Ahogy említettük, a tanuló felmentést kaphat a helyesírás értékelése alól, valamint indokolt esetben az írásbeli számonkérés helyett szóban ad számot tudásáról.

Az oktatás és az értékelés folyamatának segítésére különböző problémák esetén eltérő megoldásokat alkalmazhatnak a pedagógusok. Írásnehézség esetén (olvashatatlan írás) a tanuló szóbeli felelettel kiváltja az írásbeli dolgozatot, vagy speciális füzetbe ír, ahol nagyobbak a sorközök (például a Meixner-módszer, lásd Justné & Meixner, 1967) vagy laptopon dolgozik. Ha a tanulóknak beszédproblémái vannak, írásban ad számot tudásáról. A lassabb tempóban dolgozó tanulók több időt kapnak a feladatmegoldásra és a dolgozatírásra is. Segítség az is, ha a feladatokat előre nyomtatva kapja meg a tanuló, és nem a tábláról kell másolnia. Ha a tanulóknak emlékezeti, figyelmi nehézségei vannak, a pedagógus kisebb egységeket kér számon. Számolási nehézség esetén javasolt a speciális segédeszközök (például korongok, pálcikák, számtábla, számológép) használata, illetve feladatmegoldás kisebb számkörben. Olvasási, szövegértési nehézség esetén a pedagógus felolvassa a tanulóknak a feladatokat. Ha a tanulóknál szorongás, gátlás tapasztalható, javasolt egyéni helyzetben, és nem az osztályközösségben történő számonkérés, például a tanári asztal mellett, amíg a többiek mást csinálnak.

A tanulók számára kedvezmények a köznevelés teljes időszaka során igényelhetők és nyújthatók (általános iskola, középiskola). A felsőfokú továbbtanulás szempontjából rendkívül fontos, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók a mentesítést érettségi tárgyakból is kérhetik. Amennyiben a mentesítést megkapta a tanuló, az érettségi jelentkezéskor a vizsga egyes részei alól való mentesítést külön kell kérnie.

A nyelvtanulásban az általános és a középiskolai oktatásban az alábbi készségeket mérik: olvasott szöveg értése (Reading), írott szöveg alkotása (Writing), hallás utáni értés (Listening), szóbeli szövegértés és szóbeli megnyilatkozások (Speaking) és a nyelvtan (Grammar – Use of English). A nyelvvizsgákon, legyen az alapfok, középfok vagy felsőfok, ugyanezeket a készségeket figyelik a vizsgáztatók. A szóbeli vizsgarészhez tartozik szóbeli szövegértés és a szóbeli megnyilatkozás, valamint a hallás utáni értés. A nyelvtanuló az írásbeli vizsgarészben az olvasott szövegértési készségéről ad számot. A szövegírási feladatok az írott szöveg alkotására (például baráti

vagy hivatalos levél, blogbejegyzés) kíváncsiak. A nyelvvizsgák egy részében a nyelvtan indirekt módon szerepel, míg bizonyos vizsgák kifejezett a nyelvtani szabályok ismeretét és alkalmazását is méri.

A köznevelési törvény 56. § (1)-(2) bekezdése és a Szakképzési törvény 60. § (2) bekezdése szerint a szakértői bizottság véleménye alapján a tanulót a „saját” középiskolájának az igazgatója mentesítheti az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. „(1) A sajátos nevelési igényű tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti. (2) Az érettségi vizsgán az (1) bekezdés b) pont szerinti tantárgyak helyett a tanuló - a vizsgaszabályzatban meghatározottak szerint - másik tantárgyat választhat.” A fentiek alapján amennyiben a vizsgázó mentesül egy kötelező érettségi vizsgatárgy vizsgája alól, úgy maga választhatja meg, hogy a kötelező vizsgatárgy helyett – az iskola pedagógiai programjában megnevezett választható érettségi vizsgatárgyak közül – mely vizsgatárgyból kíván érettségi vizsgát tenni.

A választás tehát arra vonatkozik, hogy a vizsgázó döntheti el, hogy pl. matematika vizsgatárgy helyett – az intézmény pedagógiai programja szerint választható vizsgatárgyak közül – melyik másik vizsgatárgyból vizsgázik. A vizsgázónak az érettségi bizonyítvány kiállításához a kötelező vizsgatárgyakból sikeres érettségi vizsgát kell tennie, vagy ha valamely kötelező vizsgatárgyból erre – szakértői bizottság véleménye alapján – nem képes, úgy a kötelező vizsgatárgy vizsgája helyett egy másik vizsgatárgyból kell sikeresen vizsgát tennie.

Az iskola pedagógiai programja határozza meg azon választható érettségi vizsgatárgyak megnevezését, amelyekből a középiskola tanulóinak közép- vagy emelt szintű érettségi vizsgára való felkészítését az iskola kötelezően vállalja, továbbá annak meghatározását, hogy a tanulók milyen helyi tantervi követelmények teljesítése mellett melyik választható érettségi vizsgatárgyból tehetnek érettségi vizsgát. A fentiek alapján tehát, amennyiben a vizsgázót valamely kötelező vizsgatárgy vizsgája alól felmentették, úgy az iskola pedagógiai programjában meghatározott választható vizsgatárgyak közül döntheti el, hogy mely vizsgatárgyból tesz vizsgát. Ahhoz, hogy a tanuló esetében ez a döntés meghozható legyen, a tanuló szakértői véleményében leírtakat, a helyi tanterv lehetőségeit (azaz, hogy mely vizsgatárgy választása van lehetőség az intézményben) és a vizsgatárgyak egyedi sajátosságait is figyelembe kell venni. Nem lehetséges olyan vizsgatárgy esetében pl. az írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsgát tesz mentesség engedélyezése, amely vizsgatárgy esetében nincs szóbeli vizsgarész (pl. középszinten: vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret).

A középfokú nyelvvizsgára (B2) készülő, diszlexiás nyelvtanulóknak készült Szabó Szilvia, John Barefield és Papp Eszter *The Most Hated Topics At The ECL Exam -Level B2 /Dyslexia* című nyelvkönyve. A felkészítő könyv a Szabó Nyelviskola Kft. gondozásában 2019-ben jelent meg. A könyv jól olvasható betűtípussal, nagyobb betűméretben, nagyobb sortávolsággal

és sorkizárás nélkül, krémszínű lapra nyomtatva készült. A könyv az ECL nyelvvizsga szóbeli és írásbeli részére is felkészíti a diákokat. A szövegírás feladatrészt megoldásához nyomtatott szótár használható, de elektronikus szótár nem. A feladatokhoz megoldókulcs és letölthető hanganyag is tartozik. A letöltő kóddal az audio.szabonyelviskola.hu oldalon elérhető a B2 szintű vizsga leírása, a vizsga részei, a témalista, valamint hasznos vizsgatípek és extra online feladatok is.

A nyelvvizsgák esetében általános alapelv, hogy a diszlexiás vizsgázó kedvezményt kaphat a nyelvvizsgán (például nincs hiányos szöveg, azaz gap filling), de igazságtalanul előnyös helyzet a nem diszlexiás vizsgázóval szemben nem alakulhat ki. A vizsgaszervező helyek speciális körülményeket biztosíthatnak a vizsgázóknak a vizsga lebonyolítása során, például a diszlexiás vizsgázó külön teremben dolgozik, hosszabb időt és/vagy laptopot kap a feladatok megoldására. Az is lehetőség, hogy a hallott szöveg értése feladat szövegét nem felvételtől játsszák le, hanem valaki felolvassa a szöveget. Az írásbeliséget is igénylő feladatrészek esetén feladatlapot nagyobb betűmérettel nyomtatják, hosszabb szüneteket tartanak a vizsgarészek között vagy nagyon figyelnek a megfelelő megvilágításra. A szóbeli vizsgán empatikus vizsgáztatók kérdezik a diszlexiás vizsgázót, akik ismerik a vizsgázók problémáit (például iránytévesztés, hasonló hangzású szavak tévesztése, lassabb párbeszéd; bővebben Nemes, 2022a, 2022b).

A diszlexiás nyelvtanulókról

A diszlexia sajátos olvasási zavar, melyre jellemző, hogy a gyermek olvasási teljesítménye jelentősen elmarad a korának és az intelligenciájának megfelelően elvárható szinttől. A diszlexia egyfajta viszonyfoglalom: a diszlexiások olvasási teljesítménye gyengébb, mint azt a gyermek képességei és a gyakorlásra szánt idő alapján elvárhatnánk. Az olvasás hibái közé tartoznak többek között a betűtévesztések, betűkihagyások, betűbetoldások, szótagkihagyások stb. Írásban gyakoriak a helyesírási hibák. A diszlexiás gyermek írása a finommotoros koordináció gyengesége miatt többnyire csúnya, sokszor szinte olvashatatlan. A diszlexiás (nyelv)tanulók számára nehezített az írás és az olvasás, a memorizálás és a sorrendiség, így a nyelvtan elsajátítása is.

A diszlexiás tanulók helyzete minden tekintetben bonyolultabb, mint kortársaiké, hiszen tanulmányaik során és a szociális életben is nehézségekkel kell megküzdeniük, például kora gyerekkorban nehezített lehet a testséma kialakítása, a kötődés és a szociális kapcsolatok megteremtése, illetve az első nyelv (anyanyelv) elsajátítása. Az óvodai és általános iskolai évek során a tanulók begyakorolják a készségeket, melyeket segítségül hívhatnak, amikor újabb nehézséggel/akadállyal találják szembe magukat: bekerül tantárgyaik közé egy megtanulandó nyelv. Az anyanyelvben tanult kompenzációs stratégiákat az idegen nyelv tanulása során a diákok nem minden esetben tudják a tanult módon alkalmazni (Magnuczné, 2017). Az iskolai tanulmányok

megkezdését követően nagy kihívást jelenthet új tantárgy, az idegen nyelv tanulása is. A magyar általános iskolákban negyedik osztálytól kötelezően van jelen az idegen nyelv oktatása, minimálisan heti két órában, 5–8. osztályban pedig heti három órában. A Nemzeti alaptanterv (NAT, 110/2012. (VI.4.) értelmében egészen a tankötelezettség végéig kötelezően szerepelnek a nyelvórák a diákok órarendjében. Előfordulhat, hogy épp az idegen nyelv tanulása közben erősödik a diszlexia-gyanú, amit a szakértői bizottság vizsgálata megerősíthet.

A diszlexiás tanulóknak a részképesség zavarok mellett vannak olyan késégeik, amelyek az átlagostól erősebbek. A diszlexiásokra jellemző a fejlett problémamegoldó képesség és a holisztikus látás- és gondolkodásmód. Jellemző a diszlexiásokra a jobb agyfélteke erőteljesebb működése, melynek köszönhetően nagy kreativitással rendelkeznek, ami szintén meglátszik a problémamegoldó stratégiájukon (Gyarmathy, 2007). Fejlett térlátásuknak és vizuális képességeiknek köszönhetően sokkal könnyebben sajátítanak el bármilyen, a saját szemük által látott, formailag különböző, színekkel kiemelt tananyagot, ismeretet. A tananyag elsajátítása általánosságban több időt vesz igénybe számukra, mint társaiknak. A tanulási zavarral élőknek inkább a hosszútávú memóriájuk az edzett, így az időben elkezdett ismétléssel és gyakorlással eredményesebben tudnak teljesíteni (Magnuczáné, 2020).

A sok erősség ellenére számos nehézséggel is szembesülnek a diszlexiás gyermekek. Gondjuk lehet a figyelem megtartásával, a huzamosabb ideig való összpontosítással, ami az órai teljesítményükben is meglátszik. Amennyiben a feladat túl nehéz a gyermek számára, figyelmét könnyen másfelé irányítja, és gyakran a magatartás-problémák hátterében is ez áll. Az auditív észlelés terén a legsúlyosabbak a hiányosságok, mert nehezített a hangok és a szavak megkülönböztetése illetve felidézése, a fonéma-graféma megfeleltetése, a szavak dekódolása. Ebből eredően pedig újabb, az íráshoz szükséges készségek szenvednek zavart: betűk keverése (pl. *d, b, p; n, m, u, w*), a szavak visszafelé olvasása (pl. *vas-sav, was-saw*), a szövegértés. Néhány esetben a hiányzik a ritmusérzék is, nehezített a nyelv ritmikájának az érzékelése, amely újabb leküzdendő akadályt jelenthet az olvasástanulásban (Gyarmathy, 2007).

Kormos Judit (2017) hatkulcs-elmélete segítheti a pedagógusokat a diszlexiások inkluzív idegennyelv-oktatásában. Kormos szerint az első lépés a *felismerés*: a pedagógusnak észre kell vennie azokat a néha csupán apró jeleket, amelyekből következtethet a tanulási zavarra. A második kulcs az *elfogadás*. Ha megvan a diagnózis meg kell érteni a gyermek helyzetét, és sok esetben a pedagógusnak és a diáknak együtt kell elindulnia az úton. Ha ez megtörtént, következhet a harmadik kulcs: a *tanulási stratégiák kiépítése*. Ennél a szakasznál különösen fontos, hogy a pedagógus figyelembe vegye a gyermek erősségeit, és megtalálja azokat a módszereket, amelyek leginkább megfelelnek az adottságainak (Favorido, 2011). A tanulási menetrend kialakításához figyelembe kell venni a rendelkezésre álló idő mennyiségét és

a megvalósítandó célt. Kormos úgy gondolja, a szövegértési stratégiák használatát külön is szükséges erősíteni. Az iskolai közeg számtalan stressztényezőt hordoz magában a gyerekek számára, így ezek mellett sem szabad elmenni szó nélkül. A gyermekeknek szükségük van feszültségoldó technikára, a negatív érzelmeik levezetésére. A pozitív önbecsülést, a pedagógus pozitív visszajelzései, megerősítései mellett, önálló gyakorlással is lehet javítani (Kormos, 2017). Kormos szerint a nyelvtanulásban a negyedik kulcs a *tanuló igényeihez való alkalmazkodás*. A pedagógus többféle módon is segítheti ezt a folyamatot a megfelelő tanulási környezet kialakításától kezdve a tananyag átadásán keresztül az osztályon belül folyó csoportos vagy páros munka meghatározásáig, vagy a tananyag átütemezéséig. A befogadásnak nem csak az osztályfőnök vagy a nyelvtanár személyétől kell érkeznie, hanem a többi pedagógustól és a kortársaktól, az osztálytársaktól is. Hiába adottak hiánytalanul a feltételek, ha a diszlexiás tanulók mégsem tudnak teljes jogú társként részt venni az órákon. Kormos Judit az ötödik kulcsban a *differentiálást* jelöli meg, mely segíthet az akadályok leküzdésében, a különbségek csökkentésében. Ezzel a technikával a pedagógus több téren tud támogatást nyújtani a tanulóknak, akár a tananyag tartalmának csökkentésében vagy a más módszerű feldolgozásban. A számonkérések is módosíthatók, például a pedagógus felajánlhatja a diáknak az egyéni produktum készítésének a lehetőségét (mint prezentáció, videó vagy hanganyag összeállítása). A megfelelő támogatáshoz elengedhetetlen, hogy a pedagógus tisztában legyen a diák adottságaival, és tudja, mi az, amivel valóban a segítségére lehet. A diszlexiás tanulók rövidebb ideig képesek összpontosítani és rövid távú memóriájuk is korlátozott, így az idegen nyelvi szókinccset lassan, fokozatosan érdemes bevezetni, melyhez a multiszenzoros technika (*MLS, Multi-sensory Structured Learning Techniques*) kiváló eszköz lehet. Kormos az utolsó, hatodik kulcsban javasolja minél több érzékszervi csatorna (auditív, vizuális, kinezetikus) bevonását a tanítási folyamatba. A technika alkalmazása segíti az információk hosszú távú memóriába való beépítését, mert a tanuló látja, hallja, „lemozogja” a megtanulandó anyagot.

A pedagógus/nyelvtanár a domináns tanulási stílusra helyezve a hangsúlyt, multiszenzorosan igyekszik feldolgozni és átadni a tananyagot. A multiszenzoros megközelítést számos kutató ajánlja (pl. Sarkadi, 2008; Mag-nuczna, 2020) – nem csak – az idegen nyelv oktatásához (Janíková, 2019). Kormos Judit azt is hozzáteszi, hogy az úgynevezett *túltanulás* (Kormos, 2017), azaz a több megközelítésből, több alkalommal átismételt tananyag lehet a titka egy lecke sikeres elsajátításának. A tanulási zavarral élők számára kedvezőbb az explicit, direkt módon történő tanulás és tanítás, hiszen saját tapasztalataik által – a megfelelő felügyelettel – ellenőrizni tudják, hogyan is működnek a megtanult szabályok, igazolást nyernek-e megállapításaik (Stice, 1987, idézi Gyarmathy 2007).

A kutatások szerint Közép-Európa országaiban jellemző a nem hatékony oktatási módszerek használata, ami súlyosbíthatja a tanulók nehézségeit.

Diszlexiás nyelvtanulók esetében eredményre vezethetnek a célzott engedmények és a világos, lényegre törő utasítások, ugyanakkor a kevés dicséret és túl sok kritika, valamint az egyéni bánásmód és az elfogadás hiánya frusztrációt, végső esetben motivációvesztést eredményezhet (Magnuczné, 2017). A diszlexiás nyelvtanulók esetén a kommunikatív nyelvoktatási módszer (*communicative language teaching method*) a javasolt. Ugyanez a koncepció a magyar Nemzeti alaptantervben (NAT) is feltűnik: A tanuló legyen képes személyes és szakmai életében egyéni kommunikációs céljait elérni, saját gondolatait kifejezni, és mind valódi mind pedig digitális térben idegen nyelven ismereteket szerezni. A tanítási órán megfelelő figyelmet és sikerélményt kell biztosítani a diákoknak, elengedhetetlen az elfogadás és a pozitív megerősítés, sok dicséret, pl. *Well done! Great! Good job!*. A tanítási folyamat során fontos az ismeretek elmélyítése és a sok gyakorlás, valamint az értékelés üzenetközpontú megfogalmazása (Magnuczné, 2017). Diszlexiás tanulók esetén a hangos olvasás tovább nehezíti a szövegértést, valamint zavaró lehet számukra a tankönyvben alkalmazott a betűtípus és a betűméret is. Az írásbeli munkák javításakor kerülendő a piros szín, mert felesleges stresszt okoz, inkább bátorítani kell a tanulókat a kitartó tanulásra és gyakorlásra (Kohlmann, 2010). A diszlexiások számára könnyebben olvasható betűtípus a <https://www.dafont.com/open-dyslexic.font>, továbbá írásbeli munkájukat segítheti a ceruzafogó vagy az UO írásfejlesztő toll (<https://uotoll.hu/>) használata.

A kutatás célja és kérdései

Dolgozatunk további, empirikus részében nyelvtanárokkal készült interjúk összegzését mutatjuk be. A bemutatott eredmények egy nagyobb vizsgálat egy szeletét, a többségi iskolában tanuló, diagnosztizált diszlexiás nyelvtanulókkal kapcsolatos kérdéseket tekinti át. A vizsgálat célja feltárni, hogy integráló intézményekben oktató pedagógusok rendelkeznek-e a megfelelő mennyiségű és minőségű információval a specifikus tanulási zavarral élő gyermekek oktatása kapcsán. Úgy véljük, a felsőfokú tanulmányaik során nem kapnak elegendő tájékoztatást az érintett tanulócsoporthoz jellemzőiről, ezért tanulmányaik befejezése után, magánúton szereznek új ismereteket. Az interjú rákérdezett arra is, hogy a pedagógusok hogyan vélekednek a diszlexiás nyelvtanulók osztályozás alóli felmentéséről, hogyan értékelik és motiválják diákjaikat további nyelvtanulásra. A differenciálás kérdése kiemelt szerepet kapott az interjúkban, hiszen az együttnevelés egyik legfontosabb eszköze, amelyet a többségi pedagógusok is könnyen alkalmazhatnak a tanítási órákon.

A vizsgálat során 2023-ban idegen nyelvet oktató tanárokkal (n = 25) készítettünk interjút, akik pályájuk során már dolgoztak vagy jelenleg is dolgoznak diszlexiás diákokkal. Vizsgálatra 2023. április 1. és szeptember 30. közötti időszakban került sor. A nemek eloszlását tekintve döntő hányadban,

96%-ban (24 fő) női válaszadók szerepelnek a mintában és egyetlen férfi tanár. Életkorukat tekintve a pedagógusok többsége középkorú. A legfiatalabb válaszadó 27 éves, a legidősebb pedig betöltötte az 61. életévét, átlagéletkoruk 47,96 év. A Központi Statisztikai Hivatal felmérései alapján a választható idegen nyelvek közül az angol nyelv a legnépszerűbb Magyarországon¹. A nyelvtanárok által oktatott nyelvek körében is domináns volt az angol (17 fő, 68%), ezután következett a német (5 fő, 20%), illetve egy-egy olasz, spanyol és lovári nyelvtanár is bekerült a mintába. A megkérdezettek többége (12) a Kossuth Lajos Tudományegyetemen/Debreceni Egyetemen diplomázott. Öten a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskolán, ketten a szegedi József Attila Tudományegyetemen végeztek. Egy-egy fő végezte tanulmányait az egri Tanárképző Főiskolán és a debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskolán.

Az átfogóbb eredmények érdekében a települések típusának is fontos szerepe van. A megkérdezettek közül nyolc fő kisvárosi (5 000–20 000 fő), nyolc fő középvárosi és nyolc fő nagyvárosi iskolában tanít, Egyetlen válaszadó dolgozik nagyközségben, ahol a lakosság létszáma 5000 fő alatti.

Az iskolatípust tekintve a válaszadók többféle intézményt is megnevezhettek. Általános iskola alsó tagozatában 4, felső tagozatban 14 válaszadó tanít. A gimnázium mellett (11 fő) és a szakgimnázium (3 fő) mellett megjelenik a szakiskola is (2) és a nyelviskola (5 fő) is. Felsőoktatásban négyen dolgoznak, és magán nyelvoktatás keretében is négy fő vállal nyelvórákat.

Fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a pedagógusok szakmai pályafutásuk során mikor találkoztak először a speciális tanulási zavarral küzdő diákkal. A pontos dátumra egyik alany sem tudott visszaemlékezni, így a szakmában eltöltött évekhez viszonyítottan a pálya elejét, közepét vagy végét jelöltük meg. A megkérdezett nyelvtanárok közül a többség (52%, 15 fő) a pályája közepén tanított elsőként diszlexiás diákokat. A válaszadók közül kilenc (36%) a pályája elején, három fő (12%) pedig a szakmai pályafutása végén dolgozott velük.

A beszélgetések rögzítése többféle módon, különböző helyszíneken valósult meg. Az alany munkahelyén az intézményben (10), telefonos konzultáció keretében (5), illetve az online térben, a Facebook közösségi oldal (5) és Skype alkalmazás (5) segítségével történt meg. A beszélgetéseket az alanyok beleegyezésével diktafonnal, telefonos hívást rögzítő alkalmazással, illetve a Skype videóhívás rögzítésének lehetőségével vettük fel. A személyiségi jogok védelmében az interjú megkezdése előtt minden esetben engedélyt kértünk az alanytól a beszélgetés rögzítésére. A rögzített anyagokat közvetlenül a beszélgetés írásbeli rögzítése után töröltük a készülékekről. Az interjúk hossza változó időtartamú volt, függött a válaszadó személyiségétől, közlési vágyától, a témában való tájékozottságtól, tapasztaltságtól, valamint olykor a ren-

¹ Központi Statisztikai Hivatal (2021). Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2023. 02. 6.)

delkezésre álló időkerettől. A leghosszabb interjú időtartama 1 óra 13 percet vett igénybe, a legrövidebb 25 percet ölelt fel. Mindezeket figyelembe véve az interjúk átlagos időtartama 40 perc hosszúságú volt.

A megkérdezettek 84%-a (21 fő) nemmel válaszolt arra a kérdésre, hogy felsőfokú tanulmányi során kapott-e valamilyen képzést a specifikus tanulási zavarokról, valamint az ezzel élő gyermekek oktatásáról. Négy fő (16%) válaszolt igennel, mert a témáról hallott „Érintőlegesen. Nem volt ilyen szakirányú tárgy, egy-egy szemináriumi óra szólt erről.” (2. interjú). Két válaszadó *Tanulásmódszertan és egy válaszadó Különleges nevelést igénylő tanulók oktatása* tantárgy keretében hallott a témáról.

A válaszadók közül 15-en (60%) nem vettek részt a tanulási zavarral kapcsolatos tanfolyamon, továbbképzésen. Kilencen (36%) vettek részt a munkáltatójuk által szervezett továbbképzési napokon, amikor szakemberek által tartott előadásokon keresztül részesültek képzésben. „Ez volt, hogy kiscsoportban folyt, mondjuk a nyelvtanároknak, de volt olyan, hogy az egész tanterületet érintette.” (2. interjú). Egy fő vett részt 10 hetes online képzésen 2023 tavaszán, egy fő pedig Nyelviskolák Országos Szövetsége konferencián (NYESZE) hallott szekcielőadás vagy workshop keretében a témáról. Egy válaszadó vett részt *CLIL approach kurzuson, ahol részlegesen érintettük a témát.*

Célzottan a válaszadók 20%-a követ valamilyen hírportált vagy Facebook csoportot a naprakész információk végett. „Tagja vagyok a »Dislexia avagy a képekben való gondolkodás« Facebook csoportnak” (10. interjú). Egy másik válaszadó a *Német tanítás alsótagozaton* közösségben megosztott kiadványok, valamint a csoportban felmerülő kérdések és válaszok kapcsán tájékozódik a témában. A pedagógusok a tanári karban a tapasztalt kollégáktól is kérnek segítséget, valamint az online és offline szakirodalmi források alapján is tájékozódnak. A válaszok körében megjelent a saját tapasztalat, a *trial and error* módszer is, azaz a nyelvtanárok különféle módszereket, saját ötleteket is kipróbálnak a tanítási órákon. A megkérdezett pedagógusok 60% informális módokon szinten tartja tudását a tanulási zavarral élő gyermekekről, ha lehetősége nyílik rá, elolvassa a látott cikkeket a témában.

A tananyag differenciálása többféle módon megvalósulhat: a tananyag mennyiségében, minőségében (az átadott tudásanyag mélységében), időben és témában, illetve a különböző differenciált órászervezési metódusok alapján például a Gardner féle differenciálás (Gardner, 1983), az OxIPO alapú differenciálás (Mező, 2011, 2024), a KIP alapú differenciálás (K. Nagy, 2015) alapján. A differenciálás adta lehetőségeket többféle módon, így a munkaformákban, a tananyag feldolgozásában és a számonkérések során is alkalmazni lehet. A válaszokból az derült ki, hogy minden megkérdezett nyelvtanár (100%) differenciál az óráin. A leggyakoribb válasz a „kevesebb feladat” volt, amellyel hét pedagógus él rendszeresen. „Ugyanazt a feladatlapot kapta, mint osztálytársai, de neki csak a könnyebb feladatokat kellett megoldani, ez alapján volt értékelve.” (6. interjú). A szakértői vizsgálat előírása alapján az

írásbeli számonkéréstől is eltekintenek a pedagógusok: „Igyekszem szóban feleltetni őket, nem veszem figyelembe a helyesírást.” (4. interjú). A pedagógusok megadják az előírt többletidőt a diszlexiás tanulóknak, a helyesírást figyelmen kívül hagyják: „Számonkérésnél kevesebb feladatot kap, az írást szoktam elengedni.” (3. interjú). Egy tanár válaszában jelent meg, hogy amikor az osztály/csoport előtt szóbeli számonkérésre kerül sor, sosem hívja elsőként a diszlexiás diákot, csakis abban az esetben, ha ő maga önként jelentkezik rá. Egy másik pedagógus az évek során alakította ki a módszerét: „Három helyen valósítom meg a differenciálás lehetőségét. A szócetliknél a 20 szóból 10 olyan, amit neki kell beírni, 10-et pedig össze kell kötni a magyar megfelelőjével. És természetesen nem nézem a betűcseréket. A témazáróknál a kezdés előtt megbeszéljük, hogy melyik az a feladat, amit ő kihagyhat. A feladatlapokat úgy állítom össze, hogy azonos tananyagot, nyelvtant több feladat is számon kérjen, és akkor a diáknak az adott tananyagból elég csak egyet megcsinálni. A harmadik a szóbeli számonkérés. Semmi esetben — hacsak ő nem akarja — nem ő az első felelő. Minden esetben adok több alkalommal is javítási lehetőséget.” (5. interjú) Van olyan pedagógus, aki a páros munka alkalmával olyan diáktársa mellé osztja a diszlexiás tanulót, aki segítségére lehet a feladatmegoldásban. „Ilyenkor a „véletlenszerű” párválasztásnál nem voltam olyan szigorú.” (2. interjú). Három pedagógus több javítási lehetőséget biztosít, akár újabb felelet vagy szorgalmi feladat készítésével. „Sok esetben javaslok egy téma egyéni feldolgozását, jobb jegyért vagy plusz pontért, ha látom, hogy érdekli a tanulót.” (2. interjú) A nyelvtanárok a tananyagot más, könnyebb feladattal gyakoroltatják az órán a diszlexiás gyermekekkel. Jellemző az is, hogy a nyelvtanárok kevesebb olvasási feladatot adnak az olvasási zavarral küzdő diákoknak és kevesebb alkalommal szólítják őket hangos olvasásra, mint társaikat, továbbá az órán és a számonkéréseknél is további magyarázattal szolgálnak a gyerekeknek.

Magyarországon a 2003. évi LXI. törvénnyel módosított 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény a speciális nevelési szükségletű diákok számára bizonyos többletjogokat biztosít a köznevelési intézményekben folytatott tanulmányaik során. Az egyik az idegen nyelv osztályozása alóli részleges vagy teljeskörű felmentés, illetve a többletidő adása. A következő kérdés erről a témáról mérte fel a többségi pedagógusok véleményét, és az eredményeink igen változatos képet mutatnak. A megkérdezett nyelvtanárok egy része (6 fő) támogatja az idegen nyelvi osztályozás alól történő felmentést. *Igen. Fel szabadító erővel bír.* (21. interjú).

A válaszadók közül 11 nyelvtanár nem támogatja a diákok felmentését. „Alapvetően nem támogatnám, mert úgy gondolom bizonyos szinten mindannyian képesek elsajátítani a nyelvet.” (5. interjú). „A mai gyerekek közül sokan visszaélnék a részleges vagy teljes felmentéssel és egyáltalán nem tanulnak.” (8. interjú). *Aki felmentést kap, az utána nem veszi komolyan a nyelvtanulást, megszűnik a motivációja.* (22. interjú) A válaszok között megjelent az a vélemény is, hogy ha a diákot felmentik az osztályozás alól, akkor

elveszti a motivációt a nyelvtanulásra, nem látja annak értelmét, hiszen úgysem kap rá jegyet. *„Egyre inkább azt tapasztalom, hogy az érdemjegy, kisötös, csillag motiválja a tanulókat... Inkább akkor a részleges osztályozást alsóban, de felsőben, gimnáziumban nem osztályoznám őket idegen nyelvből.* (1. interjú). *A teljes felmentést egyáltalán nem tartom jónak, mert akkor semmit nem csinál, nincs motivációja.* (3. interjú). Az egyik válaszadó azt mondja, hogy a felmentést, csak *Abban az esetben támogatom, ha komoly nehézségei vannak diáknak, mert a folyamatos kudarcélmény elveszi a diákok kedvét.* (16. interjú) Heten a részleges felmentést tartják jó megoldásnak. Indoklasként megjelent, hogy *Nem kell mentesülniük, de az ő teljesítményüket más szempontok alapján kellene értékelni.* (18. interjú), *Csak a számára problémás terület értékelése alól menteném fel.*(19. interjú) Részleges felmentést támogatom. A gyermeknek is kell látnia a fejlődése mértékét, amit a mai oktatás, osztályozással tesz.(10. interjú) *„Én még nem találkoztam olyannal, akit teljesen fel kellett volna menteni, de a részleget azt támogatom.”* (4. interjú).

A válaszadók közül nyolcan úgy vélik, hogy az integrált oktatás szolgálja a diákok érdekét, mert *Külön is kell velük foglalkozni, de jó helyen vannak az osztályban* (24. interjú). Nyolc nyelvtanár szerint előnyösebb a különoktatás, mert a *Külön óra nyilván hatékonyabb, hiszen más módszerekre van szükség a tanításuk folyamán, mint az átlag diákoknak* (19. interjú); *Különoktatás a saját igényeik miatt. Mindenképpen különoktatásra van szükségük!!!* A válaszadók közül nyolcan azt mondták, hogy mindkét oktatási forma jó lehet. Több válaszadó szerint a kétféle oktatási forma jól megfér egymás mellett: *Mindenképpen az integráltat támogatom. Azt el tudom képzelni, hogy mellette különórára járjon* (16. interjú); az *Integrált, de szükséges az egyéni fejlesztés is.* (25. interjú) Egy másik válaszadó szerint előnyösebb az *Integrált, de senki sem szeretne kívülállón lenni egy osztályon belül.* (10. interjú). Az egyik válaszadó az egyéni mérlegelésre hívja fel a figyelmet: *Teljes mértékben egyén függő. Nem általánosítanék, mert mindig az adott gyermeket kell nézni* (8. interjú).

A nyelvtanításban központi kérdés a tankönyv, ezért megkérdeztük a nyelvtanárokat, szerintük szükség van-e diszlexiásoknak készült nyelvkönyvre. A kérdésre a válaszadók több mint fele (14 fő, 52%) igennel felelt, mert úgy vélik, a külön tankönyv *megkönnyítené a diszlexiások nyelvtanulását* (19. interjú), főként a helyesírás és az eltérő fonéma-graféma megfeleltetések szempontjából. A tankönyv *mindenkinek könnyebbé lenne* (20. interjú), valamint *Kevesebb plusz kiegészítőre lenne szükség, amit a tanárnak kell beszereznie* (7. interjú). Az egyik nyelvtanár azt mondta, hogy *Bár sok angol betűtípus eleve könnyebben olvasható a diszlexiásoknak, mégis megkönnyítené a célnyelv elsajátítását egy számukra speciálisan készített könyv* (14. interjú). A megkérdezett nyelvtanárok harmada (8 fő, 32%) elutasítja a külön tankönyvet. Az egyik válaszadó részletesen indokolta véleményét: *„Az én tapasztalatom az, hogy nem. Bár voltak diszlexiás tanulóim, nem találkoztam még nagyon nehéz, kirívó esettel. Úgy gondolom ennek az is az oka,*

hogya a tankönyv, amit használunk nagyon egyszerűen, tömören fogalmaz. A szövegértési részek, szövegek is rövidek egyszerűek, sok párbeszéd van. Ezeket a tanulási zavarral küzdő gyerekek is szépen felolvassák, könnyebben megértik és jól megoldják.” (4. interjú). Egy megkérdezett a tankönyv helyett a didaktikai módszerekre tette a hangsúlyt, szerinte a tananyag megértése a jó technika függvénye, és nem a külön tankönyveké. Volt olyan pedagógus is, aki az etika oldaláról megközelítve a kérdést nem volt teljesen biztos, hogy a tanuló érdekeit szolgálja-e ez a megoldás. „Abban az estében igen, ha ez segíti a csoportba való integrációt, ha tud az osztállyal együtt haladni.” (2. interjú). Hozzátette, tapasztalt már olyat, hogy az érintett diák visszautasította a differenciálás lehetőségét (hátrányos megkülönböztetés a diszlexiás diáknak, 12. interjú). Egy másik tanár az egyéni fejlesztésre helyezné a hangsúlyt: Szerintem azért nincs szükség külön tankönyvre, mert minden egyes diák egyénileg eltérő problémával küzd, és egyéni fejlesztésre van szüksége. Egy egyen-tankönyv nem tudná megoldani a problémát. Az egyéni fejlesztés a tanár feladata, de azt hiszem, nagy segítség lenne pedagógiai asszisztens alkalmazása a nyelvórákon (is) (13. interjú). Kérdésünkre négy pedagógus (16%) nem adott választ.

A tankönyv kérdése kapcsán felmerült bennünk, milyenek képzelik a nyelvtanárok a diszlexiás diákjaiknak készült nyelvkönyvet. A leggyakoribb válasz a kevés olvasott szövegértést (70%) és az egyszerű feladatok (60%) volt. Ezek mellett a kevés, könnyen olvasható és értelmezhető szövegeket (20%), a verbális kommunikációra való építést (40%), a kevés írást igénylő feladatokat (20%) és a sok ábra használatát (10%) tartják ideálisnak a megkérdezettek. A tartalmi elemek mellett a formai követelmények is szóba kerültek: Színes, nagy és kisméretű, könnyen átlátható, előre legyártott szó, kifejezés, mondat- és képkártyák tartoznak hozzá sok kiemeléssel, amelyek interaktívan is használhatóak többféle gamifikációs célra. Ugyanezen tananyagok digitális verziói is elérhetőek a kiejtés, a hallás utáni szövegértés céljából. Egy másik nyelvtanár a szinkódokra és a megfelelően kiválasztott betűtípusra hívta fel a figyelmet: figyelembe veszi a betűméretet, a tördelése más, megkülönböztető színeket használ és más típusú feladatokat tartalmaz (11. interjú).

A Miskolci Egyetem oktatóinak vezetésével 4–8. osztályos, diszlexiás diákok részére dolgoztak ki angol és német nyelvű tananyagot, mely ingyenesen hozzáférhető a <http://engage.uni-miskolc.hu/> oldalon. A digitális angol és német nyelvi feladatbankot négy ország (Magyarország, Lengyelország, Egyesült Királyság és Csehország) hét intézményének kutatói hozták létre az előzetes vizsgálatok, tapasztalatok alapján (Juhász, 2020). Az ENGaGe digitális tananyag az inkluzív osztályokban tanuló diszlexiás tanulók differenciálását segíti elő, de a tananyag más tanulási nehézséggel küzdő nyelvtanulók esetén is használható. A tananyag teljes struktúrájának módszertani kidolgozásában magyar, angol és lengyel szakemberek vettek részt. A tananyag egyes leckéi speciális fejlesztő feladatokat tartalmaznak (pl. memóriafejlesztő gyakorlatok, vizuális támogatás a szókincs és nyelvtan elsajátítására) miközben

az integrált nyelvi készségfejlesztésre törekednek. Az integrált készségfejlesztés során nem a nyelvtan a cél, hanem a nyelvtan és a szókincs együtt jelenik meg. Minden leckét multikulturális, egyéni vagy csoportban megoldható projektfeladat zárja (Magnuczné, 2020). Bár a Miskolci Egyetem révén hazánk is nagy szerepet játszott a projekt létrejöttében, egyik megkérdezett pedagógus sem hallott még a programról.

A megkérdezett nyelvtanárok tapasztalata szerint legnagyobb nehézséget a diszlexiás nyelvtanulók számára a szövegértés (21 fő) jelenti. A helyesírás is többször megjelent a válaszok között (18 válaszadó). Nyolc tanár utalt a szókincs, lexika elsajátítására, valamint a nehézkes szótanulásra, memorizálásra. Egy gimnáziumban dolgozó pedagógus vélekedése szerint a legnagyobb nehézség a diszlexiás tanulók számára a logikai összefüggések felismerése, a logikus gondolkodást igénylő feladatok megoldása. Észrevette azt is, hogy az elméletben jól megtanult tudást a gyakorlatba ágyazottan kevesebb sikerrel tudják megvalósítani. Egy másik középiskolai tanár az informatikai fejlődésre hivatkozva a kézírás nehézségeit tapasztalja. *„Úgy veszem észre, hogy az egyre erőteljesebb digitalizáció is nehézséget jelent, a kézzel írás és annak gyakorlása, a betűzés szempontjából. Jön az automatikus javítás, ami jó, de kicsit önállótlaná teszi ezt a készséget.”* (2. interjú). A hallott szöveg értésének nehezítettsége egy válaszadó pedagógusnál tűnt fel.

A nehézségek után szerettük volna megtudni, az általunk megkérdezett pedagógusok szerint milyen erősségei vannak diszlexiás nyelvtanulóknak. A válaszok között megjelent a kreativitás, a szorgalom és a jó memória is. A válaszok részben ellentmondásosak, hiszen az erősségek között megjelennek olyan elemek is, melyeket a nehézségek közé is soroltak, pl. hallás utáni értés, beszédkészség és a logikai összefüggések felismerése. Figyelemreméltónak találjuk, hogy a válaszadók ötöde (5 fő) azt mondta, nem tapasztalt erősséget diszlexiás diákjainál.

A pedagógusok válaszaik alkalmával hangsúlyozták, hogy a mai gyermekek kis százaléka nyitott a tanulásra, nem igazán motiválja őket a tudás gyarapításának ténye. Az aktív órai részvétel és tanulási kedv érdekében a valamilyen módon azonban szükség van a motiválásra. A válaszadók többsége (22 fő) első helyen említette az azonnali szóbeli visszajelzéseket, a nonverbális megerősítő jeleket (19 fő). *„Fontosnak tartom a dicséretet, azonnali visszajelzést, bármilyen nonverbális kontaktus fontos lehet. Azért is, hogy tudja megfelel-e az elvárásainknak. Van egy visszajelzés gyűjteményem is, amit főképp a dolgozók javításánál használtam, hogy nem mindig csak azt írom „good”* (2. interjú). *„A diszlexiásoknál és a nehezebben tanulóknál igyekszem minden kis fejlődést, jó gondolatot értékelni, kiemelem az osztály előtti hogy miért dicsérem meg.* (4. interjú), *Úgy gondolom ez a változás kulcsa. Hogy bármilyen kicsi előrelépést is tesz a tanulmányaiban, és ezt visszajelzésként megkapja a tanártól is, az tudja őket motiválni.* (5. interjú). További motivációs technikák a kisötösök (10 fő) és nagyötösök (8 fő), piros pont (8 fő) vagy matrica (6 fő), valamint a jutalomjáték az óra végén (3 fő) és a smiley (1 fő).

Összegzés

A fejezet első részében a sajátos nevelési igényű tanulók magyarországi iskolai értékelésének szabályozását tekintettük át. A 2011. évi köznevelési törvény 30. §-a szerint a sajátos nevelési igényű tanulónak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön, attól kezdődően, hogy igényjogosultságát megállapították. A különleges gondozást a szakértői és rehabilitációs bizottságok szakértői véleményében foglaltak szerint kell biztosítani. Abban az esetben, ha a szakértői bizottság véleménye alapján a tanuló integráltan nevelhető, a gyermek képességeinek megfelelő értékelést többféleképpen biztosítja a közoktatási törvény. A magyar köznevelési törvény 30. § (9) bekezdése a sajátos nevelési igényű tanulók számára lehetőséget ad arra, hogy a szakértői és rehabilitációs bizottság véleménye alapján az igazgató egyes tantárgyak, illetve tantárgyrészek tekintetében mentesítse a tanulót az értékelés és a minősítés alól. Ahhoz azonban, hogy a gyermek ezt, a számára megfelelő speciális lehetőséget igénybe vehesse, a szakértői bizottság véleménye nélkülözhetetlen, a felmentést ugyanis a szakvéleményben meghatározott tárgyakból, a szakvéleményben foglalt javaslatok mentén kell biztosítani. Abban az esetben tehát, ha a szakértői vélemény előírja, hogy a tanuló bizonyos tantárgyak értékelése alól felmentést élvez, az intézményvezető vagy a szaktanárok a mentesség megadása tekintetében nem rendelkeznek döntési jogosultsággal.

A tanulmányunk második részében a diszlexiás nyelvtanulók lehetőségeit tekintettük át. A tanulási zavarral küzdők, így a diszlexiás nyelvtanulók is tehetnek idegen nyelvi érettségit, ami továbbtanulásuk és/vagy munkavállalásuk szempontjából fontos. A nyelvtudásukat többféle nyelvvizsgán is megmérettetik. A felkészülésüket speciális tananyagok és segédeszközök segítik, mint az ENGage program vagy nyelvvizsga felkészítő anyagok. A tanulók fejlődésének nyomon követését az érettségi vizsgáig a kötelező kompetenciamérések biztosítják 6., 8. 10. osztályban. A kompetenciamérések eredményeiről a tanuló és a szülők visszajelzést kapnak, de az iskola munkájának is fokmérője. Az eredmények az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásához is hozzájárulhatnak.

A dolgozat utolsó részében a 2023-ban 25 nyelvtanárral készült interjúk egy részének elemzését tekinti át. Vizsgálatunk nem reprezentatív, de úgy véljük, kiindulópontja lehet további, több nyelvtanárt elérő vizsgálatoknak. A vizsgálatok eredményei tanulsággal járhatnak a formális képzés fejlesztésére vonatkozóan például pedagógusképző intézmények, nyelvtanárok képzése), továbbá a pedagógusok önfejlesztésében is (például módszertani segédletek formájában).

Az első kutatási kérdésünk az integráló intézményekben oktató pedagógusok diszlexia-specifikus ismeretire irányult. A megkérdezett nyelvtanárok csupán 16%-a kapott felsőoktatási képzése során betekintést a sajátos ne-

velési igényű tanulók nyelvoktatásába. A többi pedagógus tanfolyamokon, továbbképzéseken ismerkedett meg a diszlexia jellemzőivel és diszlexiás gyermekek tanításának módszertani kérdéseivel. Az általunk megkérdezett nyelvtanárok igyekeznek többféle forrásból tájékozódni, például kollégáiktól érdeklődnek vagy a nyomtatott, illetve online elérhető szakirodalomból tájékozódnak a módszertani kérdésekről, hogy kompetens módon tudjanak dolgozni a diszlexiás diákjaikkal.

A nyelvórákon a hagyományos számonkérési formák mellett megjelenhet a videó, a lapbook, a projektmunkák, a gondolattérkép és az önálló prezentáció készítése is. Az idegen nyelvi órákon a megkérdezett pedagógusok többféle módon alkalmazzák a differenciálást a tananyagtól az ismeretek feldolgozásán át a számonkérésig. A diszlexiás tanulók esetén a szódolgozat és az írásbeli számonkérés helyett a tanult téma tetszőleges feldolgozását kéri (rajz, videó, hangfájl, lapbook, gondolattérkép, pókábra formájában) vagy a diákok prezentáció készítenek, amit a nyelvórán mutatnak be. A diszlexiás diákok nyelvoktatása a pedagógusoktól nagyfokú rugalmasságot igényel, tanítás során kiemelt jelentőségű a fokozatosság, sok gyakorlásra és változatos ismétlésre van szükség. Az adatainkat feldolgozva úgy véljük, az iskolai végzettség és a pályán töltött idő tényezője nem befolyásolta nagymértékben az eredményeket.

A nyelvtanárok az óráikba a munkaformákat is igyekeznek változatosan beépíteni (például egyéni feladatok, csoportmunka, pármunka váltakozása), miközben odafigyelnek a diszlexiás tanulók szükségleteire is.

Az interjúkból az is világossá vált, hogy a diszlexiás diákok számára készített feladatlapok, segédanyagok elkészítése időigényes és költséges (szó- és képkártyák, társasjátékok, könyvek, társasjátékok, laminálás stb.). Ugyanakkor az is látható, hogy az elérhető segédanyagok sem jutnak el minden esetben a célközönséghez. Az általunk megkérdezett pedagógusok egyike sem ismerte az ingyenesen használható, angol és német nyelvet tanuló 4–8. osztályos diszlexiás tanulók számára készült ENGaGe digitális tananyagot (<http://engage.uni-miskolc.hu/>). Véleményünk szerint az elérhető segédanyagok széles körű megismertetésre lenne szükség, valamint a nyelvtanároknak több segítségre lenne szükségük a kiegészítő anyagokat tekintve is.

Irodalom

- DSM-5 referencia kézikönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz (2014). Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Favorido E. (2011). Az SNI-s diákok integrált nyelvoktatása. *Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat*, 22(5–6) 70–73.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gyarmathy É. (2007). *Diszlexia. Specifikus tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó.

- Janíková, V., Randall, A. M., Šamalová, M. S. & Marečková, P. (2019). ENGaGED or DISENGaGED? Online materials to help language teachers support their pupils with dyslexia. *Gramotnost, Pregramotnost a Vzdělávání*, 3(3), 41–46. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2020/08/Zprava_Janikova_a_kol.pdf <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Juhász V., Juhász I. & Magnuczne Godó Á. (2020). ENGaGEproject: English and German Task Bank for dyslexic learners and their inclusive classes. In Juhász V. & Sulyok H. (Eds.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban* (pp. 340–352). SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék..
- Justné Kéry H. & Meixner I. (1967)- Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Akadémiai Kiadó.
- K. Nagy, E. (2015). *KIP-könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kohlmann Á. (2010). Diszlexia és az idegennyelv-oktatás. *Iskolakultúra*, 20(10), 38–48. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21069> <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Kormos J. (2017). *Methodological considerations for teaching languages to dyslexic students* <http://engage.uni-miskolc.hu/~engage/documents/szegedkickoff-KJ.pdf>, (2023.01.17).
- Magnuczne Godó Á. (2020). Új utak a diszlexiás tanulók nyelvoktatásában. *Szellem és Tudomány*. 11 Különszám, 424–432. https://matarka.hu/koz/ISSN_2062-204X/11_evf_1_klsz_2020/ISSN_2062-204X_11_evf_1_klsz_2020_424-432.pdf (2023.01.17).
- Magnuczne Godó Á. (2017). Alkalmazott nyelvészeti kutatások a nyelvpedagógia szolgálatában (Elmélet és gyakorlat összekapcsolása egy diszlexiás tanulóknak szóló idegennyelv-oktatási tananyag tervezése során). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 12(2), 77–89.
- Mező F. (2011). *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO modell alapján*. K+F Stúdió Kft.
- Nemes M. (2022a). A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegen nyelvi oktatásának kérdései. *Különleges Bánásmód*, 8(3). 31-52. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.31>
- Nemes M. (2022b). A komplex tanulási zavarokkal rendelkező tanulók idegennyelv-oktatása során használható egyszerű játékok. *Különleges Bánásmód*, 8(3), 121–134. <https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.121>
- Sarkadi Á. (2006). A diszlexiás nyelvtanulók angoltanításának kérdései. *Iskolakultúra*, 16(6), 94–101. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20459> (2022. 05. 10.)
- Szabó Sz., J. Barefield & Papp E. (2019). *The Most Hated Topics At The ECL Exam - Level B2 /Dyslexia*.

Törvényi szabályozások

<https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2006/felsookt.html>

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Zala/2022/SNI-BTMN_kisokos.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/erettsegi_SNI_tajekoztato.pdf

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

Központi Statisztikai Hivatal (2021). Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (2023. február 6.)



Nemes, M.

Issues of teaching languages to learners with a specific learning difficulty – from the teachers’ perspective

In Hungary, primary school pupils in grade 4 face new challenges as they have a new subject, which is the study of a foreign language. Choosing the first foreign language at school is a hard task for them, since they might already have difficulties in acquiring their first language. Dyslexic learners usually have difficulty with reading and writing in their L1, their reading is slower and they have problems with reading comprehension. Besides possible difficulties, we also discuss the strengths of dyslexic learners, as their most important compensating skills are global/holistic thinking, visualisation, creativity and problem-solving. The research project took place in 2023 when we made interviews with 25 language teachers who used or currently teach dyslexic learners. We decided to make semi-structured interviews with open-ended questions to get the most reliable information/answers about their pedagogical methods, experience and tools used in language classes. We hypothesised that teachers in inclusive schools do not have the necessary knowledge about teaching learners with a specific learning difficulty. The interviews have proven this to be correct, still we could also see that teachers do their best to widen their knowledge in many ways. Speaking foreign language(s) and holding a language certificate offers a great advantage in getting a place into higher education and can lead to better opportunities in the job market too. Suitable course materials are necessary for studying the target language and preparing for a language exam. A proportion of the language teachers involved in our research believe, it is not necessary to have course books specifically written for dyslexic learners. During the interviews, we also asked questions concerning the language teachers’ attitudes to participation without grade-giving, evaluating learners’ language performance as well as how they motivate their dyslexic students. Based on the answers of the language teachers, we came to the conclusion that they pay attention to individual development and use Multi-Sensory Teaching Techniques, even though it is challenging to teach a foreign language to children with dyslexia.

Keywords: dyslexia, course materials, higher education, motivation, inclusiveness in the classroom

Nemes Magdolna: <https://orcid.org/0000-0003-1007-1323>



Óvodai képességsonglőrök, avagy komplex kognitív képességfejlesztés az óvodában az óvodapedagógusok szemszögéből megközelítve

Biró Rita Zsófia

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi
Doktori Iskola – Gyógypedagógia alprogram, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-
Óvóképző Kar*

Absztrakt

A tanulmány a kognitív képességek fejlesztésének fontosságára hívja fel a figyelmet az óvodai nevelés keretein belül. Bemutatja a kognitív fejlődés különböző aspektusait, beleértve a figyelmet, emlékezetet, észlelést, gondolkodást és problémamegoldást, amelyek mind meghatározó szerepet játszanak a gyermekek későbbi teljesítményében. A tanulmány rávilágít arra, hogy az óvodapedagógusoknak milyen alapvető szerepük van ezen képességek támogatásában, és milyen módszerekkel tudják elősegíteni a gyerekek fejlődését. Emellett a különböző fejlesztési módszerek és eszközök alkalmazását is vizsgálja, kiemelve, hogy a játékok és az egyéni fejlesztés fontos elemei a hatékony nevelési folyamatnak. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok által használt hagyományos és új módszerek egyaránt hatékonyak lehetnek, ha megfelelően alkalmazzák őket.

Kulcsszavak: kognitív képességfejlesztés, óvodai nevelés, játékalapú tanulás, óvodapedagógusok szerepe

Bevezetés

A kognitív képességek megalapozása hatással van egész életünkre, fejlesztése elsődlegesen a család feladata. Később az óvoda tölt be meghatározó szerepet a gyermek életében. Fontos, hogy az óvodapedagógusok ismerjék a gyermekfejlődés folyamatát. Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat kellőképpen meg tudjuk alapozni, ismernünk kell a kognitív fejlődés hierarchikus felépülését. Tudnunk kell, hogy a kognitív funkciók egymással párhuzamosan, de nem egyenlő ütemben fejlődnek. Az óvodapedagógusok a korai felismeréssel és szakemberek bevonásával meg tudják segíteni ezeknek a funkcióknak a fejlődését. Kutatásunkkal pedig szeretnénk alátámasztani, a gyakorlatban



hogyan valósulhat meg a kognitív képességek fejlődésének a megsegítése. Végül szeretnénk egy átfogó képet adni a kognitív képességek fejleszthetőségéről – szakmai és gyakorlati szemszögből egyaránt.

A kognitív képességek fogalmi metszete

„Az értelem az az egyensúlyi állapot, amely felé az összes, egymást követő érzékszervi-mozgásos és megismerő alkalmazkodás, valamint a szervezet és környezet közti összes asszimilációs és hozzáidomulásos cserefolyamat irányul.” (Piaget, 1997, p. 24) A kognitív képességek területéhez tartozik az észlelés-érzékelés, a figyelem, az emlékezet-képzelet és a gondolkodás. Az észlelés a tárgyról vagy mozgásairól közvetlen és effektív kontaktus alapján szerzett jártasság, míg az értelem akkor jön létre, amikor a megismerés folyamatába az alany és a tárgy között a tér- és az időbeli távolságok erősödnek és kiterők bukkannak fel. Piaget (1997) szerint az értelmi struktúrák részben vagy teljesen, már eleve a kezdetektől jelen vannak az észlelés és a gondolkodás ekvivalens strukturális formájában. Ez az alakelmélet lényeges elve, bár nem vette figyelembe a reverzibilitás definícióját, meghatározta a kollektív felépítésre vonatkozó szabályokat, ami párhuzamosan koordinálja az észlelést, a mozgást, a gondolkodást, kiváltképp a szillogizmust. Éppen ezért az észlelés felépítéséből kell kiindulni ahhoz, hogy analizáljuk a gondolkodás magyarázatát, szerveződését és le tudjuk vonni a konklúziót (Piaget, 1997). Az érzékelés a környezetből jövő, az érzékszerveinkre ható fizikai, kémiai ingerek, amiket felfogunk és az agyban érzékletekké alakul. Ezzel szemben a percepció az a folyamat, amikor az érzékletek tárggyá, jelentéssé strukturálódnak és ezt egy egésszé integráljuk. Tehát kijelenthetjük, hogy az érzékelés és az észlelés egymásra épül, és a mindennapjainkban sem különül el egymástól. Az érzékszervi modalitások a látás, hallás, szaglás, ízlelés, tapintás és bőrérzékletek, testérzékletek és természetesen a mindennapi élet. A percepció funkcióit, képességeit négy kategóriába tudjuk besorolni. Az első a tárgyak észlelése, kiemelése az ingermezőből. Ahhoz, hogy meg tudjuk határozni mi a tárgy, szükségünk van arra a folyamatra, hogy képesek legyünk az egységes mintát felfogni az érzékelési információ összevisszasága helyett. Ehhez szükségünk van a Gestalt-látás képességére és a perceptuális szerveződés felismerésére. Az észlelés következő funkciója, hogy meg tudjuk határozni hol van a tárgy. Ebben fontos szerepe van a térbeli irányok észlelésének. Itt jelenik meg a távolság- (*binokuláris diszparitás*) vagy mélységészlelési képességünk, amelynél figyelembe kell vennünk, hogy a körülöttünk lévő világ háromdimenziós, azonban a retinát érő kép csak kétdimenziós. Meghatározó ugyanakkor, hogy észleljük a mozgást is. Elvárás, hogy felismerjük az adott tárgyunk látszólagos, indukált vagy valódi mozgást végez. A harmadik funkció a tárgyak felismerése. A felismerés az a képesség amikor a tárgyat hozzárendelünk egy kategóriához, és így jelentéssel ruházzuk fel. A felismerés a mentális reprezentációk, sémák előhívása, a geonok észlelése. Az észlelés negyedik funkciója az észlelési konstanciák. Észlelési konstancián azt

értjük, hogy a környezet megváltozása ellenére a tárgyak bizonyos tulajdonságai változatlanok maradnak. Ide tartoznak az alak-, szín- és nagyságkonstanciák. A percepciónál meg kell említenünk az optikai csalódásokat, illúziókat, amelyek nem felelnek meg az inger fizikai tulajdonságainak. Viszont azt is meg kell itt jegyeznünk, hogy a beszédészlelés folyamata nélkülözhetetlen az ismeretek és a tudás elsajátításában. A perceptuális tanulás képessége gyakorlással, tapasztalással javulhat. Ezáltal fejlődik a differenciálás, a hatékonyság, a kategóriadöntés, a szisztémaváltás, az észlelési és keresési gyorsaság képessége. A gyakorlás során fejlődik az információ feldolgozása és az információ átadása az észlelés követő kognitív folyamatokhoz. A figyelem meghatározásánál elmondhatjuk, hogy egy szelektív, kiemelő folyamat az észlelés összpontosítására. Ugyanakkor egy erőfeszítési folyamat is, mely során a mentális energiánkat akaratlagosan egy meghatározott feladatra fordítjuk. Mindemellett egy éber állapot fenntartó folyamat is, amely hatékonyan részt vesz az információk felvételében. A szelektív figyelem lehet spontán-önkéntes és szándékos-akaratlagos. A figyelem megosztását befolyásolják az automatikus és a kontrollált cselekvések. A figyelem tulajdonságaihoz tartozik a terjedelme, amely arra irányul, hogy hányféle ingert tudunk egyszerre megragadni. Tulajdonsága közé sorolható a tartóssága, hogy mennyi ideig tudunk kitarthatóan egy dologra figyelni, és a megosztása, hogy hányféle figyelmet igénylő tevékenységet tudunk egyszerre végezni. Ide tartozik a figyelem átvitele, hogy mennyire könnyű vagy nehéz a figyelmünket egyik dologról a másikra irányítani és a figyelem erőssége is. A teljesítményére hathat például az életkorunk, fáradtság, fizikai állapot, zavaró-elterelő ingerek, elkalandozások, érzelmi állapotok, motiváció. Az emlékezés folyamatában az érzékszervi benyomások a szenzoros tárba érkezik, ingermodalitás szerint kódoljuk. Ezek csupán pillanatfelvételek. A szenzoros tárból a rövidtávú memóriába érkezik. A rövidtávú memóriánk korlátozott kapacitású, főként akusztikus és vizuális kódolás történik. A rövidtávú memóriában legfeljebb 20 másodpercig marad meg az információ. A felejtésnek a legfőbb oka a folyamatosan érkező információk általi kiszorítás, elhalványulás. Itt található a munkamemória is, amely az emlékezet azon része, ami éppen aktív. A rövidtávú memóriából a hosszútávú memóriába kerül az információ. Azonban ahhoz, hogy át tudjon kerülni, kellő ideig fenn kell tartanunk, amit ismételtetéssel tudunk elérni. A hosszútávú memóriánk korlátlan kapacitású és leginkább szemantikus kódolás történik. A hosszútávú memóriánk korlátlan időtartamig őrzi az információkat. Ez lehet néhány perctől akár egy életem át is. Az információk bevéséséhez fontos a konszolidációs idő. Ami itt tárolódik nem felejtjük el, csak nem tudjuk előhívni. A felejtési vagy felidézési kudarc adódhat az interferenciából, hogy nem használjuk aktívan a tudást. Esetlegesen negatív érzelmek kapcsolódnak az adott információhoz vagy nincsenek megfelelő támpontok az előhívásához. Az emlékezetet rendszerezhetjük a tudatosság mentén is. Ezen rendszerezés alapján megjelenik az explicit memória amikor tudatos erővel idézünk fel valamit tudjuk, hogy mit akarunk felidézni. Az implicit memória, amikor nem tudatos erővel, de tudjuk, hogy hogyan

idézzük fel. A procedurális emlékezet az eszköztudás, ami egy mozdulatra, cselekvéssorra való emlékezés. Az epizodikus emlékezet a személyes élményeinket tárolja, míg a szemantikus emlékezet olyan ismereteket tárol, amelyeknek nincs személyes vonatkozása. A memóriából való előhívás sikerességét emlékezeti stratégiákkal segíthetjük. Ezek közé tartozik a feldolgozás mélységének elve, mely szerint minél mélyebb a feldolgozás, annál könnyebb előhívni. Fontos a cselekvés szerepe is, mert az aktivitás kapcsolódik a rögzítéshez. Szeretet játszik a kontextushatás is melynél a bevésés, rögzítés körülményei között sikeresebb a felidézés. Segítséget nyújthat a szervezés is, amikor jegyzeteket, vázlatokat, ábrákat készítünk. Ugyanakkor nem elhanyagolható az értelmes kapcsolatok kialakítása sem, amiben a már meglévő ismereteinkhez kapcsoljuk a rögzítendő anyagot. A képzelet a valóság szenzoros tapasztalatai alapján egy új, a korábbiaktól eltérő képet alkotunk a tudatunkban. Ennek a képzeleti működésnek az eredménye a képzeleti kép, amely az összes nem tudatos és nem külső inger hatására kialakult belső kép. Ilyenek pl.: a gondolati kép, testséma, álomkép, fantomvégtag jelenség. A képzeletnek két fajtája van: a reprodukív képzelet, ami a mások által már érzékelt, tapasztalt, elképzelt dolgok reprodukálása. A másik fajtája a produktív vagy alkotó képzelet, amelyek a valóság eddig ismeretlen részeit mutatják be, vagy jelenségek között képzelt összefüggéseket fednek fel. A produktív képzelet fejlesztésének feltételei a gazdag emlékezet, a valóság ismerése, élénk képzetkapcsolódások, érzelmi gazdagság. A képzeletnek szerepe van a problémamegoldásban, a mentális egészség megőrzésében, gyógyításban-terápiában, a feladat- és teljesítményhelyzetekben és az empátia alapja. A gondolkodás az a kognitív képesség, amely az érzékelésből és észlelésből, emlékezetből, figyelemből szerzett információkat felhasználja és mentális reprezentációkat, fogalmakat, képeket, sémákat, forgatókönyveket hoz létre és kezeli azokat. A reprezentáció formái a cselekvéses, a képi-képzeleti és a szimbolikus. A gondolkodás funkciói az aszociatív gondolkodás, a fogalomtanulás, a valóság összefüggéseinek megértése, a szabályok megfogalmazása és alkalmazása, a következtetések megfogalmazása, vélemények indoklása és a problémák megoldása. Gondolkodás közben fogalmakat alkotunk, amelyeket kategorizálunk, így a tárgynak olyan tulajdonságait is megismerjük, amely az észlelés számára nem hozzáférhető. A kijelentéseink kombinálásával következtetéseket vonhatunk le. A deduktív gondolkodás az általánostól halad az egyedi felé. Ha a premisszáink igazak a konklúzió biztosan igaz. Az intuitív gondolkodás éppen fordítva, az egyeditől az általános felé halad. Éppen ezért, ha a premisszáink igazak, akkor a konklúzió valószínűleg igaz. Az analógiás gondolkodás a relációk relációja. A következtetés nehézségei a heurisztikák, amelyek leegyszerűsítő következtetések, amik alkalmanként helyesek, de időnként nem. A konvergens gondolkodásmód egy összetartó, szűkítő gondolkodás, amely beállítódás az egyetlen megoldás irányba. Ezzel szemben a divergens gondolkodásmód széttartó gondolkodás, amely többirányú, minden lehetőséget számba vesz, mérlegel, megvizsgál. A problémamegoldó gondolkodás a már megszerzett ismereteink

gyakorlati alkalmazása. Feladata a végcél és a hozzá vezető út megismerése. A problémák lehetnek jól definiáltak, rosszul definiáltak és belátásos problémák. A problémamegoldásnak is vannak stratégiái. Ilyen stratégia a különbségsökkenés, a részcélokra bontás, cél-eszköz elemzés, céltól visszafelé haladás, belátás, analógia alkalmazása. A problémamegoldásnak négy szakasza van. Az első a feladat megértése. Ezt követi a tervekészítés, megoldási javaslat kidolgozása. Ezután a kivitelezés, a probléma megoldása. Végül ellenőrizzük a megoldás eredményét (vö. Atkinson et al., 2005.; Oláh, 2006; N. Kollár & Szabó, 2017).

Kognitív képességek rendszere az óvodában

Az egymásra való épülés logikája szerint a korai élményeink kihatnak egész életünkre, irányítja attitűdünket, egészségünket, továbbá az élethosszig tartó tanulás képességét. Az ideális mértékű és minőségű szenzoros és mozgásos impulzusok, továbbá a stabil, érzelmekkel teli szociális kapcsolatok összességében megteremtik az idegrendszer egészséges fejlődését, a sokrétű képességek kialakulását, sőt a korrelációra és az ismeretszerzésre kész jellem fejlődését. A közeli interakciók, azaz a gyermeket körülvevő mikrorendszer hatása nagyon mérvadó a gyermek fejlődésében, azonban a mezorendszer is kiemelten fontos (Danis, 2020). „A közvetlen szülő-gyermek interakciók révén a két fél viselkedése hat egymásra, amely visszahat a reprezentációkra, és viszont, a reprezentációk befolyásolják, melyik fél hogyan vesz részt az interakciókban.” (Danis & Kalmár, 2020, p. 59) A legtöbb szakirodalom egyetért abban, hogy a fejlődés a biológiai érés és a szociális tanulás kollektív működése. Az érés megteremti a szervezetben a belső feltételeket. Az idegrendszer érettsége szükséges ahhoz, hogy a gyermek potenciális legyen új készség birtoklására.

Kognitív képességeket befolyásoló tényezők

A kognitív képességek egymással egyidejűleg fejlődnek. Ezt a fejlődést és egymásra épülést legjobban Affolter által kidolgozott famodellel lehet szemléltetni. Ezáltal megjeleníthetjük a tanulási zavarok megnyilvánulási formáit és az azokhoz vezető utat. Azonban itt meg kell jegyezni, hogy óvodás korban csak tanulási zavar veszélyeztetettségéről és részképesség zavarról beszélhetünk. Az első szint a gyökerek szintje, ahol először megjelenhet a gyenge teljesítmény. Ezeknek az okait elsősorban az élet pre-, peri- és posztnatális szakaszában kialakuló organikus okok között kezdjük felkutatni. A prenatális okok között megtalálhatjuk az örökletes tényezőket, familiáris okokat és ide soroljuk a méhen belüli károsodásokat is. A perinatális szakaszban a szülés közbeni ártalmak is nagy hatással vannak arra, hogy károsítsák a fejlődést. A posztnatális ártalmak lehetnek biológiai, pszichés, emocionális, vagy környezeti okok. Itt jelennek meg, a különböző a nevelési attitűdök.

Látható, hogy a tanulási zavarok létrejötte nem magyarázható egyetlen okkal, sokkal inkább multikauzális jelenség. A második szint a fa törzse ez az alapkészségek és a képességek színhelye. Itt kapcsolódnak össze az észlelési területekről érkező információk. Ezen a helyen fontos szerepe van a szerialitásnak. Ahhoz, hogy a folyamatok tökéletesen működjenek szükség van az emlékezetre és a figyelemre, az érzelmi megerősítéshez pedig a motivációra. A tanulási zavar oka lehet, hogy a részfunkciók között nem jó az összhang. A harmadik szint a fa koronája, ahol már a teljesítmény mutatkozik meg. A zavarok jelentkezhetnek verbális, auditív és motoros részképességeknél. Ezeknél a részterületeknél az analízis-szintézis műveletében, a szerialitás képességében, az emlékezet megbízhatóságában és a figyelem- és koncentrációképesség tartósságában, terjedelmében okozhat károkat.

A kognitív képességek fejlődésében az öröklött tényezőkn túl, fontos szerepet játszanak a környezeti hatások, amelyek a gyermeket érik a mikro- és makrovilágában. Ezek a család, óvoda és a külvilág. A gyermek fejlődésére a legnagyobb hatást a személyi környezet alakítja, ami szinte háttérbe szorítja a tárgyi, természeti környezeti tényezőket. A környezeti hatásoknak nem csak passzív résztvevője a gyermek, hanem aktív tanulója is (Aszalai, 2015).

Az óvodának is nagy szerepe van a gyermekek képességeinek fejlődésében. Ennek megvalósítását az Óvodai nevelés országos alapprogramja biztosítja.

A kutatás és az alkalmazott kutatási módszerek bemutatása

A kutatásunk célja, hogy képet kapjunk a kognitív képességek fejlesztésének támogatásáról a magyarországi óvodák gyakorlatában.. Szeretnénk rávilágítani, hogy milyen módszereket, eszközöket használnak a fejlődés elérésére az óvodapedagógusok. Ugyanakkor fontosnak véltük megvizsgálni azt is, hogy a digitálisan rohamosan fejlődő világ, hogyan hat a gyermekekre

Ezek alapján a következő kutatási kérdésekre keressük a válaszokat:

- K1: Milyen fejlesztési/támogatási jó gyakorlatról számolnak be az óvodapedagógusok?
- K2: Milyen módszer és eszközrendszerrel áll a kognitív képességfejlesztés és támogatás szolgálatára?
- K3: A digitalizáció térhódítása a gyermekek képességstruktúrájában felismerhetőek-e?

A kutatásban részt vevő személyek hazai óvodapedagógusok. Akik egy 22 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki. Kérdőívünk a google drive segítségével készült. Az országban 130 óvodának küldtük ki e-mailben és óvodapedagógus közösségi csoportokban osztottuk meg 2023. február 22-én és 2023. április 28-án zártuk le, amelyet 444-en töltöttek ki.

Kutatási eredmények bemutatása

Kérdésünkre, hogy az ország melyik részén dolgozik, 437-en válaszoltak. A válaszadók 39,8%-a Dunántúlt, 33,2% a Duna-Tisza között és 27%-a Tiszántúlt jelölte. Arra a kérdésre, hogy milyen településen dolgozik 444 választ kaptunk. 34,7%-k a nagyvárost, 34,7%-k a kisvárost és 30,6%-k a községet választotta.

Feltettük a kérdést arra vonatkozóan, hogy hány éve vannak az óvodapedagógusi pályán. Kérdésünkre 444 válasz érkezett. 30,2%-k a 0–10 évet, 15,8%-k a 10–20 évet, 19,6%-k a 20–30 évet és 34,5%-k a 30 feletti meghatározást jelölte.

A válaszadók életkori megoszlása a következő volt: 13,8%-a 21–30 év, 15,8%-a 31–40 év, 28,4%-a 41–50 év, 50 év feletti 42%

Első kérdésünkre, hogy van-e fejlesztő pedagógus az intézményükben, 442 válasz érkezett. A válaszadók 45,7%-a az igent, 48%-a csak utazó pedagógust és 6,3%-a pedig egyáltalán nincs lehetőséget jelölte meg. Azt a kérdésünket, hogy hány alkalommal van fejlesztő foglalkozás az intézményükben 443-an válaszolták meg. A válaszok 35%-ban egy, 35%-ban kettő, 23,5%-ban három vagy több és 6,5%-ban egy sem opciót választotta.

Kérdésünkre, hogy nagyobb eséllyel fordul-e elő a BTMN és az SNI a HH/HHH gyermekek körében 443 választ kaptunk. 25,7% a nagy a valószínűsége, 46% az előfordulhat és 28,2% az egyáltalán nem jellemző lehetőségét jelölte.

Ezt követően kérdeztük meg, hogy a csoportjukban hány BTMN-es és SNI-s gyermek van, amire szintén 443-an válaszoltak. A válaszadók 85,6%-l ez a szám 0-5 közé esik, 12,4%-l ez az érték 5–10 közötti, 2%-k a 10 feletti lehetőséget választotta.

Itt arra kérdeztünk rá, hogy fejlesztés szempontjából melyik csoportot részesítik előnyben, 442 válasz érkezett. A válaszadók 37,3%-a heterogént, 51,1%-a homogént, 11,5%-a egyiket sem jelölte.

Kérdésünket, amely szerint melyik fejlesztési módot alkalmazza szívesebben 444-en válaszolták meg. Megközelítőleg 4,3%-k a globálist, 54,1% kis csoportban, 41,2%-k az egyénit és megközelítőleg 0,4%-k az egyiket sem alkalmazná opció mellett döntött.

Differenciálnak-e adott korcsoporton belül kérdésre 443-an válaszoltak. A válaszadók 82,4%-a minden esetben alkalmaz differenciálást, 17,2%-a néha alkalmaz és 0,4%-a nem alkalmazza meghatározást választotta.

Arra a kérdésünkre, hogy a csoportjukban lévő gyermekek, mely kompetenciák terén igényelnek fejlesztést, több válaszlehetőséget adtunk. 443 választ kaptunk. 286-an a szociális-érzelmi, 310-en az értelmi, 320-an a verbális, 235-en a mozgásos kompetenciákat jelölték.

Kérdésünkre, mely szerint az értelmi kompetencia fejlesztésére a felsorolt kompetenciák közül melyiket részesítené előnybe, 443 válasz érkezett. Itt is lehetőség volt több választ megjelölni. A válaszadók közül 148-an a szociális, értelmi, 195-en a verbális, 330-an a mozgásos kompetenciákat és 7-en egyiket sem választották. A kérdésünk arra irányult, hogy a gondolkodási műveletek mely tevékenységgel fejleszthető leginkább. Itt maximum két vá-

laszlehetőséget biztosítottunk. 444 válaszadó közül 138-an a vers, mese-, 103-an az ének-zene, énekes játékok, gyermektánc, 49-en a rajzolás, festés, kézimunka, 280-an a mozgás, 167-en a külső világ tevékeny megismerése környezeti tartalommal-, 224-en a külső világ megismerése matematikai tartalommal való tevékenységet jelölték.

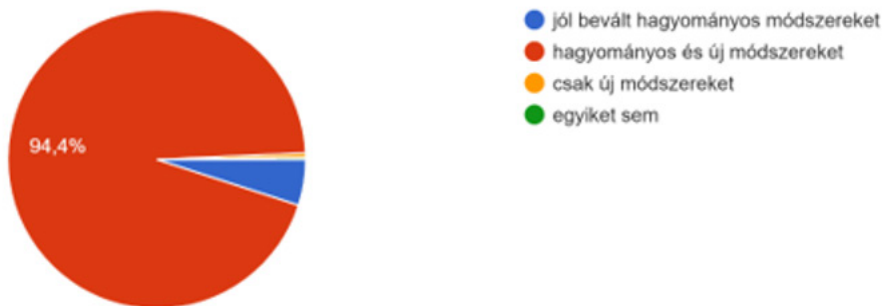
Maximum két válaszlehetőséget adtunk arra a kérdésünkre, hogy a tevékenységek közül melyiket alkalmazza szívesebben a gondolkodási műveletek fejlesztésének megsegítésére. 444-en válaszoltak a kérdésünkre, közülük 136-an a vers, mese, 90-en az ének-zene, énekes játékok, gyermektánc, 52-en a rajzolás, festés, kézimunka, 260-an a mozgás, 163-an a külső világ megismerése környezeti tartalommal, 233-an a külső világ megismerése matematikai tartalommal tevékenységet választották.

Kérdésünk a külső világ tevékeny megismerése matematikai tartalommal való tevékenységre irányult, hogy a felsoroltak közül mely elem segíti a gondolkodási műveleteket. Két lehetőséget adtunk választásra és 444 válasz érkezett. 217 válaszadó az analízis-szintézis műveletét, 117-en a térbeni eligazodást, 103-an a mennyiségfogalom kialakulására, 383-an az összefüggések felismerésére mellett döntöttek. Megkérdeztük, hogy az óvodai csoportjukba járó gyerekek a gondolkodási műveletekhez kapcsolódóan, mely területen igényelnek több fejlesztést. Kilenc műveleti területet soroltunk fel és több válaszlehetőséget adunk. A 444 válaszadó közül 32,2%-k a fogalomismeretet, 72,5%-k a problémamegoldó gondolkodást, 26,1%-k analízis-szintézis műveletét, 26,1%-k az általánosítás-konkretizálást, 34%-k a térbeni eligazodást, 50,9%-k az időben való eligazodást, 20%-k a mennyiségfogalom kialakulását, 69,6%-k az összefüggések felismerését, 48,4%-k a következtetéseket jelölte.

Ezek után arra voltunk kíváncsiak, milyen módszereket alkalmaznak a képességek fejlesztésének támogatására (1. ábra). A 444 válaszadóból megközelítőleg 5,2%-k a bevált hagyományos módszereket, 94,4%-k a hagyományos és új módszereket és megközelítőleg 0,4%-k csak új módszereket alkalmaz módszert választotta.

1. ábra

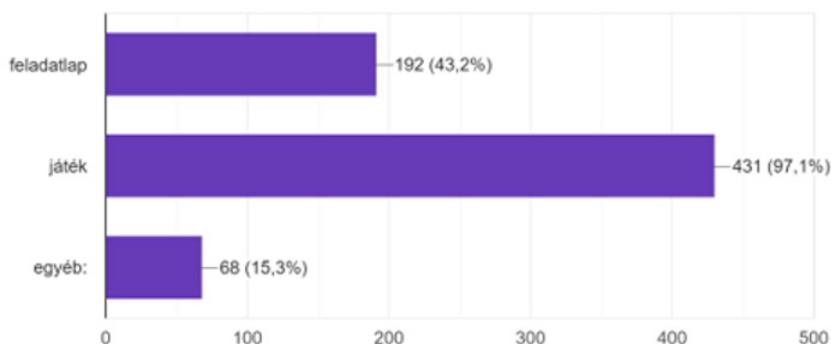
Képességfejlesztési módszerek



Szintén 444-en válaszoltak arra a kérdésünkre, hogy milyen eszközöket használnak fejlesztésre (2. ábra). 43,2%-k a feladatlapot, 97,1%-k a játékot és 15,3% egyéb választ jelölt.

2. ábra

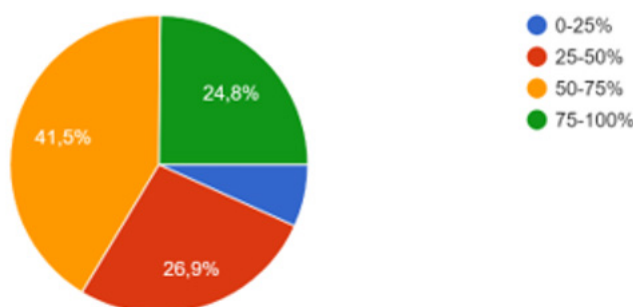
Fejlesztésre használt eszközök



Kíváncsiak voltunk arra is, hogy csoportjukba található játékok hány %-át tudják a gondolkodási műveletek fejlesztésére használni (3. ábra). Erre a kérdésünkre 443 választ kaptunk. 6,8%-k a játékok 0–25%-át, 26,9%-k a 25–50%-át, 41,5%-k az 50–75%-át és 24,8%-k a 75–100%-át választotta.

3. ábra

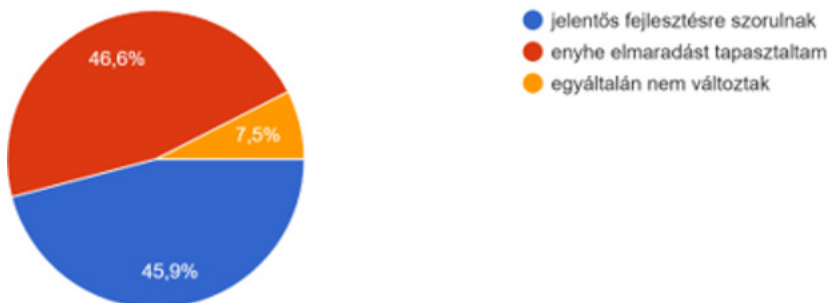
A csoportba található játékok hány %-át tudják a gondolkodási műveletek fejlesztésére használni



Megkérdeztük, hogy látják a gyermekek kognitív képességeiknek változását az elmúlt öt évben a digitális kultúra változásai következtében (4. ábra). 440 válaszadó közül 45,9%-k a jelentős fejlesztésre szorulnak, 46,6%-k enyhe elmaradást tapasztaltam és 7,5%-k az egyáltalán nem változtak meghatározást jelölt.

4. ábra

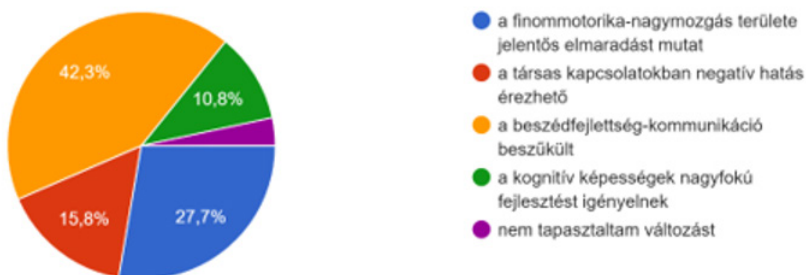
Kognitív képességek változásai



Szintén a digitális kultúra rohamos fejlődésének hatásával kapcsolatban kérdeztünk, hogy tapasztalataik alapján hogyan teljesítenek a gyerekek az egyes területeken (5. ábra). 444 válasz érkezett. 27,7%-a finommotorika-nagy-mozgás területén jelentős elmaradást mutat, 15,8%-a társas kapcsolatokban negatív hatás érezhető, 42,3%-a beszédfejlettség-kommunikáció beszűkült, 10,8%-a kognitív képességek nagyfokú fejlesztést igényelnek és 3,4%-a nem tapasztaltam változás opciót választotta.

5. ábra

Képességterületek változásai



Kutatási eredmények

Első kutatási kérdésünk, hogy „Milyen fejlesztési/támogatási jó gyakorlatokról számolnak be az óvodapedagógusok?”. Az óvodapedagógusok minden tevékenységi körben megtalálják azt a gyakorlatot, amellyel támogatni tudják a kognitív képességek fejlődését. Láthattuk, hogy mindegyik művelet megjelenik a pedagógusok fejlesztési/támogatási repertoárjában. Második kutatási kérdésünk, hogy „Milyen módszer és eszközrendszerrel áll a kognitív képességfejlesztés és támogatás szolgálatára?”. Választ kaptunk az általuk használt módszerekről. A válaszadók többsége ötvözi a hagyományos módszereket az

új módszerekkel. Mind a két módszernek megvan az a maga értéke, amellyel a gyermekre pozitív, fejlődő hatást gyakorolhatunk. A 2. ábrán levő eszközök közül a játék kapta a legtöbb megjelölést. Láthatóan szerencsére sokan szem előtt tartják, hogy a gyermekek megismerési-, fejlődési- és fejlesztési folyamataiban a játéknak van az elsődleges és legjelentősebb szerepe. A kutatási kérdésünkhöz még a 3. ábránkon láthattuk, hogy a csoportban lévő játékok közül mennyit tud az óvodapedagógus használni. Ezek a válaszok annyiban járulnak hozzá a kutatási kérdésünkhöz, hogy az óvodai csoport eszköztársaságát az óvodapedagógusok javaslatának figyelembevételével állítják össze. A válaszadók több mint felénél a fejlesztésre használható játékok aránya 50% felett van. A harmadik kutatási kérdésünk, hogy „A digitalizáció térhódítása a gyermekek képességstruktúrájában már felismerhető-e?”. Kérdésünkre a 4. és az 5. ábra válaszol. A 5. ábrán egyértelmű választ kaptunk arra, változás történik a gyermekek képességstruktúrájában a digitalizáció hatására az óvodapedagógusok véleménye alapján. A változás felismerésére a 6. ábrán kaptuk meg a választ. Ez a változást a válaszadók szerint a beszéd-kommunikáció terén lehet a legjobban felismerni.

Befejezés

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja biztosítja az óvodapedagógusok pedagógiai nézeteinek és módszertanának szabadságát, megkötést csak a gyermek érdekének védelmében tartalmaz. Ennek tükrében úgy gondoljuk, hogy a pedagóguson múlik milyen színes, változatos tevékenységeket tud a gyermek számára nyújtani, amelyben szívesen vesznek részt. Ebben segítségére lehet a pedagógus jártassága és kreatív attitűdje. Ugyanakkor kiemelt szerepe van az eszközök és a játékok kiválasztásában. Lényeges, hogy olyan eszközök, játékok vegyék körül a gyermekeket, amelyek felkeltik az érdeklődésüket és fejlesztő hatással vannak rájuk. Kutatásunk bepillantást nyújtott az óvodában található fejlesztő játékok arányáról. Örömmel vettük tudomásul, hogy ebben a kis csoportban is törekednek az ilyen típusú játékok beszerzésére. Azt is láthattuk a megkérdezett óvodapedagógusok tapasztalatai alapján, a mai rohanó világunk és a digitalizált világ is hatással van a gyermekekre. Tisztában vagyunk azzal, hogy hiába próbálkozunk a digitalizáció teljes kivédésével, számukra lényegében ezt tartogatja a jövő. Néhány óvoda már alkalmaz IKT-eszközöket, azonban ezt kizárólag fejlesztést megsegítő célokkal és korlátozva. Tehát nem az óvodában érik a gyerekeket a fejlődésüket hátráltató hatások. Itt vissza kell térnünk az elsődleges közeghez, a családhoz. Oda, ahol a szülők fáradtak, ráhagyó természetűek és ebből kifolyólag nem elég korlátozóak. Véleményünk szerint esetlegesen azzal lehetne csökkenteni ezeket a hátrányosan befolyásoló hatásokat, ha megismertténénk a szülőket ezen képességek fejlődésének fontosságával, a többi kompetenciával való kapcsolatukkal és alternatívákat javasolnánk a folyamatos digitális eszközök használata helyett. Hiszen itt a gyermekük jövője a tét!

Irodalom

- Aszalai A., Horváth J., Horváthné Csapucha K. & Dr. Rónáné Falus J. (2015). *Amit az óvónőnek észre kell venni*, Flaccus Kiadó.
- Atkinson, R.L., Atkinson, C.R., Smith, E.E., Bem, J.D & Hoeksema-Nolen, S. (2005). *Pszichológia* (pp. 131–378), Osiris Kiadó.
- Cole, M. & Cole, S. (2006). *Fejlődéslélektan*, Osiris Kiadó.
- Danis I., Németh T., Prónay B., Góczán-Szabó I. & Hédervári-Heller É. (2020). *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I.*, Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közzolgálati Kar Mentálhigiéné Intézet.
- Jávorné dr. Kolozsvári J., Pázsikné Szilágyi G., Stöckert K., Szalontai J., Villányi Gy. & W. Mikó M. (2004). *Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kereki J. & Tóth A. (2019). *Lépések I.*, Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- N. Kollár K. & Szabó É. (2017, Eds.). *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* Osiris Kiadó.
- Oláh A. (2006, Ed.). *Pszichológiai alapismeretek*. Bölcsész Konzorcium. <http://mek.oszk.hu/05400/05478/05478.pdf>
- Piaget, J. (1997). *Értelem pszichológiája* (pp. 24–81). Kairosz Kiadó.



Biró, R. Zs.

Preschool skill jugglers: a comprehensive cognitive skill development approach in preschool from the perspective of kindergarten teachers

The study draws attention to the importance of developing cognitive skills in pre-school education. It describes the various aspects of cognitive development, including attention, memory, perception, thinking and problem solving, all of which play a crucial role in children's later performance. The study highlights the essential role of early childhood teachers in supporting these skills and the ways in which they can support children's development. It also examines the use of different development methods and tools, highlighting the fact that games and individual development are important elements in the toolkit of an effective educational process. The results of the research show that both traditional and innovative methods used by teachers can be effective when applied appropriately.

Keywords: cognitive development, pre-school education, play-based learning, the role of pre-school teachers



Biró Rita Zsófia: <https://orcid.org/0009-0006-8402-0229>



Részvétel, nem részvét kell! Inklúzió a vizuális nevelés eszközeivel a pedagógusképzésben

**Bokor-Bacsák Györgyi¹ – Pataky Gabriella²
– Rekvényi Viola³ – Skaliczki Judit²**

¹*Egyesület az Inklúzióért*

²*ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszék*

³*ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola*

Absztrakt

A 3•6•12+ IncubARTor projekt az Egy sima egy fordított – Egyesület az Inklúzióért és az ELTE TÓK 3612+ Vizuális Képességek Kutatóműhelyének közös projektje, ami a vizuális nevelés és az épített környezeti nevelés eszköztárát és módszertanát használva a művészetben keresztül hozzá közelebb az inkluzív szemléletet a leendő pedagógusokhoz. A projekt fő célja, hogy kapcsolatot teremtsen a fogyatékoságban érintett és nem fogyatékos gyerekek között egy befogadó és sokszínű társadalom jövőképevel úgy, hogy egy kreatív és innovatív oktatási platformot dolgoz ki a pedagógusok és vizuális kultúra tanárok számára.

Kulcsszavak: inkluzív pedagógia, művészeti nevelés, vizuális nevelés, alkotva befogadás, játékos tanulás

Az IncubARTor program a pilotszakaszon túl, már a második évében van az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszékének 3612+ Vizuális Képességek Kutatóműhelyében, melyben az inklúzió a vezérfonál, a művészeti nevelésen (Dobbs, 2003) keresztül. A programban elsőéves tanító szakos hallgatók vettek/vesznek részt. Ebből a körből eddig hozzávetőlegesen 160 hallgatót értünk el.

Tanszékünkön folyamatosan kutatjuk a művészeti nevelés lehetséges jövőbe vezető útjait. A vizuális nevelés, a vizuális műveltség megszerzésének fontos iránya a művészettel nevelés mint stratégia, melyet a hallgatóinknak meg szeretnénk mutatni. Az önkifejezésen, alkotáson, élményen, cselekvésen, tapasztalatokon és játékon alapuló tanulás (Elkind, 2007) talaján munkánk fókuszainak inklúzióval való kiegészítése életszerűvé teszi a pe-



dagógushallgatók fejlesztését. Kutató- és oktatómunkánkhoz kapcsolódó fórumainkon hallgatóink egyre gyakrabban érdeklődtek a befogadó közösségalakítás iránt, ami – a téma fontosságán túl – új motivációt jelentett számunkra. Tudásunkat gazdagította az Egy sima egy fordított – Egyesülettel megkezdett közös szemléletalakítás.

Különbözőnek lenni menő. Víziónk, hogy a sokféle gyerekek egymáshoz kapcsolódása által lehet inkluzív közösséget létrehozni. A közösség edukálása ebben elsődleges fontosságú. A pedagógusképzés részévé szeretnénk tenni az inkluzív szemléletet, az inkluzív ismeretek átadását, hogy a hallgatók ezzel minél hamarabb találkozassanak. Alapvetésünk, hogy a befogadást a művészet eszközszerével, közösen facilitálva, hatékonyabban tudjuk közvetíteni a leendő pedagógusokhoz. Célunk a hallgatók személyes tapasztalatainak előmozdítása, megfigyeléseik, tudásuk és ismereteik elmélyítése, valamint az inkluzív szemlélettel kapcsolatosan nyitottságuk és empatikus hozzáállásuk ösztönzése (Tamás, 2017).

Tematikánkat a tanító szakos hallgatóink óráiba illesztettük be, az elsőéves hallgatók kurzusába, ahol két féléven keresztül alapozó vizuális kompetenciafejlesztés zajlik. Akcióközpontúan, alkotásközpontúan, változatos anyag- és eszközhasználattal, munkaformákkal vezettük be az inklúziót (Bokor-Bacsák et al., 2023). Ebben az eszközhasználatban fontos szerepet kapott a kockázás, a kockákkal való játék, mely tevékenység fejlesztő hatásait nem csak az építés, de alapvető reformpedagógiai hagyományok aspektusaiból is használtuk. Ezek közül Fröbel, Steiner és Montessori (Skaliczki, 2015) tanulást segítő eszközeiből inspirálódtunk. A velünk együttműködő egyesületnek régi és jó kapcsolata van a LEGO cég nyíregyházi gyárával. Az általuk támogatott módon, játékon keresztüli tanulással az egyesület mindig is gyümölcsözően tudott együttműködni. A vizuális nevelés eszközszerével gazdagított tematikák közül hármat alkalmaztunk és alakítottunk át a vizuális nevelés szempontjaival kiegészítve.

A legelső, a szeptemberi első hetekben a SixBricks – Befogadó közösséget építünk nevű program, nagy hangsúllyal az első évesek kezdeti közösségépítésére, tanszékünkre jellemző tárgykultúrával támogatva: Egy színes hátizsák tele kockákkal és speciális eszközökkel, mellyel csoportos alapozó élményt adhatunk a hallgatóknak, arról, amikor egy csoportban vegyes képességű emberek vannak. Hogyan lehet jól együttműködni tudva és elfogadva, hogy nem vagyunk egyformák. Hogyan lehet felismerni ennek a speciális helyzetnek is az előnyeit, erős imprinting hatást érzékelve egy új közösségben, sok különféle képességű és szemléletű emberrel.

1. fénykép

Szimulációs gyakorlat: közös építés különféle képességek tudatosításával



Mindez azt jelenti, hogy a vizuális nevelés komplex személyiségfejlesztő hatása is megjelenik, az alkotva befogadás és a befogadva alkotás kölcsönhatásában, az építés, a konstruálás, az építőjátékok és a térbeli képességek fejlesztése van kihangsúlyozva ezekben a feladatokban, természetesen az inklúziós tematikával kiegészülve.

Akcióközpontú helyzetbe hoztuk a hallgatókat, a tanári vezetők helyett facilitátori szerepben közelítettünk a közös munka során. Szimulációs eszközöket alkalmaztunk a különböző képességű emberek helyzetének kipróbálására. A közös alkotás is így zajlott, ami egyszerre volt érdekes kísérlet és tapasztalatszerzés, erős saját élmény, a különböző képességek tudatosítására, miközben könnyedén tudunk, közös hangot találni, és élményeket is felidézni, közös, a mai kor kihívásainak megfelelő szókinccset teremteni.

A második közös tematikánk az egyesület alsó tagozatos gyerekek számára készült érzékenyítő társasjátékán alapult. Ebben Kocka Professzor arra kéri a gyerekeket, hogy segítsenek neki egy speciális iskolának a játszótérét megtervezni, úgy, hogy az izgalmas és megfelelő legyen az ott tanuló összes gyerek számára, és mindenki egyenlő eséllyel tudjon ott részt venni a játékban. A hallgatók is sajátélmény alapon vehettek részt ebben a rövidített változatban, mely bemutatja az egyébként tizenöt óra hosszúságú teljes programot.

2. fénykép

Tanulási környezetek, iskolaudvarok, inkluzív játszótérek tervezési modelljeinek prezentálása



A vizualitás szempontjából ebben a projektben előtérbe kerülnek a térbeli alkotóképességek, a konstruálás. A kiselemes építőelemek kerülnek elő. A

plasztikai képességek fejlesztése kiemelt a tanszéki munkában, a térbeli alkotásra és a háromdimenziós alkotógyakorlatokra kiemelt figyelmet fordítunk. Itt a téri fantázia fejlesztése, a személyes téri igények fejlesztése is fontos volt. Azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok tudatos téralakítása nem kap elég figyelmet, támogatásra szorulnak ezen a téren. A tanszékünkön korábban lezajlott alkotóterek vizsgálata kapcsán is kiderült, milyen elmaradott helyzetben vagyunk ebből a szempontból. A tudatos támogatása ennek nagyon fontos, ezeken a feladatokon keresztül a hallgatóink nemcsak az inklúzióról, de a saját téri igényeikről és egy tudatosabb téri viselkedésről is tudást és tapasztalatot kaphatnak, ezáltal aktív téralakításra biztathatják majd a gyerekeket is.

A kockáknak egyetemes nyelve van, önmagukban is motiváló eszközök, a hallgatók mosolyognak, amikor kiborítjuk az elemeket, így eleve jókedvűen állnak hozzá a munkához, ismerős nekik az anyag, az eszköz, a visszajelzéseik alapján is könnyedén nyertük meg a kezdeti együttműködő kedvüket. Alkotó környezetben, a jó alaphangulat a résztvevők nyitottságában is megnyilvánult. Akcióközpontúan, a szó szoros értelmében elmerülve az eszközökben, a legjobb értelemben vett hangzavarban zajlottak az órák.

A feladatok a csoportmunkára építenek, a közös alkotás és a közös építés öröme, sikere minden gátlást rögtön háttérbe szorított. Fontos az együttműködés, kiemelten az elsős hallgatók esetében, akik még egymást sem ismerik, mikor megérkeznek az egyetemre, és ez jó lehetőséget teremt a kapcsolódásra és ismerkedésre is. Számunkra pedig egy újabb lehetőség, hogy elmondjuk és megmutassuk, hogy az, hogy különbözőek vagyunk, az egyben az erőssége is a csapatunknak, és próbáljuk ezt a szemléletet alapállapottá, alaphelyzetté tenni számukra is.

Miközben térben modellezve elkészítjük a sajátos nevelési igényű gyerekeknek megtervezett iskolaudvart, a hallgatók a saját téri igényeikkel kapcsolatban is fejlődnek. Felidéznek saját megélt helyzeteket, iskolai élményeiket felidézve tudatosítanak magukban felismeréseket.

A harmadik projekt a MyStory Light: egy kommunikációs és szociális készségeket fejlesztő eszközrendszer volt, mely a szociális történetek módszertanát alkalmazza. Ebben olyan stresszhelyzetet kiváltó helyzeteket modellálunk gyermekek számára, leginkább óvoda-iskola átmenet időszakából, ami általános nehézséget okoz (sorbanállás, kérés). A hallgatók emlékeiből felidézünk, megszövegezzük, majd megépítjük kockákból, lefényképezzük, és így fordítjuk át a stresszt jelentő helyzeteket a megoldás irányába. Hogyan lehet ezeket a szorult helyzeteket egy jó megoldás irányába elvinni? A vizuális megjelenítés által, a fényképsorozatok segítségével modellálhatóvá és kockázatmentesen gyakorolhatóvá tesszük a gyerekek számára is a konfliktusos helyzeteket. Design Thinking módszertant használva segítettük a tervezői feladatokat is megfelelő nagyságúra és ütemezésűre bontani, ezáltal is támogatva a csoportos alkotómunkát.

3. fénykép

Storyboard részegységeinek összehangolása a tervezés fázisában



4. fénykép

Fotózás a storyboard jeleneteinek rögzítéséhez

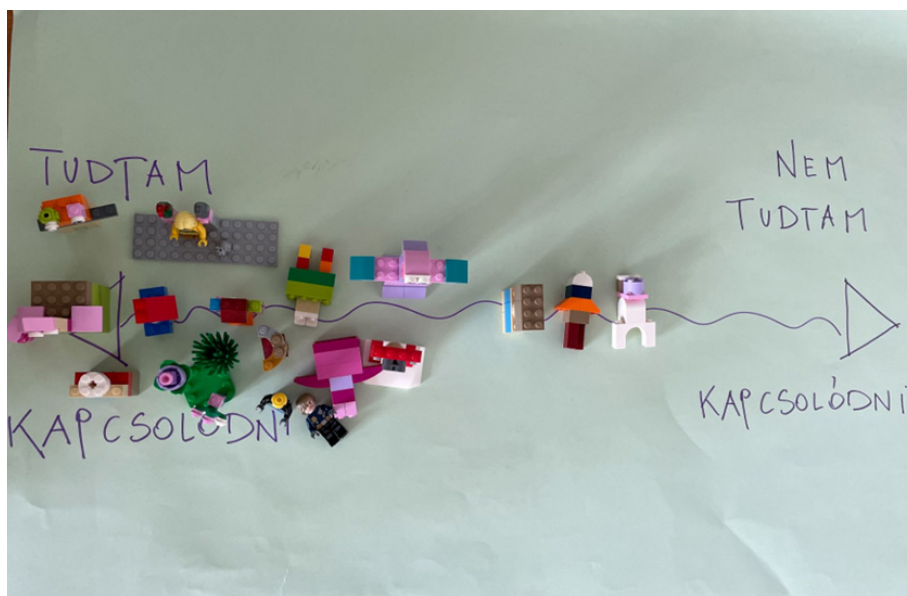


Vizuális tartalmak kapcsán, az elsőéves hallgatók esetében ez a történetek vizuális megjelenítési módjaihoz kapcsolódik szorosan. A történetek, mesék illusztrálása, képregények, folyamatábrák megalkotása, a rajzi felismerhetőség és a rajzi önkifejezés tartalmi a vizuális alapozó kurzus alkotóelemei. A fényképezős szakasz pedig a képalkotáshoz, a képi komponáláshoz a fényképezéshez kapcsolódik. Rengeteg vizuális kommunikációs alapismeret van ebben a feladatban, amivel a hallgatóinkat nagyon jól tudjuk hallgatóink fejlődését támogatni.

Egy pedagógusfigura megalkotásával kezdődik a feladat, ahol minden hallgató, egy saját magát jelképező avatart hoz létre. Ennek a bábszerű figurának a megalkotása, megépítése is nagyon sok mindent elárul már a hallgatók saját pedagógusképéről. Elsős hallgatók révén, még jellemzően a hozott élményekből táplálkoznak és kevésbé a majdani tudatos pedagógusképükből, így az is nagyon beszédesen kirajzolódik, hogy milyen a mostani 18–19 éves korosztály pedagógus (élmény)képe. Keverednek az élményeik és az elképzeléseik a saját jövőjüket illetően is.

5. fénykép

Pedagógus avatarok skálázásának vizualizálása egy alkotócsoportban



Hallgatói visszajelzésekből és a saját tapasztalatainkból igyekszünk fejleszteni a programot. Az egyértelműen látszik, hogy van igénye a hallgatóknak olyan eszközökre és irányokra, amiben konkrétan megmutatjuk, hogy a vizuális nevelés területén belül milyen széles spektrumon mozoghatnak. Kézzel

fogható eszközt kapnak az inklúzió kapcsán és ezzel kapcsolatban is nagyon pozitívan nyilvánultak meg.

Zárszóként, az üzenet, amit mindenképp szeretnénk átadni a hallgatóknak az inklúzióval kapcsolatban, hogy: „részvétel, s nem részvét kell!”

Irodalom

- Bokor-Bacsák, Gy., Élő, F., Pataky, G., Rekvényi, V., Sándorfi-Magyar, S., Skaliczki, J., Stomfai, K., Szirányi, M. (2023). 3•6•12+Incubator: Building an Inclusive Pedagogy. In Pataky, G., Rekvényi, V., Sato, M. & Silverman, J. (Eds.), *Stories of Transformation, InSEA IMAG Journal #14*, <https://doi.org/10.24981/2414-3332-14.2023-3> <https://www.insea.org/imag/>
- Dobbs, S. M. (2003). *Learning in and through Art*. Getty Publications.
- Elkind, D. (2007). *The power of Play: Learning what comes Naturally*. Da Capo Lifelong Books.
- Hirsch-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2008). *Why Play = Learning*. Encyclopedia of Early Childhood Development.
- Skaliczki J. (2015) Kockáztass! – Az építőjátékok jelentőségéről, In Kerékgyártó, B. (Ed.), *A Dunánál / By the Danube: BME Építőművészeti Doktori Iskola Évkönyve* (pp. 110–119). BME Építészmérnöki Kar.
- Tamás, K. (2017). *Inclusive early childhood education – How early childhood teachers changed their opinions on inclusive education during the integration and inclusion process*. (PhD Dissertation). https://ppk.elte.hu/file/tamas_katalin_tezisfuzet_angol.pdf

Fényképek: Skaliczki Judit



Bokor-Bacsák, Gy., Pataky, G., Rekvényi, V. & Skaliczki, J.

Participation instead of pity!

Inclusion in teacher training with the tools of visual education

The 3•6•12+IncubARTor Project is a joint endeavor of the Association for Inclusion and the ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education 3612+VisualSkillsLab, which uses the toolbox and methodology of visual and built-environment education to bring an inclusive perspective through art to prospective educators. The main goal of the project is to create connections between disabled and nondisabled children with a vision of the future of an accepting and many-hued society, by fashioning a creative and innovative teaching platform for educators and teachers of the arts/visual culture.

Keywords: inclusive pedagogy, art education, visual education, learning through art, learning through play



Bokor-Bacsák Györgyi: <https://orcid.org/0000-0002-5820-7368>

Pataky Gabriella: <https://orcid.org/0000-0002-2917-9134>

Rekvényi Viola: <https://orcid.org/0000-0003-2017-983X>

Skaliczki Judit: <https://orcid.org/0000-0002-3623-1164>



Tanulási kompetencia

Józsa Krisztián¹, Józsa Gabriella², Amukune Stephen³

¹Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem, Szegedi Tudományegyetem

²Károli Gáspár Református Egyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

³Pwani University, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport

Absztrakt

A nemzetközi szakirodalomban az utóbbi évtizedekben egyre erőteljesebben van jelen a tanulási kompetencia fogalma (approaches to learning; ATL), ami azokat az összetevőket foglalja magában, amelyek a gyermek tanulását segítő kognitív és affektív tényezőkre utalnak. Kutatások sokasága igazolta, hogy az ATL-nek meghatározó jelentősége van a gyermekek fejlődésében. Bár Magyarországon is számos kezdeményezés, kutatás, fejlesztés foglalkozik az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőkkel, az ATL fogalma és jelentősége még kevésbé ismert. Ezért tanulmányunkban áttekintjük a tanulási kompetencia elméleti megközelítéseit és összetevőit. Bemutatjuk azokat a vizsgálati eljárásokat, melyeket a tanulási kompetencia mérésére, feltérképezésére alkalmaznak.

Kulcsszavak: tanulási kompetencia, elsajátítási motiváció, végrehajtó funkció, approaches to learning (ATL)

Tanulási kompetencia

Bevezetés

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk a tanulási kompetencia (approaches to learning; ATL) értelmezését és pedagógiai jelentőségét. Az ATL egy átfogó fogalom, mely a tanulással kapcsolatos készségeket, képességeket, valamint a tanulás iránti lelkesedést és elköteleződést foglalja magában (Hyson, 2008). Fontos összetevője a kitartás, az érdeklődés, a tervezés, a motiváció, a gátlás, késleltetés (Bustamante et al., 2017). Ebben a cikkben áttekintjük a fogalom hazai és nemzetközi szakirodalmát. Bemutatjuk a tanulási kompetenciával foglalkozó kutatások főbb eredményeit. Ismertetjük a kutatások során használt főbb vizsgálati eszközöket.

Tanulási kompetencia a hazai szakirodalomban

A tanulási kompetencia több évtizede használt fogalom, azonban az értelmezése sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban nem egységes. Eb-



ben a részben a hazai előzményeket tekintjük át röviden. Dávid Mária (2006) az önálló tanulás tanulását érti a tanulási kompetencia fogalma alatt. Olyan képességek összességét, melyek a mindennapi életben megjelenő problémák megoldásához, az önálló ismeretszerzéshez szükségesek. Gaskó (2009) ugyancsak használja a tanulási kompetencia fogalmát, tanulási kompetenciahálóról ír. A szerző nyolc kompetenciaterületet határoz meg: 1. a gyermek önmagáról mint tanulóról, valamint 2. a tanulásról alkotott elképzelései; 3. a tanulási folyamat tervezése, szervezése; 4. a tanulási források keresése és 5. feldolgozása, 6. felhasználása; 7. a tanulási módszerek ismerete, alkalmazása, értékelése; 8. a tanulási folyamat értékelése. E területek leírásához tudás-, képesség- és attitűdelemeket használ.

D. Molnár (2013) az önszabályozott tanulásról szóló könyvében Knud Illeris tanulásmódeljére hivatkozva ír a tanulási kompetenciáról. A háromdimenziós modellben megjelennek a kognitív és affektív összetevők is. Míg az elsőt a tudás, készség, képesség komponensek, addig a másodikat a motiváció, emóció és akarat tényezők alkotják. A modell harmadik dimenziója az interakció, ami a kontextust, a tanulási környezetet jelenti, amelyben jelentős szerepe van az aktivitásnak, a kooperációnak és a kommunikációnak. Bár Habók (2017) nem használja a tanulási kompetencia kifejezést, mégis azt mondhatjuk, hogy a tanulás tanulásának általa felvázolt összetevői szorosan kapcsolódnak az eddig ismertetett, a tanulási kompetenciával foglalkozó szakirodalomhoz. Habók munkájában is megjelenik a kognitív és affektív dimenzió, melyet harmadikként a metakognitív komponens egészít ki. Török és Csíkos (2022) a tanulási kompetencia alatt a szövegértési és matematikai kompetenciákat értik, mert mindkettő olyan tudáselemeket tartalmaz, amelyek a mindennapi élethez szükségesek, ezáltal jóval túlmutatnak a tantárgyi kereteken.

Nagy József (2000, 2020) elméleti munkáiban részletesen foglalkozott a kompetencia értelmezésével, definiálásával. Meghatározásában a kompetencia fő összetevői a képességek és a motívumok. E szerint egy feladat sikeres megoldásához rendelkezni kell a szükséges készségekkel, képességekkel, emellett kellően motiváltak is kell lenni arra. Ha a kettő közül bármelyik hiányzik, akkor nem rendelkezik az egyén fejlett, hatékony kompetenciával az adott területen. Az ATL nemzetközi értelmezése – ahogyan tanulmányunk későbbi részében ezt részletesen megmutatjuk – egybecseng azzal a megközelítéssel, ahogyan a hazai szakirodalomban Nagy a kompetenciát meghatározta. Nagy József elméleti modelljéhez illesztve az ATL-re a tanulási kompetencia terminus a kézenfekvő. E megnevezés használatát erősíti az is, hogy a Nagy József-i kompetenciaértelmezés ma már széles körben elterjedt a hazai neveléstudományban. E fogalomrendszerben a tanulási kompetencia azon képességek és motívumok összessége, szerveződése, amelyek a tanulást segítik.

Az ATL fogalmát röviden érintettük már az egyik korábbi tanulmányunkban is, ami ugyancsak a Gyermeknevelés folyóiratban jelent meg (Józsa et

al., 2019). Annak érdekében, hogy a magyar terminológiában is megőrizzük az ATL rövidítést, a korábbi tanulmányunkban az *alapvető tanulási lépcsők* kifejezést használtuk. Ez a megnevezés találhatóan, s némiképp rejtélyesen tükrözi a fogalom jelentését. Azonban a kialakult hazai tudományos szóhasználatba a *tanulási kompetencia* fordítással illeszthető be leginkább ez a fontos fogalom.

A tanulási kompetencia a nemzetközi szakirodalomban

Az itt következő részben az ATL-lel foglalkozó nemzetközi irodalmakat tekintjük át röviden. Látni fogjuk, hogy a fogalom nemzetközi értelmezése, fogalomfejlődése némiképp eltérő utat jár be a hazai előzményektől.

A tanulási kompetencia egy átfogó, tantárgyfüggetlen fogalom, mely széles készletét öleli fel a gyermekek tanulással kapcsolatos készségeinek, képességeinek, a tanulás iránti beállítódásnak és elkötelezettségnek (Hyson, 2008). A tanulási kompetenciának nincs egységes definíciója, komponensei attól függően eltérőek lehetnek, hogy a kutatók mely összetevőire helyezik a hangsúlyt, milyen életkorú gyermekeket vizsgálnak (Razza et al., 2015; Zhang et al., 2023). Magába foglalja a kitartást, az érdeklődést, a tervezést, a motivációt (Bustamante et al., 2017), a flexibilitást, a figyelmet, a szervezést, a szabályok betartását (Razza et al., 2015), az önszabályozást, a felelősséget és az együttműködést (McClelland et al., 2006), vagyis mindazokat a kognitív, érzelmi és viselkedési összetevőket (Early Childhood Learning and Knowledge Center, 2020), melyek kritikus szerepet játszanak a tanulmányi előmenetelben, eredményességben (Emilia et al., 2012) és az élethosszig tartó tanulásban (Negash, et al., 2022; Zhang et al., 2023). A tanulási kompetencia komponensei megkönnyítik a tanulást azáltal, hogy segítik a problémamegoldó gondolkodást, a társakkal való kooperativitást, a szociális alkalmazkodást, továbbá a munka iránti felelősséget, kitartást és az érdeklődés fenntartását (McDermott et al., 2014.; Razza et al., 2015). Sabol és Pianta (2017, 5. p) a tanulási kompetenciát „olyan komponensek összességéként határozta meg, amelyek a gyermekek kíváncsiságát, rugalmasságát, figyelmét, kitartását és elkötelezettségét tükrözik”.

Janeiro és munkatársai szerint (2017) a tanulási kompetencia a motiváció és a tanulási stratégiák használatának kombinációja, melynek két típusa van, a mély és a felszíni megközelítés. A koncepció Marton és Säljö (1976) munkáján alapul, a szerzők a hetvenes években tudományos cikkek olvasására felkért hallgatók esetében figyelték meg a mély és a felszíni feldolgozást. A mély feldolgozást használó hallgatók figyelme az olvasott cikk mélyebb, mögöttes tartalmára irányult, a felszíni feldolgozást alkalmazóknál pedig csak a szöveg felidézése, elismérlése jelent meg (Kember & Gow, 1989). Ezt a megkülönböztetést alkalmazták később a tanulási kompetencia esetében is, ahol az ATL alatt már nemcsak a folyamatot értették, hanem a szándékot is (Entwistle, 1991).

A felszíni tanulási kompetencia jellemzője elsősorban az extrinzik motíváció, ahol külső megerősítésen alapszik a gyermek teljesítménye; általában elszigetelten csak egy feladatra koncentrálnak, kicsi az érdeklődése a téma iránt és stratégiahasználatában a magolás, az ismétléses tanulás jellemzi. A mély tanulási kompetenciára nagyobb mértékben jellemző az intrinzik motíváció, amiben maga a tanulás jelenti az örömet, a jutalmat; a gyermek érdeklődéssel fordul az adott téma felé, ezáltal az mélyebb megértéssel párosul. A mély és felszíni megközelítésen kívül egy harmadik megközelítést is említ a szakirodalom. Fox és munkatársai (2001) harmadikként a teljesítmény elérését nevezték meg (pl. jobb osztályzat, mások legyőzése). A teljesítmény elérés jellemzője a másokkal való versenyzés, a siker, a kitűzött cél. Ehhez magas szintű, jól szervezett tanulási stratégiákat, módszereket használ a gyermek, de a megértés szintje változó (Biggs, 1987; Fox et al., 2001; Janeiro et al., 2017; Struyven et al., 2006). A teljesítmény elérés megközelítésre Postareff és munkatársai (2016) szerint az időkezelés és erőfeszítés kombinációja utal, mely fogalomkörében az önszabályozáshoz áll közel.

A tanulási kompetencia fogalmának meghatározására több szerző is kísérletet tett. Az alábbiakban néhány megközelítést mutatunk be. Chen és McNamee (2011) tanulmányukban az ATL-t a tanuló célorientáltsága, tervszerűsége és találékonyága alapján definiálták. McWayne és munkatársai (2004), ahogy Fantuzzo és munkatársai (2004) is a gyermekek által a tanulási tevékenységekben való részvétel során megfigyelhető viselkedésként, egyéni jellemzőkként határozták meg a tanulási kompetenciát. Razza és munkatársai (2015) olyan készségekre és diszpozíciókra utalnak a fogalmon belül, mint például a kitartás, a motíváció, a feladatra való figyelem és a frusztrációval szembeni tolerancia, amelyek befolyásolják a tanulási feladatokkal kapcsolatos elkötelezettséget. Hunter és munkatársai (2018) a tanulási kompetenciát úgy írták le, mint ami segíti a gyermekeket az összetett feladatokban való kitartásban, a problémák kreatív megoldásában. Más szerzők a tanulási kompetenciát olyan emberi tulajdonsággként definiálták, melyek segítik a gyermekeket a tanulásban, mint például a lelkesedés, önszabályozás, kitartás, motíváció, érdeklődés, rugalmasság, kezdeményezés, reflexió, figyelem, együttműködés és függetlenség (például Hyson 2008; McDermott et al., 2012; Sabol & Pianta, 2017). Egyes szerzők (például Davis et al., 2021; Fantuzzo et al., 2004; Li-Grining et al., 2010; McClelland et al., 2006) a tanulási kompetenciát önszabályozott tanulásként is említik. Az önszabályozott tanulás egy gyűjtőfogalom, amely magában foglalja a tanulás motívációs, kognitív, érzelmi/affektív, metakognitív és viselkedéses aspektusait. A kutatások megmutatták, hogy a végrehajtó funkciók és az önszabályozás összefüggenek, de nem azonosak. Ha a végrehajtó funkciók sikeresen működnek, akkor az sikeres önszabályozott viselkedéshez vezet (Nigg, 2016). Sung és Wickrama (2018) is önszabályozott tanulásként értelmezik a tanulási kompetenciát, melyben egyrészt a diák tanulással kapcsolatos viselkedése, beál-

lítódása, másrészt affektív tényezők játszanak szerepet, mint az érzelmek, a motiváció, amik a tanuláshoz szükséges figyelem fenntartását szolgálják.

A szakirodalomban különböző elnevezések utalnak a tanulási kompetenciára, többek között a munkamódszer (Chen & McNamee 2007), a tanulással kapcsolatos szociális készségek (McClelland et al., 2006), az akadémiai képességek (DiPerna & Elliott, 2002), a tanulással kapcsolatos viselkedés (Hyson, 2008), az önszabályozott tanulás és a feladatorientáció (Razza et al., 2015). Más szerzők a tanulással kapcsolatos viselkedésformák között említik az új feladatok iránti lelkesedést és az azokban való kitartást a kihívásokkal szemben (McDermott et al., 2014), az osztálytermi rutinok és szabályok betartását (Sung & Wickrama, 2018), az osztálytermi tevékenységekbe való bekapcsolódást és részvételt (Brock et al., 2009), az együttműködést és az önálló viselkedést. Attól függően, hogy a szerzők hogyan definiálták a tanulási kompetenciát, az meghatározta a vizsgálatának módszertanát is.

Kagan és munkatársai (1995) szerint a tanulási stílusok olyan változókat foglalnak magukba, amelyek befolyásolják a gyermekek viszonyulását a tanulási folyamathoz: 1. nyitottság és kíváncsiság az új feladatok és kihívások iránt; 2. kezdeményezőkézség, kitartás és figyelem az adott feladatban; 3. a reflexióhoz és értelmezéshez való hozzáállás; 4. találmányosság és képzelőerő; valamint 5. a feladatok kognitív megközelítése. Könnyen észrevehetjük, hogy a Kagan-féle tanulási stílus-definíció az elsajátítási motivációval és a végrehajtó funkciókkal kapcsolatos terminológiát használ. Míg az 1. és 2. pont az elsajátítási motivációhoz, addig a 3., 4. és 5. pont a végrehajtó funkciókhoz áll közel. Ezzel a kérdéssel részletesebben a tanulmány második felében foglalkozunk.

A nemzetközi szakirodalom előbbi áttekintése alapján a tanulási kompetenciának két kiemelten fontos komponense rajzolódik ki: a végrehajtó funkciók (*executive functions*, EF) és az elsajátítási motiváció (*mastery motivation*). Hazai kutatások külön-külön foglalkoznak ezzel a két összetevővel, de jelen tanulmányunk az első magyar elméleti összefoglalása annak, hogy a végrehajtó funkció és elsajátítási motiváció együttesen hogyan befolyásolja a gyermekek iskolai sikerességét.

A tanulási kompetencia két fontos komponense

Végrehajtó funkciók

A végrehajtó funkció(k) olyan magasabb szintű komplex kognitív folyamatokra utalnak, amely segít a gondolatok, érzelmek és a viselkedés szabályozásában (Carlson et al., 2016; Garon, 2016; Józsa & Józsa, 2018). Egy olyan célorientált kognitív folyamat, ami a frontális lebeny működésének vizsgálatából származik (Nigg et al., 2017). Az EF-nek – ahogy a tanulási kompetenciának – a mai napig nincs egységes definíciója, azonban abban általános egyetértés mutatkozik, hogy három komponens alkotja: a munkamemória, a gátlás és a kognitív flexibilitás (Blair & Diamond, 2008; Carlson et al., 2016; Garon

et al., 2008; Hughes, 2011; Jacques & Marcovitch, 2010; Miyake et al., 2000; Zelazo et al., 2016). 1. A *munkamemória* egy korlátozott kapacitású tár, ami nem csupán az információ megtartásáért és előhívásáért felel, hanem manipulál velük, frissíti azokat (Racsmány, 2004; Tánczos & Németh, 2010). A munkamemória kritikus fontosságú ahhoz, hogy látszólag független dolgok között kapcsolatot tudjunk teremteni, lehetővé teszi számunkra a fogalmi tudást, és fontos szerepe van a komplex kognitív feladatok végrehajtásában (Diamond, 2013; Janacsek et al., 2009). 2. A *gátlás* magába foglalja az ösztönös vagy nem kívánt viselkedés gátlását, az önkontrollt, a szelektív figyelmet és a kognitív gátlást (Diamond et al., 2005). 3. A *kognitív flexibilitás* a kognitív rendszernek olyan tulajdonsága (Ionescu, 2012), ami lehetővé teszi a figyelem váltását a feladatok, válaszok, stratégiák, módszerek között, ezáltal képes az egyén viselkedést vagy cselekvést váltani, választani az adott szituációnak megfelelően (Diamond, 2013; Garcia-Garcia et al., 2010; Geurts et al., 2009; Neszmélyi et al., 2013).

Az EF három összetevője közül a kognitív flexibilitás viszonylag később alakul ki, mint a másik kettő, hiszen a sikeres változshoz, választáshoz szükség van a munkamemória és a gátlás bizonyos fokú fejlettségére is (Müller & Kerns, 2015). Ezek az összetevők fontosak a tervezésben, az arról való gondolkodásban, a viselkedés nyomonkövetésében, vagyis a magasabb rendű kognitív folyamatokban (Blair, 2016).

Az EF folyamatai végigkísérik az ember életét koragyermekkortól egészen idős korig. Több vizsgálat igazolta, hogy az EF összetevői központi szerepet játszanak az iskolaérettségben és az iskolai teljesítmény sikerességében (Blair, 2002; Blair & Razza, 2007; Normandeau & Guay, 1998). A koragyermekkorban végzett EF mérések azt mutatják, hogy az EF komponenseknek jelentős prediktív ereje van az iskolaérettségben (McClelland et al., 2007), a sikeres óvoda-iskola átmenetben (Blair & Razza, 2007), továbbá a későbbi iskolai teljesítményben és a szociális kompetenciában is (Mischel et al., 1989). Az EF ezekben a vizsgált változóknál nagyobb prediktív erővel bír, mint az IQ (Alloway & Alloway, 2010; Borella et al., 2010; Zelazo et al., 2016). Jól látszik tehát, hogy az EF jelentős befolyással van a gyermekek teljesítményének sikerességében (Diamond, 2016), ezért alapvető fontosságú komponense a tanulási kompetenciának.

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői, melyek egy készség, képesség elsajátítására, begyakorlására készítetnek. Meghatározó szerepük van a kognitív, szociális és pszichomotorikus fejlődésben (Barrett & Morgan, 2018; Józsa, 2007; Morgan et al., 2020).

Shonkoff és Phillips (2000) az elsajátítási motivációt a személyiségfejlődés kulcsfontosságú tényezőjeként határozza meg. Busch-Rossnagel (1997, p. 1) definíciója szerint „az elsajátítási motiváció készségek fejlesztésére, el-

sajátítására (kialakításra) irányuló késztetés, minden külső, kézzel fogható jutalom hiányában – a jutalmat maga a környezet uralása, elsajátítása adja”. Barrett és Morgan (1995, p. 58) megfogalmazásában „az elsajátítási motiváció többdimenziós, önjutalmazó (intrinzik) pszichológiai ösztönző, amely arra készteti az egyént, hogy kitartó legyen olyan készségek elsajátításában, olyan feladatok megoldásában, amelyek legalább kifizető kihívást jelentenek számára”. E szerint az elsajátítási motivációnak jelentős szerepe van az iskolai készségek elsajátításában, a tanulás sikerességében. Munkájukban az elsajátítási motivációnak három főbb összetevőjét határozzák meg attól függően, hogy a motiváció milyen tevékenységhez, viselkedéshez kapcsolódik: 1. A kognitív játékokban, feladatokban ösztönzést adó összetevőt értelmi elsajátítási motívumnak nevezik. 2. A mozgásos, sport jellegű tevékenységekhez kapcsolódó a motoros motívum. 3. A társas kapcsolatokban szerepet játszó motívum pedig a szociális elsajátítási motívum elnevezést kapta. Az értelmi fejlődés szempontjából az elsajátítási motivációnak erősebb az előrejelző ereje, mint az intelligenciának, döntő szerepe van az iskolai tanulás sikerességében (Józsa & Barrett, 2018).

A tanulási kompetencia mérőeszközei

A tanulási kompetencia értékelésére különböző módszereket alkalmaztak, például tanári és szülői beszámolókat, illetve a gyermek közvetlen mérését, megfigyelését (Li et al., 2019). Ezek többsége a gyermekek viselkedési gyakoriságát értékeli a különböző osztálytermi tevékenységek során, mint például a társakkal való interakció vagy a könyvekkel való foglalkozás (például Barbu et al., 2016).

A Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS; McDermott et al., 2002) 29 tételből álló háromfokú Likert-skála formátumú tanári értékelő eszköz, amely három dimenziót mér: tanulási stratégia, motiváció és figyelem/kitartás. A Child Behaviour Rating Scale (CBRS) mérőeszközt az Egyesült Államok területén Virginia és Oregon államokban általánosan elterjedt a gyermekek tanulási kompetencia fejlődésének nyomon követésére. Az ECLS-K (Early Childhood Longitudinal Study -Kindergarten Cohort's ECLS-K) tanulási kompetencia skálája, amely a kreativitásra, kíváncsiságra, kitartásra, szervezésre és felelősségre összpontosít (Li-Grining et al., 2010). A High Scope's Preschool Child Observation Record (COR; Brickman & Weiner, 2013) a gyermekek viselkedésének 2–3 hónapos megfigyelésén alapuló tanári és/vagy szülői értékelés (Li et al., 2019). A Devereux Early Childhood Assessment (DECA; Bulotsky-Shearer et al., 2013) a kezdeményezést, az önkontrollt és a kötődést méri. A Learning to Learn Scale (McDermott et al., 2011) értékeli többek között a stratégiai tervezést, a motivációt, a tanulásban való elkötelezettséget, az összpontosítást, valamint az újdonság és a kockázat elfogadását (Li et al., 2019). Ezek a mérőeszközök azt mutatják meg, hogy a szülők és a tanárok hogyan vélekednek a gyermekről. Éppen ezért néhányan

úgy tartják, hogy az eredmények elfogultak lehetnek, hiszen például a tanári, szülői meggyőződések, elfogultságok befolyásolhatják őket (Sasser et al., 2015). Ennek ellensúlyozására közvetlen értékeléseket javasoltak. Ezek a gyermekek megfigyelésére alapozódnak, ilyen lehet például a matematikai vagy olvasási feladatok megoldása közben végzett megfigyelés. Erre szolgál például a Bridging's Rating Scale for the working approach (BRS: Chen & McNamee, 2007), az East Asia-Pacific Early Child Development Scales (EAP-ECDS; Rao et al., 2014) tanulási kompetencia alskálája. Li és munkatársai (2019) három tanulási kompetenciát mérő eszközt hasonlítottak össze: a szülői és tanári értékelést, illetve a közvetlen értékelést. Az eredmények azt mutatták, hogy a közvetlen értékelés jobb előrejelző erővel bírt a gyermekek fejlődését illetően, mint a szülői és tanári megítélések. Ezért a tanulmány a közvetlen értékelés és a szülői/tanári értékelések egyidejű alkalmazását javasolta.

Tanulmányunk korábbi részében megmutattuk, hogy a tanulási kompetencia két fő összetevője a végrehajtó funkció és az elsajátítási motiváció. A 4–12 éves gyermekek végrehajtó funkciójának tanári és szülői értékelésére szolgál a CHEXI (Childhood Executive Functioning Inventory, Thorell & Nyberg, 2008) kérdőív. A mérőeszköz 24 állítást tartalmaz, amit ötfokú Likert-típusú skálán értékelnek a kitöltők. A mérőeszköz felnőtt változata az ADEXI kérdőív (Adult Executive Functioning Inventory; Holst & Thorell, 2017, 2018) 14 állítást tartalmaz. 2020-ban jelent meg a kérdőívcsalád újabb tagja, a TEXI (Teenage Executive Functioning Inventory; TEXI; Thorell et al., 2020), amely a kamaszkorúak végrehajtó funkcióját értékeli. A TEXI önkitöltős és a tanári/szülői kérdőív is 20–20 állítást tartalmaz. A kérdőívek előnye – rövidségük mellett – az, hogy számos, köztük magyar nyelven is elérhetők a www.chexi.se oldalon (Józsa & Józsa, 2020).

Szintén számos nyelvre, köztük magyarra is adaptálták az elsajátítási motiváció (Dimensions of Mastery Questionnaire; DMQ) kérdőíveket, melyek segítségével pedagógusok és szülők adnak értékelést, a tanulók pedig önértékelést az elsajátítási motiváció fejlettségéről. A DMQ17-et 1997-től alkalmazták egészen annak továbbfejlesztett változatának megjelenéséig. A DMQ18 újdonsága, hogy nem tartalmaz negatív állításokat (Józsa & Morgan, 2015). A mérőeszköz megbízhatóságát és univerzalitását mutatja, hogy különböző kultúrákhoz tartozó tanulók (magyar, amerikai, kínai) körében az elsajátítási motiváció hasonló mintázatot mutat (Morgan et al., 2017, 2020). Az elsajátítási motiváció kérdőívnek van felnőtt körében alkalmazható változata is, ezzel az eszközzel magyar, ausztrál, bangladesi és iráni egyetemistákról jelenet meg összehasonló elemzés (Gilmore et al., 2017).

Miként a fenti szakirodalmi előzmények rámutattak, a tanulási kompetencia két alappillére a végrehajtó funkció és az elsajátítási motiváció. Ennek megfelelően a magyarul is elérhető végrehajtó funkció és elsajátítási motiváció kérdőívek (CHEXI, ADEXI és DMQ) együttes használata jól alkalmazható a tanulási kompetencia kérdőíves mérésére.

Magyarországi fejlesztésű a számítógépalapú FOCUS (Finding Out Children's Unique Strengths) teszt. A mérőeszközt 3–8 éves gyermekek számára készítették a tanulási kompetencia mérésére. A tesztnek elkészült az online és az applikáció változata is (Barrett et al., 2017, Józsa et al., 2017). Ez a vizsgálati eszköz az elsajátítási motiváció és a végrehajtó funkciók játékos mérésére alkalmas, emellett a gyermekek szám- és betűismeretét is felméri. A teszt kidolgozásának elméleti háttérét, felépítését, szubtesztjeit és az első próbamérés tapasztalatait Józsa és munkatársainak (2019) tanulmánya mutatja be. A FOCUS tesztnek elkészült az angol (Józsa et al., 2017) és a szuahéli (Amukune et al., 2023) verziója is.

Tanulási kompetencia és iskolai sikeresség

A tanulási kompetencia alapvető fontossággal bír a gyermek iskolai sikerességben (Amukune & Józsa, 2023; Bustamante et al., 2017; Fantuzzo et al., 2007). Több tanulmány is kimutatta, hogy a tanulási kompetencia összefügg a jobb olvasási és matematikai teljesítménnyel, az egész életen át tartó tanulással, az iskolaérettséggel és a hosszú távú tanulmányi eredményekkel (Beisly et al., 2020; Hyson, 2008; Sung & Wickrama, 2018).

Az amerikai National Education Goals Panel (1997) szerint a tanulási kompetencia az iskolaérettség kulcsfontosságú dimenziója (Razza et al., 2015) a fizikai jólét és motoros fejlődés, a szociális és érzelmi fejlődés, a nyelvi fejlődés mellett (Kagan et al., 1995). Boivin és Bierman (2013) iskolaérettségi definíciója a kogníciót is azonosította, amelyet a National Education Goals Panel kognitív területnek nevez, és amely egy adott témakörben szerzett készségeket vagy ismereteket, például szám- vagy betűfelismerést és feldolgozási készségeket vagy tanulást foglalja magában. A végrehajtó funkció működése az egyik olyan általános kognitív készség, amely megkönnyíti a tanulást óvodás- és kisiskolás korban.

Óvodai vizsgálatok során azt találták, hogy a tanulási kompetencia előre jelzi az iskolai sikerességet az olvasás és matematika területén (Bodovski & Farkas, 2007; DiPerna et al., 2007; Li-Grining et al., 2010; McClelland et al., 2006; Sung & Wickrama, 2018). Több kutatás bizonyította, hogy a tanulási kompetencia összetevői, azok fejlettségi szintje jelentős szerepet játszanak a gyermekek iskolaérettségében, iskolai teljesítményében (Blair & Razza, 2007; Józsa & Morgan, 2014; McClelland et al., 2007; Zelazo et al., 2016).

Chen és McNamee (2011) kilencvenkét gyermeket vizsgált különböző tantermi tevékenységek során. Ebben a vizsgálatban hét tevékenység (könyvek olvasása, önarckép rajzolása, rejtvények megoldása, számjátékok, modellautó építése, zenére való mozgás és zsírkrétatechnikával való kísérletezés) mindegyikében értékelték a gyermekek teljesítményét. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulási kompetencia olyan összetevői, mint a kezdeti elkötelezettség, a koncentrált figyelem, a célorientáltság és a tervszerűség hatékonyan javították a gyermekek teljesítményét. A szerzők szerint a ta-

nulási kompetencia nem azonos jellegű minden feladathelyzetben, hanem az adott feladatra jellemző, azaz feladatspecifikus. Nem veleszületetten determinált, hanem szocializáció útját alakul, emiatt fejleszthető, alakítható is. Éppen ezért a pedagógusoknak nagy szerepük van a differenciált oktatás során ezeket bemutatni, megtanítani a gyermekeknek (Domínguez et al., 2011). Ráadásul azok a tanulók, akik már óvodáskorban megfelelően fejlett tanulási kompetenciával rendelkeznek, előnyösebb helyzetben vannak az iskolába való zökkenőmentes átmenet során (Li-Grining et al., 2010).

Bulotsky-Shearer és munkatársai (2013) tanulmányukban arról számoltak be, hogy a korai problémás viselkedés összefügg az alacsonyabb tanulmányi eredménnyel például a matematika és az olvasás területén, az alacsonyabb figyelemmel, a gyengébb motivációval és a tanulmányi feladatokban való alacsonyabb kivitartással. Az alacsony tanulási kompetencia tehát a gyermekek problémás viselkedésével járhat együtt, míg a magas tanulási kompetencia a jól fejlett szociális készségekkel. Hasonló eredményre jutottak Domínguez és munkatársai (2011) abban az értelemben, hogy a problémás viselkedés a tanuláshoz való alacsonyabb attitűddel jár, ami fontos dimenziója a tanulási kompetenciának.

Nelson és munkatársai (2017) az óvodáskorú gyermekek végrehajtó funkcióját vizsgálta abból a szempontból, hogy annak fejlettsége előre jelzi-e a tanulási elkötelezettséget első osztályban. Eredményeik azt mutatták, hogy a végrehajtó funkció támogatta a tanulási elkötelezettséget, amely kritikus jelentőséggel bír a sikeres óvoda-iskola átmenetben. Bassok és munkatársai (2016) vizsgálatukban arra kérték az óvodapedagógusokat, hogy határozzák meg az alapvető iskolaérettségi készségeket, amelyekkel szerintük a gyermekeknek rendelkezniük kell. A pedagógusok 91%-a megjelölte az utasítások követését, 77%-a pedig a figyelmet. Ez a két tényező kulcsfontosságú a tanulási kompetencia területén. Bustamante és munkatársai (2017) longitudinális vizsgálatot végeztek annak felmérésére, hogy a tanulási kompetencia milyen lehetőségeket rejt magában a természettudományok tanulásának előrejelzésében. A vizsgálatba alacsony jövedelmű családokból származó 3–5 éves gyermeket vontak be. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulási kompetencia szignifikánsan előre jelezte a természettudományok és a matematika terén elért eredményeket, azonban a szókinccs és a hallott szöveg megértése terén elért eredményeket nem. Egy másik tanulmányban McDermott és munkatársai (2014) azt találták, hogy a tanulási kompetencia összefügg az olvasási és matematikai teljesítmény növekedésével az ötödik osztályig.

Buek (2019) a tanulási kompetencia változását vizsgálta óvodától a második osztályig. Az elemzések során két tanulói csoport különült el. Az egyik az erősebb, a másik a gyengébb tanulási kompetenciával rendelkezők, mely csoportok az évek előrehaladtával stabilnak bizonyultak annak ellenére, hogy kisebb ingadozások tapasztalhatók voltak. Az eredmények azt mutatták, hogy a családi jellemzők, a szülők korai bevonódása gyermekük oktatásába hozzájárulnak a tanulási kompetencia kialakulásához. A nem (fiú) és a szegénység az alacsonyabb tanulási kompetenciával állt összefüggésben. A PISA 2000

elemzéshez kapcsolódóan a tanulási kompetenciáról Artelt és munkatársai (2003) megállapították, hogy az olvasás iránt érdeklődő tanulók magasabb képességszintet érnek el azoknál a társaiknál, akiket kevésbé vagy nem motivál az olvasás. Ezt számos empirikus kutatás is alátámasztja (Józsa & Józsa, 2014; Retelsdorf et al., 2011).

Összegzés

Nemcsak a kutatókat, hanem a pedagógusokat és a szülőket is foglalkoztatja, hogy mitől függ az iskolai sikeresség, mitől lesz egy gyermek hatékonyabb, eredményesebb a tanulásban, a problémamegoldásban, az élethosszig tartó tanulás kialakulásában. Vajon elegendő-e csak olvasni, írni számolni tanítani a gyermekeket? A kutatók az elmúlt évtizedekben számos olyan tényezőt azonosítottak, amelyek jelentős szerepet játszanak a gyermekek, fiatalok tanulásában, életútjában. Az egyik ilyen kulcstényező a tanulási kompetencia (ATL, *approaches to learning*), amely egy gyűjtőfogalom. A témával foglalkozó kutatók között egyetértés van abban, hogy a tanulási kompetenciában egyaránt fontos a kognitív és az affektív dimenzió. Abban már némi eltérés van a szerzők között, hogy a kognitív és az affektív tényezőkön belül pontosan melyeket hangsúlyozzák, emelik ki. Az értelmezések közötti eltérések részben azzal is magyarázhatóak, hogy milyen életkorú gyermekeket állítottak a vizsgálat fókuszába. A szakirodalmak áttekintése alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a tanulási kompetencia meghatározható úgy, mint a végrehajtó funkciót és az elsajátítási motivációt összefoglaló ernyőfogalom. Fogalmazhatunk úgy is, hogy e kettő jelenti a tanulási kompetencia két fő összetevőjét.

A tanulási kompetencia koragyermekkorai fejlettsége jelentős mértékben előre jelzi a későbbi iskolai sikerességet. Ez a kompetencia univerzális, iskolai tantárgyaktól független, széles körét öleli fel a gyermekek tanulással kapcsolatos készségeinek, képességeinek, motívumainak. Ugyanakkor a különböző tevékenységekben, a különböző iskolai tantárgyakban eltérő lehet a tanulási kompetencia erőssége, jellege. Tehát a tanulási kompetencia megnyilvánulása kontextus és feladatspecifikus. Erőssége, jellege a tapasztalatok, a szocializáció útján alakul, ennek következtében fejleszthető. A tanulási kompetencia fejlesztésével a gyermekek iskolai eredményessége, felnőttkori sikeressége elősegíthető, fejlesztésének hátránykompenzáló szerepe lehet.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja, valamint a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Irodalom

- Alloway, T. P. & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Amukune, S. & Józsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389–412.
- Amukune, S., Barrett, K. C., Szabó, N. & Józsa, K. (2023). Development and application of FOCUS app for assessment of approaches to learning in 3-8-year-old children in Kenya: A design-based research approach. *International Journal of Early Childhood*, 55, 69–87. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00324-z>
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life student approaches to learning results from PISA 2000*. OECD.
- Barbu, O. C., Marx, R. W., Yaden, D. B. & Levine-Donnerstein, D. (2016). Measuring approaches to learning in preschoolers: Validating the structure of an instrument for teachers and parents. *Education 3–13*, 44(6), 698–714. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1024273>
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (1995). Continuities and discontinuities in mastery motivation in infancy and toddlerhood: A conceptualization and review. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications* (pp. 57–93). Ablex.
- Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2018). Mastery motivation: Retrospect, present, and future directions. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 1–39). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2018.01.002>
- Barrett, K. C., Józsa, K. & Morgan, G. A. (2017). New computer-based mastery motivation and executive function tasks for school readiness and school success in 3 to 8 year-old children. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 86–105.
- Bassok, D., Latham, S. & Roem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade? *AERA Open*, 2(1), 233285841561635. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beisly, A., Kwon, K.-A. & Jeon, S. (2020). Executive function and learning behaviors: Associations with academic skills among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 190(15), 2469–2483. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1585347>
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>

- Blair, C. (2016). The development of executive functions and self-regulation. A bidirectional psychobiological model. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (417–439). Guilford Publications.
- Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: Promotion of self-regulation and the prevention of early school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647–680. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Bodovski, K. & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115–130. <https://doi.org/https://doi.org/10.1086/525550>
- Boivin, M. & Bierman, K. (2013). School readiness: Introduction to a multifaceted and developmental construct. In M. Boivin & K. Bierman (Eds.), *Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice* (pp. 3–15). Guilford Press.
- Borella, E., Carretti, B. & Pelgrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 541–552. <https://doi.org/10.1177/0022219410371676>
- Brickman, N. & Weiner, M. (2013, Eds.). *COR advantage scoring guide*. HighScope Educational Research Foundation.
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L. & Grimm, K. J. (2009). The contributions of ‘hot and ‘cool executive function to children’s academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337–349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>
- Buek, K. W. (2019). Early growth trajectories of children’s approaches to learning: The contribution of parent and family characteristics. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1053–1072. <https://doi.org/10.1002/pits.22224>
- Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A. & Rainelli, S. (2013). The validity of the Devereux Early Childhood Assessment for culturally and linguistically diverse Head Start children. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 794–807. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.009>
- Busch-Rossnagel, N. A. (1997). Mastery motivation in toddlers. *Infants & Young Children* 9(4), 1–11.
- Bustamante, A. S., White, L. J. & Greenfield, D. B. (2017). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, 56, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.012>

- Carlson, S. M., Faja, S. & Beck, D. M. (2016). Incorporating early development into the measurement of executive function: The need for a continuum of measures across development. In J. A. Griffin, P. McCardle & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in preschool-age children. Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (45–64). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14797-003>
- Chen, J.-Q. & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for Teaching and Learning in Early Childhood Classrooms, PreK-3*. Corwin Press.
- Chen, J.-Q. & McNamee, G. D. (2011). Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 71–78. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0441-x>
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó.
- Dávid, M. (2006). A tanulási kompetencia fejlesztése – elméleti háttér. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(1), 51–64.
- Davis, H., Valcan, D. S. & Pino-Pasternak, D. (2021). The relationship between executive functioning and self-regulated learning in Australian children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 625–652. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12391>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. In J. A. Griffin, P. McCardle & L. S. Freund (Eds.), *Executive function in pre-school-age children: Integrating measurement, neurodevelopment, and translational research* (11–43). Washington, DC: American Psychological Association.
- Diamond, A., Carlson, S. M. & Beck, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the dimensional change card sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 689–729. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_7
- DiPerna, J. C. & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293–297. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086156>
- DiPerna, J. C., Lei, P. & Reid, E. E. (2007). Kindergarten predictors of mathematical growth in the primary grades: An investigation using the Early Childhood Longitudinal Study – Kindergarten Cohort. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 369–379. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.369>
- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B. & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: a multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process

- quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of School Psychology, 49*(2), 175–195. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.11.002>
- Early Childhood Learning and Knowledge Center (2020). *Approaches to learning. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children & Families, Office of Head Start*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/schoolreadiness/article/approaches-learning>
- Emilia, O., Bloomfield, L. & Rotem, A. (2012). Measuring students' approaches to learning in different clinical rotations. *BMC Medical Education, 12*(114), 1–6. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-114>
- Entwistle, N. J. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education, 22*(3), 201–204. <https://doi.org/10.1007/BF00132287>
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P., McWayne, C., Frye, D. & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social-emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review, 36*(1), 44–62. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087951>
- Fantuzzo, J.W., Perry, M.A. & McDermott, P.A. (2004). Preschool approaches to learning and their relationship to other relevant classroom characteristics for low-income children. *School Psychology Quarterly, 19*(3), 212–230. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.3.212.40276>
- Fox, R. A., McManus, I. C. & Winder, B. C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis. *British Journal of Educational Psychology, 71*(4), 511–530. <https://doi.org/10.1348/000709901158659>
- Garcia-Garcia, M., Barcelo, F., Clemente, I. C. & Escera, C. (2010). The role of dopamine transporter DAT1 genotype on the neural correlates of cognitive flexibility. *European Journal of Neuroscience, 31*(4), 754–760. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9568.2010.07102.x>
- Garon, N. (2016). A review of hot executive functions in preschoolers. *Journal of Self-Regulation and Regulation, 2*, 56–81. <https://doi.org/10.11588/josar.2016.2.34354>
- Garon, N., Bryson, S. E. & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin, 134*(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Gaskó, K. (2009). A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. Kísérlet egy tanulási kompetenciaháló megalkotására. *Iskolakultúra, 19*(10), 3–20.
- Geurts, H. M., Corbett, B. & Solomon, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Science, 13*(2), 74–82. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.11.006>
- Gilmore, L., Islam, S., Younesian, S., Bús, E. & Józsa, K. (2017). Mastery motivation of university students in Australia, Hungary, Bangladesh and Iran. *Hungarian Educational Research Journal, 7*(2), 178–191.

- Habók, A. (2017). *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó.
- Holst, Y. & Thorell, L. B. (2017). Neuropsychological functioning in adults with ADHD and adults with other psychiatric disorders: The issue of specificity. *Journal of Attention Disorders*, 21(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/1087054713506264>
- Holst, Y. & Thorell, L. B. (2018). Adult Executive Functioning Inventory (ADEXI): Validity, reliability, and relations to ADHD. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 27, e1567, 1–9. <https://doi.org/10.1002/1567>
- Hughes, C. (2011). Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant and Child Development*, 20(3), 251–271. <https://doi.org/10.1002/icd.736>
- Hunter, L. J., Bierman, K. L. & Hall, C. M. (2018) Assessing noncognitive aspects of school readiness: The predictive validity of brief teacher rating scales of social–emotional competence and approaches to learning. *Early Education and Development*, 29(8), 1081–1094. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1495472>
- Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press, National Association for the Education of Young Children.
- Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001>
- Jacques, S. & Marcovitch, S. (2010). Development of executive function across the life span. In W. Overton (Eds.), *Handbook of lifespan development* (431–466). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001013>
- Janacsek K., Tánzos T., Mészáros T. & Németh D. (2009). A munkamemória új magyar nyelvű neuropszichológiai mérőeljárása: a hallási mondatterjedelem teszt (HMT). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 64(2), 385–406. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.64.2009.2.5>
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M. & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- Józsa, G. & Józsa, K. (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Józsa, G. & Józsa, K. (2018). Végrehajtó funkció: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Magyar Pedagógia*, 108(2), 175–200. <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.2.175>
- Józsa, G. & Józsa, K. (2020). A gyermekkori (CHEXI) és a felnőttkori (ADEXI) végrehajtó funkció kérdőívek magyar nyelvre történő adaptációja. *Magyar Pedagógia*, 120(1), 47–69. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.1.47>
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.

- Józsa, K. & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K. & Morgan, G. A. (2014). Developmental changes in cognitive persistence and academic achievement between grade 4 and grade 8. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 521–535. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0211-z>
- Józsa, K. & Morgan, G. A. (2015). An improved measure of mastery motivation: Reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for preschool children. *Hungarian Educational Research Journal*, 5(4), 87–103. <https://doi.org/10.14413/HERJ2015.04.08>
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G. & Morgan, A. G. (2019). FOCUS teszt: új, számítógépalapú vizsgálati eszköz 3–8 éves gyermekek számára. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 111–124. <https://doi.org/10.31074/201923111124>
- Józsa, K., Barrett, K. C., Józsa, G., Kis, N. & Morgan, G. A. (2017). Development and initial evaluation of an individualized moderately challenging computer-tablet mastery motivation measure for 3-8 year-olds. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 106–126.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early learning and development: Toward shared beliefs and vocabulary*. National Education Goals Panel. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf>
- Kember, D. R. & Gow, L. (1989). A model of student approaches to learning encompassing ways to influence and change approaches. *Instructional Science*, 18(4), 263–288. <https://doi.org/10.1007/BF00118014>
- Li, L., Fan, J. & Jin, Z. (2019). Comparing multimethod assessment of approaches to learning among preschool children: Direct measure, teacher report, and parent report. *Psychology in the Schools*, 56(2), 1271–1286. <https://doi.org/10.1002/pits.22274>
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreno, C. & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), 1062–1077. <https://doi.org/10.1037/a0020066>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning - I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M. & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers'

- literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L. & Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 148–169. <https://doi.org/10.1177/0013164410387351>
- McDermott, P. A., Leigh, N. M. & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the Preschool Learning Behaviors Scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353–365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H. & Fantuzzo, J. W. (2014). Tracing children's approaches to learning through Head Start, kindergarten, and first grade: Different pathways to different outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 200–213. <https://doi.org/10.1037/a0033547>
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., Waterman, C. & Fantuzzo, J. W. (2012). The preschool learning behaviors scale: Dimensionality and external validity in Head Start. *School Psychology Review*, 41(1), 66–81. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087376>
- McWayne, C. M., Fantuzzo, J. W. & McDermott, P. A. (2004). Preschool competency in context: An investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Psychology*, 40(4), 633–645. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.633>
- Mischel, W., Shoda, Y. & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” Tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Morgan, G. A., Józsa, K. & Liao, H.-F. (2017). Introduction to the HERJ special issue on mastery motivation: Measures and results across cultures and ages. *Hungarian Educational Research Journal*, 7(2), 5–14.
- Morgan, G. A., Józsa, K. & Liao, H.-F. (2020). Overview of mastery motivation, assessment, and this book. In G. A. Morgan, H.-F. Liao & K. Józsa (Eds.), *Assessing mastery motivation in children using the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ)* (pp. 19–43). Szent István Egyetem.
- Müller, U. & Kerns, K. (2015). The development of executive function. In R. M. Lerner, (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–53). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy214>
- Nagy, J. (2000). *A XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. SZTE Neveléstudományi Intézet.

- National Education Goals Panel (NEGP). (1997). *Getting a good start in school*. National Education Goals Panel.
- Negash, T. T., Eshete, M. T. & Hanago, G. A. (2022) Students' learning approaches as a factor of academic achievement at selected public universities: A cross-sectional study. *Frontiers in Education*, 7, 965573. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965573>
- Nelson, T. D., Nelson, J. M., James, T. D., Clark, C. A. C., Kidwell, K. M. & Espy, K. A. (2017). Executive control goes to school: Implications of preschool executive performance for observed elementary classroom learning engagement. *Developmental Psychology*, 53(5), 836–844. <https://doi.org/10.1037/dev0000296>
- Neszmélyi, B., Albu, M., Takács, M., Terray-Horváth, A. & Szakács, Z. (2013). Végrehajtó funkciók és személyiségjellemzők az alvási apnoéban szenvedő személyek esetében. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 1(1), 30–51. <https://doi.org/10.12663/PsyHung.1.2013.1.2>
- Nigg, J. T. (2016). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 361–383. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12675>
- Nigg, J. T., Jester, J. M., Stavro, G. M., Puttler, L. & Zucker, R. A. (2017). Specificity of executive functioning and processing speed problems in common psychopathology. *Neuropsychology*, 31(4), 448–466. <https://doi.org/10.1037/neu0000343>
- Normandeau, S. & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 111–121. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.111>
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. (2016). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>
- Racsmány, M. (2004). *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó.
- Rao, N., Sun, J., Ng, M., Becher, Y., Lee, D., Ip, P. & Bacon-Shone, J. (2014). Validation, finalization and adoption of the East Asia-Pacific Early Child Development Scales (EAP-ECDS). UNICEF. Retrieved from. <http://www.arnec.net/wp-content/uploads/2015/07/EAP-ECDS-Final-Report1.pdf>
- Razza, R. A., Martin, A. & Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child & Youth Care Forum*, 44(6), 757–776. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9307-0>
- Retelsdorf, J., Köller, O. & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>

- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2017). The state of young children in the United States: School readiness. In E. Votruba-Drzal & E. Dearing (Eds.), *Handbook of early childhood development programs, practices, and policies* (pp. 1–17). Wiley Blackwell Handbooks of Developmental Psychology. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118937334.ch1>
- Sasser, T. R., Bierman, K. L. & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of Pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, 30(PtA), 70–79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.001>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. & Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: The effects of the teaching/learning environment. *Learning and Instruction*, 16(4), 279–294. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.001>
- Sung, J. & Wickrama, K. A. S. (2018). Longitudinal relationship between early academic achievement and executive function: Mediating role of approaches to learning. *Contemporary Educational Psychology*, 54(3), 171–183. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.010>
- Tánczos, T. & Németh, D. (2010). A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 95–111.
- Thorell, L. B. & Nyberg, L. (2008). The Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33(4), 536–552. <https://doi.org/10.1080/87565640802101516>
- Thorell, L. B., Lazarević, N., Milovanović, I. & Bugarski-Ignjatović, V. (2020). Psychometric properties of the Teenage Executive Functioning Inventory (TEXI): A freely available questionnaire for assessing deficits in working memory and inhibition among adolescents. *Child Neuropsychology*, 26(6), 857–864. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1726885>
- Török, R. & Csíkos, C. (2022). Rugalmas tanulási utakon: tanulási és életpályatervezési kompetenciák mérése a Gödi Szakképzési Centrum orientációs évfolyamán. *Iskolakultúra*, 32(3), 103–116. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/43689>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B. & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000) National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zhang, L., Li, H. & Cai, Y. (2023). Profiles of approaches to learning and the relationship with academic school readiness in Chinese preschoolers. *Early Education and Development*, 34(3), 666–684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2020066>



Józsa, K., Józsa, G. & Amukune, S.

Approaches to learning

In recent decades, educational researchers have focused on the concept of approaches to learning (ATL) that refers to the child's cognitive and affective factors related to learning. Extensive research has shown that ATL plays a major role in children's development. While researchers have explored various factors influencing school performance in Hungary, the concept and importance of ATL are still partially understood. Therefore, this study aimed to provide an overview of the theoretical approaches and components of ATL. The study presented a comprehensive review of the tests used for measuring the ATL and put forward the ATL concept to Hungarian readers.

Keywords: approaches to learning (ATL), mastery motivation, executive functions



Józsa Krisztián: <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>

Józsa Gabriella: <https://orcid.org/0000-0001-9134-1764>

Amukune Stephen: <https://orcid.org/0000-0002-1020-0896>



Krízisben

Az elmúlt 10 év történéseinek hatása a gyermekek mentális egészségére

F. Lassú Zsuzsa

ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék

Absztrakt

A gyermekkori jóllét kérdése a gyermekkorral foglalkozó kutatások egyre növekvő számának fókuszpontja. Jelen tanulmányban a jóllét fogalmának tisztázása után áttekintjük a bennünket leginkább érdeklő tényező, a mentális egészség tudományosan igazolt összetevőit és ezekkel összefüggésben tárgyaljuk azokat a környezeti tényezőket, amelyek az elmúlt tíz évben leginkább befolyásolják azokat – a klímaválság, a járványok és a háborúk hatásait. A szakirodalmi áttekintésben törekszünk a jóllétet támogató hatásokat is hangsúlyozni, ugyanakkor nem eltagadni mindazokat a rizikótényezőket, amelyek az utóbbi évtizedben leginkább veszélyeztetik a gyermekek mentális egészségét.

Kulcsszavak: gyermekkori jóllét, mentális egészség, klímaválság, járványok, háború

Figyelmeztetés: A tanulmány egyes részei a nyugalom megzavarására alkalmas, adott esetben traumatizáló tényeket tartalmaznak. Kérünk mindenkit, hogy a saját jóllétére fokozottan odafigyelve olvassa, elkerülve a túlterhelődést.

Bevezetés

A gyermekkori jóllét kérdése a gyermekkorral foglalkozó kutatások egyre növekvő számának fókuszpontja. A 2014–2024 közötti időszakban publikált tanulmányokra keresve a Google Scholar több mint 38600 találatot jelez, a sokkal szűkebb fókuszú APA PsycNet 671-et. Az amerikai National Library of Medicine szakmai kereső felülete, a PubMed vizuálisan is megjeleníti a találatokat (ld. 1. ábra), amin jól látható a kereshető 1853 és 2024 közötti időszakban a témával kapcsolatos publikációk számának ugrásszerű növekedése az elmúlt tíz évben. Az emelkedés főleg az elmúlt négy évben látható, melynek csúcsa 2020–2022 között, a COVID-19 járvány által meghatározott években volt, amikor 200388 tanulmány érintette a gyermekkori jóllét kér-



dését. Az általunk kutatótt 2014–2024 közötti időszakban a PubMed adatbázisban összesen 477058 publikáció jelenik meg „child well-being” témában.

1. ábra

A gyermekkori jóllét témáját érintő publikációk számának alakulása 1853–2024 között, forrás: PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/?term=child+well-being&timeline=expanded>, (2024. 07. 24.)



Jelen tanulmányban, amely az ún.literature review-k hagyományát követi, a jóllét fogalmának tisztázása után áttekintjük a bennünket leginkább érdeklő tényező, a mentális egészség tudományosan igazolt összetevőit és ezekkel összefüggésben tárgyaljuk azokat a környezeti tényezőket, amelyek az elmúlt tíz évben leginkább befolyásolták azokat. Az áttekintésben törekszünk a jóllétet támogató hatásokat is hangsúlyozni, ugyanakkor nem eltagadni mindazokat a rizikótényezőket, amelyek az utóbbi évtizedben leginkább veszélyeztetik a gyermekek mentális egészségét. A tanulmány ezért nehéz olvasmány lehet még a neveléssel foglalkozó szakembereknek is, amire ez úton is felhívjuk a figyelmet.

A jóllét fogalma

A gyermeki fejlődéshez kapcsolódóan a jóllét fogalma nem egységesen definiált, számos kutatásban egymástól eltérő meghatározásokkal és fogalomhasználattal találkozhatunk (Ben-Arieh et al., 2014; Halbreich, 2022; Pollard & Lee, 2003;). A jóllétet gyakran definiálják az egyén szintjén, a boldogság, egészség kívánatos létállapotaként. Egaránt kapcsolódik a jó közérzethez, a vágyak és célok beteljesüléséhez, az öröm és fájdalom egyensúlyához, valamint a fejlődési és megvalósítási lehetőségekhez (Ben-Arieh et al., 2014). A jóllét fogalmának és eszméjének fontosságát ma már az emberi jogok szempontjából is hangsúlyozzák, például az ENSZ Gyermekjogi Egyezménye¹, amely a gyermekek jogaként említi a fejlődésüket támogató, érzelmi és szellemi jóllétüket megteremtő körülményeket.

Ugyanakkor a jóllét egyéni és társas/közösségi megközelítése, valamint az idői fókusz ellentmondásai számos kihívást foglalnak magukban. Az egyéni

¹ Az egyezmény a magyar jogrendben a 1991. évi LXIV. törvényként ismert. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>

jóllét hedonista fogalma, a minél kevesebb szenvedés és minél több/nagyobb öröm állapota már az egyén szintjén is problémás, ha figyelembe vesszük a jövőbeli célokért való jelenbeli, sokszor küzdelmes állapotok és az elért cél öröme közötti feszültséget. Az egyéni és a társadalmi jóllét között szintén konfliktus keletkezhet, ha az egyénnek le kell mondania a lehető legnagyobb öröm elvéről, hogy a közösség többi tagja is boldoguljon a jelenben, vagy a jövőben (lásd a közlegelő dilemma helyzet különböző verzióit, Mészáros et al., 2015).

A jelen és jövő egymásnak feszülése a jóllét szempontjából a gyermekekkel kapcsolatban még összetettebb. A jóllét magában foglalja egyrészt a gyermekek jelenbeli életminőségét, másrészt azt, ahogyan a jelen befolyásolja jövőjüket és fejlődésüket. Mindez az adott társadalom és kultúra által meghatározottan történik, amely nem csak azt befolyásolja, hogy milyen lehetőségek adóttak a különböző családokban felnevelkedő gyermekek számára a jóllét állapotához, hanem hogy milyen elvárások vannak a különböző életkorú és nemű gyermekekkel szemben. Mindezek miatt az ENSZ Gyermekegyezménye egységes alapelveket hirdet a gyermekek jóllétének biztosításához, például a biztonsághoz, az oktatáshoz, az információhoz való hozzájutáshoz, a megfelelő életkörülményekhez stb. kapcsolódóan, a gyermek legjobb érdekét szem előtt tartva² („best interest of the child”). Azonban annak meghatározása, hogy mit jelent biztonságban élni, pontosan milyen információkhoz való hozzáférés támogatja a gyermekek fejlődését, milyen feltételek szükségesek az életben maradáshoz és konkrétan mi az egyes gyermek esetén a legjobb érdek, már sokkal nehezebb kérdés (Ben-Arieh et al., 2014).

A jóllét tehát egy összetett fogalom, amelynek mentális/pszichológiai, fizikai és szociális/gazdasági dimenziója egyaránt van (Pollard & Lee, 2003). Az egyes dimenziókat gyakran elkülönülten vizsgálják, a hozzájuk kapcsolódó indikátorok mérésével, melyek az elmúlt évtizedekben kezdtek elmozdulni a deficit-szemlélettől és pozitív-, növekedés-, erőforrás-, rugalmasságfókuszúak lenni. Ezt az elmozdulást a WHO modern egészség definíciója alapozta meg, amely az egészséget nem a betegségek hiányaként, hanem a fizikai, mentális és szociális jóllét állapotaként határozta meg (WHO 2005). Mindez azonban nem jelenti azt, hogy a jelenkori kutatások ne törődjenek a jóllétet veszélyeztető tényezőkkel, melyek számosak és nem csak folyamatosan újratemelődnek, hanem a társadalmi, gazdasági és természeti folyamatok eredményeként olyan újak is felbukkannak, melyekre nem tudunk felkészülni (lásd a COVID-19 járvány vagy a háborúk hatását a gyermekek életére, jóllétére). Ám éppen a nehézségek állandósága és sokfélesége emeli reflektorfénybe azokat a kutatásokat, melyek a gyermekek megküzdésével, rezilienciájával (lélektani rugalmasság) foglalkoznak, hiszen, ha nem tudjuk

² A „best interest of the child” kifejezés magyar fordításáról és a legfőbb érdek koncepciójáról lásd <https://gyermekjogiegyezmeny.hu/wp-content/uploads/2020/04/legfo%CC%8Bbb-e%CC%81rdek-koncepcio%CC%81-1.pdf>

kiiktatni az akadályokat, akkor sokkal hasznosabb azt kutatni, hogyan küzdhetünk meg velük. Jelen tanulmányban megpróbáljuk áttekinteni az elmúlt tíz év legfontosabb kihívásait a gyermekkori jóllét témájában, érintve a rezilienciát, a lélektani rugalmasságot támogató tényezőkre vonatkozó vizsgálati eredményeket.

A gyermekkori mentális egészség – a koncepció és a mérés nehézségei

A gyermekek jóllétével összefüggő egyik legfontosabb tényező a mentális egészség állapota. Ez a koncepció azonban hasonlóan ellentmondásos, mint a jóllét fogalma, nincsenek egyértelműen meghatározott, egységes, standard kritériumai (Fusar-Poli et al., 2020). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 2021) meghatározása szerint a mentális egészség „a jóllét állapota, amelyben az egyén megvalósítja képességeit, képes az élet normál kihívásaival megküzdeni, termékenyen dolgozni és hozzájárulni közössége működéséhez. A gyermekek vonatkozásában a hangsúly a fejlődési tényezőkön van, *például*, hogy pozitív önazonosság érzéssel, a gondolatok és érzések irányításának képességével rendelkeznek, képesek társas kapcsolatokat kialakítani, tanulni és végzettséget szerezni, amelyek lehetővé teszik, hogy a társadalom aktív résztvevőivé váljanak” (WHO, 2021, p. 1, kiemelés a szerzőtől).

Ahogy láthatjuk, ez a meghatározás is esetleges, példaként emel ki egyes fejlődési eredményeket, és végső soron a pozitív kimenet áll a fókuszban. Hasonlóan vélekednek Fusar-Poli és munkatársai (2020), akik szerint a gyermekkori mentális egészség kritériumai nincsenek jól operacionalizálva, így a támogatásuk is nehezen tervezhető.

Ha áttekintjük a WHO 2021-ben kiadott „A mentális egészség átfogó akcióterve 2013–2030” című dokumentumát, akkor láthatjuk, hogy abban számos konkrét célkitűzés és kapcsolódó javaslat szerepel a gyermekek mentális egészségének fejlesztésére, például iskolai egészségfejlesztési programok támogatása a bullying, erőszak, diszkrimináció vagy droghasználat megelőzése és csökkentése céljából. De igazat kell adnunk Fusar-Poli-nak, mivel mindezek a WHO akciótervében is csak, mint az általános fejlesztési célok megvalósítási lehetőségei jelennek meg és nem alapulnak a mentális egészség tényezőinek evidence-based áttekintésén.

A mentális egészség kurrens irodalmát összegző tanulmányukban Fusar-Poli és munkatársai (2020) az alábbi tényezőket javasolják a gyermekkori mentális egészség konkrétan is mérhető elemeiként figyelembe venni:

1. mentális egészségre vonatkozó alapismeretek – amelyek lehetővé teszik például, hogy felismerjük valamely mentális betegség jeleit magunkon és képesek legyünk megfelelő segítséget keresni;
2. mentális betegségekkel kapcsolatos attitűd – ami lehet elfogadó vagy kirekesztő, stigmatizáló;

3. ön-észlelés és értékek – önmagunkról kialakított kép, saját értékességünk és értékeink tudatosítása;
4. kognitív képességek – melyekkel észleljük, értelmezzük, feldolgozzuk a külvilágból és belsőnkéből származó tapasztalatokat, élményeket;
5. iskolai teljesítmény – amely magában foglalja a tanulási eredményességet, iskolai beilleszkedést és viselkedést;
6. érzelmi működés – az érzelmek adekvát megélése, felismerése és szabályozása;
7. viselkedés szabályozás – megfelelő viselkedési reakciók, kihívásokkal való szembenézés, alkalmazkodás;
8. önirányítási stratégiák – praktikus mindennapi alkalmazkodási, megküzdési képességek, melyek az öngondoskodáshoz és a környezet elvárásainak való megfeleléshez szükségesek;
9. társas készségek – melyek lehetővé teszik a társas interakciókat és a jó kapcsolatokat;
10. családi és egyéb fontos kapcsolatok – a jelentős személyekkel való kapcsolódás minősége;
11. fizikai egészség – amely a lelki egészség fontos meghatározója;
12. szexuális egészség – a nemiséghez kapcsolódó testi, lelki, érzelmi és mentális jóllét mutatói;
13. az élet értelme – az egyén életének észlelt jelentősége;
14. az élet minősége – az általános jóllét állapota, ahogyan az egyén szubjektíven észleli az egészségét, boldogságát, elégedettségét.

Jelen tanulmányban azokon a kihívásokon keresztül közelítjük meg a gyermekek jóllétét, melyek ezekre a tényezőkre direkt vagy indirekt módon hatnak, és amelyek az elmúlt 10 évben világszerte gyermekek millióinak életében szerepet játszottak és jelenleg is meghatározók. Ezek a tényezők az Egészségügyi Világszervezet (WHO, 2023) szükséghelyzet riportja szerint: a klímakrízis (és az ezzel összefüggő extrém időjárási jelenségek), a járványok, az élelmiszer- és ivóvízhiány, valamint a háborúk és egyéb fegyveres konfliktusok, melyek otthonaik elhagyására kényszerítik a családokat, gyakran szétszakítva azokat. Jelen áttekintésben ezek közül azokat a mentális jóllétre ható tényezőket tárgyaljuk, melyek hazánkat és a magyar gyerekeket is erősen érintik. A bemutatásban elsősorban az elmúlt 10 évben született áttekintő tanulmányokra támaszkodunk.

A klímaválság

A UNICEF (2023a) jelentése szerint: „Az éghajlatváltozás közvetlen veszélyt jelent a gyermekek jóllétére. Sok országban a tengerszint és a hőmérséklet emelkedése már most is megterheli az ökoszisztémát, ami hatással van arra, hogy az emberek hol élhetnek biztonságosan és hol termelhetnek élelmiszert. És bár a gyermekek a legkevésbé felelősek a környezet változásáért, valószínűleg

ők fogják viselni a legnagyobb terhet most és a jövőben. (...) a Föld természeti rendszerében kulcsfontosságú határokat lépünk át, beleértve az éghajlatváltozást, a biológiai sokféleség csökkenését, valamint a levegő, a talaj, a víz és az óceánok növekvő mértékű szennyezését. Ennek eredményeképpen az éghajlati válság gyermekjogi válságot okoz. Vízválságot, egészségügyi válságot, oktatási válságot, védelmi válságot és részvételi válságot teremt.” (UNICEF, 2023a)

A klímaváltozással összefüggő természeti és egészségügyi krízisek sokfélék és eltérő mértékben érintik a világ gyermekeit. A tengervíz szintjének emelkedése és a partmenti lakóterületek víz alá kerülése, a folyók fokozott áradása, a trópusi viharok, az extrém hőhullámok és erdőtüzek, az ivóvízhiány, a víz, a termőföld és a levegő szennyezettsége, valamint a fertőző betegségek együtt és külön-külön is veszélyeztetik a népséget, különösen a legsérülékenyebbeket, a gyermekeket. A világ gyermekeinek majdnem fele él extrém magas rizikójú országokban, ahol számos természeti, társadalmi, egészségügyi veszély együttesen van jelen, ugyanakkor világszinten a gyermekek 99%-a van kitéve ezek közül legalább egy rizikótényezőnek (UNICEF, 2023a). A gyermekek fizikai egészségének és túlélési esélyeinek veszélyeztetésén túlmenően, a klímaválság egyértelműen káros hatással van a mentális egészségre és jóllétre.

Proulx és munkatársai (2024) összefoglaló tanulmányukban a 2012–2023 között megjelent publikációkra támaszkodva vizsgálják a klímaválság direkt és indirekt hatásait a gyermekekre. *Direkt hatásként* értelmezhetők a klímaváltozással összefüggő természeti katasztrófák közvetlen hatásai a gyermekek életére, például extrém viharok, áradások, hőség, súlyos aszály, erdőtüzek, melyek gyermekek és családjaik millióinak életét érintik. 2022-ben világszerte 387 természeti katasztrófa történt a klímaválsággal összefüggésben, több mint harmincezer ember halálát okozva, és 185 millió ember életét érintve (CRED, 2022 idézi Proulx et al., 2024). Ezek a katasztrófák nagy mértékben befolyásolják a gyermekek egészséghez, lakhatáshoz, oktatáshoz, biztonság-hoz kapcsolódó alapvető jogainak érvényesülését, amennyiben családjaik lakhelye elpusztul, szüleik esetleg meghalnak, megbetegednek, romlanak az egészséges vízhez és ételhez való hozzájutás lehetőségei, mindezek miatt a családok elvándorolni, a gyermekek dolgozni kényszerülnek, csökkentve ezzel a tanuláshoz, végzettség megszerzéséhez kapcsolódó esélyeiket. Súlyosabban érinti mindez az egyébként is hátrányos helyzetű családokban, régiókban, országokban nevelkedő gyermekeket és sok más hátrányhoz hasonlóan, ennek is van nemi vonatkozása. A UNICEF (2023a) jelentése szerint a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségének csökkenése az aszályal érintett országokban nagyobb mértékben érinti a lányokat, mint a fiúkat, a vízbe gyűjtés és -hordás ugyanis hagyományosan női feladat.

A klímaválsággal összefüggő természeti katasztrófák a gyermekek jogainak és fizikai egészségének veszélyeztetésén túl (lásd erről összefoglalóan Helldén et al., 2021; Proulx et al., 2024) természetesen mentális egészségüket is veszélyeztetik. Egy áradás, földcsuszamlás, tornádó stb. élménye olyan közvetlen és erős stresszhatást okoz, amellyel a gyermekek életkoruktól, alapvető mentális

egészségüktől, családi támogatottságuktól és egyéb reziliencia tényezőiktől függően képesek megbirkózni. A témát vizsgáló áttekintő tanulmányok a *természeti katasztrófát túlélő gyermekek* és serdülők körében 2-82%-ban találtak poszt-traumás stressz szindrómát (PTSD), és 2-66%-ban depressziót (Wang et al., 2013; Tang et al., 2014; Sharpe & Davison, 2022). Az eredmények közötti nagy eltérést a katasztrófák és az érintettség erősségének eltérései okozzák. Tang és munkatársai (2014) eredményei szerint azok a gyermekek vannak jobban kitéve mentális zavarok kialakulásának, akik a katasztrófa során megsérülnek, erősen félnek, elveszítenek valakit, akik szemtanúi mások sérülésének vagy halálának, illetve akiknek a katasztrófa alatt/után hiányzik a társas támasz a megküzdéshez. Ez utóbbi, a társas támasz elérhetősége fontos védőtényezőnek bizonyult más kutatások szerint is. Lai és munkatársai (2017) valamint Ma és munkatársai (2022) áttekintő tanulmányaikban egyaránt azt találták, hogy a társas támasz hiánya erős rizikófaktor, míg *a támogató társas kapcsolat, a megfelelő szülői jelenlét (érzékeny, válaszkész, támogató, megnyugtató stb.) erőforrásként működik a katasztrófa helyzetekben is*, csökkentve a depresszió, PTSD vagy egyéb szorongásos zavarok kialakulását az esemény után. A szülőkre az indirekt hatások bemutatásánál visszatérünk.

A természeti katasztrófát túlélő gyermekek problémáit vizsgálva a kutatók azt találták, hogy a katasztrófával összefüggésben egyaránt megnövekednek az internalizáló és az externalizáló tünetek is, azaz a túlélők gyakrabban mutattak alvászavarokat, fóbiás tüneteket, kötődési zavarokat, szorongást, pánikot és depressziót, de szintén megnövekedett az agresszív viselkedés gyakorisága is (Burke et al., 2018; Rubens et al., 2018). A természeti katasztrófák és rosszabb mentális egészség összefüggése ugyanakkor erősebb az alacsonyabb fejlettségű országokban, mint a fejlettebbekben (az ún. Human Development Index-szel mérve), ahol a gyermekjóléti szolgáltatások ellátórendszere is fejlettebb (Rubens et al., 2018). Ez az eredmény a *gazdasági fejlettség, mint környezeti védőtényező* hatását emeli ki.

A klímaváltozással összefüggésben nem csak a hirtelen kialakuló természeti katasztrófák jelentenek direkt veszélyt a gyermekek mentális egészségére, hanem a fokozatosan, de minden évben egyre megterhelőbb módon jelenlévő *hőszélességek és szárazság*. Ausztrál kutatók azt találták, hogy az évek óta fennálló, elhúzódó szárazság mentálisan is megterhelő az idősebb gyermekek és serdülők számára, akik képesek felfogni a klímaváltozás következményeit saját, családjuk, közösségük életére (Friel et al., 2014). Ennek kapcsán éreztünk el a klímakrízissel összefüggő szorongás és egyéb negatív érzések jelenségének tárgyalásához.

A *klímaszorongás* vagy más szóval öko-aggodalom a klímakrízissel kapcsolatos információkra adott szorongásos reakciónk, amely nem közvetlenül a fent leírt konkrét változások, katasztrófák megélésével, hanem a globális környezeti krízis tudatosodásával függ össze, és ami erős negatív érzésekkel (például szomorúság, büntudat, félelem, harag) jár együtt (Pihkala, 2018, 2020). Az Amerikai Pszichológiai Társaság (APA) a klímaszorongást a környezet

pusztulásától való krónikus félelemként írja le (Clayton et al., 2017). Léger-Goodes és munkatársai (2022) összegző tanulmányukban arra jutottak, hogy a kutatási eredmények szerint a gyermekek aggódnak a klímaváltozással összefüggő jelenségek miatt, a leggyakrabban említett negatív érzések a környezet pusztulásának tudatosulásához kapcsolódóan a félelem, düh, reménytelenség és szomorúság voltak. A vizsgálatokban résztvevő gyerekek és serdülők nem csak saját maguk és közvetlen környezetük miatt, hanem sokszor azok miatt a gyerekek és felnőttek miatt is aggódtak, akik már most komoly veszteségeket, katasztrófákat élnek át a klímaváltozás miatt. A jövővel kapcsolatos aggodalom, megnövekedett általános szorongási szint vagy éppen pánik rohamok mellett a kutatások a fiatalok dühét is feltárták amiatt, hogy felmenőik generációkon keresztül nemtörődöm viselkedése miatt ők fognak szenvedni és nekik kell megbirkózni a helyzettel (Léger-Goodes et al., 2022).

Magyar kutatók (Ágoston et al., 2023, 2024) középiskolás fiatalok körében vizsgálták az ökobűntudat, az ezzel való megküzdés és az egyéni időperspektíva összefüggéseit. Eredményeik szerint a serdülők körében az ökobűntudat általánosságban pozitív együttjárást mutatott az elfogadás/beletörődés kivételével minden megküzdési móddal, legerősebben a közösségi aktivitást és problémamegoldást hangsúlyozó itemekkel (például „Kiallok a környezetvédelemmel kapcsolatos kezdeményezések mellett és magam köré gyűjtök olyanokat, akik ezzel egyetértenek”) – vagyis az erősebb ökobűntudattal rendelkező fiatalok aktívabban próbálnak tenni a rossz érzéseik ellen, különösen azok, akik erősebb jövő-orientációval rendelkeznek. A kutatók felhívják a figyelmet a felnőttek (például pedagógusok, környezetvédelmi kommunikációval foglalkozók) figyelmét, hogy az aktivitásra való buzdítás során vegyék figyelembe a fiatalok egyéni jellemzőit, jelen esetben az időperspektívát, mivel mással lehet hatni a jelen-orientált és másként a jövő-orientált egyénekre.

Az aggodalom (és ehhez kapcsolódó érzések) mellett a tanulmányok másik leggyakrabban említett érzelme a *remény* volt, ami a megküzdés és reziliencia témájához vezet el bennünket. A Léger-Goodes és munkatársai (2022) által áttekintett tanulmányok egy részében az aggodalom és a remény pozitív együttjárást mutattak, és a remény érzésének hangsúlyozása, a klímaválság kihívásainak reményteli átkeretezése, az aktív cselekvés lehetőségének érzete, konkrét részvétel az aktivizmusban (ld. például a magyar Klímanócskák kezdeményezést), a jelentés-központú megküzdéssel együtt egyike azoknak a pozitív hatású megküzdési stratégiáknak, melyek a kutatások szerint védőtényezőként hatnak a gyermekek és fiatalok számára (ld. Léger-Goodes et al., 2022). Mindezek a védőtényezők ugyanakkor csak a felnőttek aktív közreműködésével tudnak kialakulni és megerősödni a gyermekekben.

A *klímakrízis indirekt hatásai* nem közvetlenül hatnak a gyermekekre, hanem annak környezetén, elsősorban az őket gondozó, nevelő felnőtteken keresztül. A természeti katasztrófákat, szárazságot, hőséget stb. megelőző és azok egészségügyi, gazdasági, lakhatási hatásaitól szenvedő szülők maguk is rosszabb mentális állapotban vannak, mint azok, akiket nem érint ilyen erősen

a klímaváltozás, és rosszabb mentális egészségük kihat a családi működésre, gyermekeikkel való kapcsolatukra is. A témával kapcsolatban született áttekintő tanulmányok eredményei szerint a katasztrófák okozta distressz és rossz mentális egészség az elsődleges okai a családi funkciók csökkent működésének, melyek többek között megnövekedett erőszakosságban, gyakoribb konfliktusokban és fizikai büntetésekben, erősebb szülői szorongásban érhető tetten (Cobham et al., 2016; Zhou, 2018; Bountress et al., 2020). A természeti katasztrófák által érintett területeken gyakran szétesik a támogató háló, a családok elszakadnak a rokonoktól és szomszédoktól, a fontos kapcsolatoktól. Ez nagyban rontja a szülők és rajtuk keresztül a gyermekek mentális jóllétét.

A 2005-ben Mexikót és az USA floridai partvidékét letaroló Katrina hurrikán által érintett területeken élő családok körében végzett vizsgálatok rendre arról számoltak be, hogy a gyermekeket nem csak a katasztrófa élménye, hanem a környezetük krízis helyzetben mutatott viselkedése, például a szomszédság erőszakossága, a szülők csökkent nevelői hatékonysága, a gyakoribb fizikai fenyegetés veszélyeztette, különösen az alacsony jövedelmű, gyermeküket egyedül nevelő vagy az egyébként is mentálisan sérülékeny szülők gyermekei esetén (Scaramella et al., 2008; Felix et al., 2013). A szülők meglévő szorongásos zavara vagy depressziója például megnövelheti a gyermekek felé kommunikált félelmeket, túlféltést, negatív nézeteket, ahogyan azt egy ausztrál vizsgálatban a 2006-os Larry nevű trópusi ciklon túlélő családoknál megfigyelték (McDermott & Cobham, 2012).

A vizsgálatok eredményei szerint *a szülők katasztrófa helyzetben mutatott maladaptív nevelői stratégiái (például a testi fenyegetés, verbális bántalmazás gyakori használata) összefüggést mutattak a gyermekek körében megnövekedett PTSD rizikóval* (Kelley et al., 2010) és a hurrikán által érintett családok rosszabb funkcionálása a hátrányos helyzetű régiókban még 18 hónappal később is jelen volt (Felix et al., 2013). A kutatási eredmények itt is a szülők mentális támogatásának, hatékonyabb szülői működésük elősegítésének fontosságára hívják fel a figyelmet.

Magyarország ugyan szerencsére nem tartozik a leginkább veszélyeztetett országok közé, de a nyári hőségidőszakok, az aszály, az ezzel összefüggő vízhiány hazánkban is egyre nagyobb kihívást jelentenek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű régiókban és családokban élő gyermekek számára. Sajnálatos módon azonban a gyermekek veszélyeztetettségével összefüggésben semmilyen kutatásra alapozó magyar elemzést nem találtunk a fentebb tárgyalt serdülők körében végzett vizsgálat kivételével. Ahogy azonban a UNICEF is fogalmaz: a klímakrízis gyermekjogi krízis, ezért ez úton is felhívjuk a kutatók és döntéshozók figyelmét a gyermekek szempontjainak vizsgálatára és figyelembevételére.

Járványok

Részben a klímakrízissel, másrészt a túlnépesedéssel összefüggésben tárgyalhatók a járványok, azoknak a veszélyes kórokozóknak az (új)bolí elszaporodá-

sa miatt, amelyek egyrészt a szennyezett ivóvízzel másrészt az állati élőhelyek szűkülésének következtében a vadon élő állatok által közvetítetten terjednek (Mills et al., 2010; magyarul lásd Trájer & Páldy, 2021). Jelen tanulmányban nem tudunk kitérni az összes ilyen fertőző betegsésre, csak a legutóbbi és világszerte legtöbb gyermeket és családját érintő pandémia, a COVID-19 járvány mentális egészségre gyakorolt hatását mutatjuk be röviden.

A 2019 végén felbukkanó és 2020 márciusára világjárvánnyá szélesedő COVID-19 járvány a Föld országainak nagy részében komoly lezárásokat okozott, így bezárásra kerültek a gyermeknevelés és oktatás intézményei is. A járvány csúcspontján 188 országban voltak zárva az iskolák (valamint természetesen az óvodák, bölcsődék, és egyéb napközbeni ellátást biztosító intézmények), ami 1,6 milliárd gyermeket és fiatalt érintett (UNICEF, 2022). A járvány következtében előállt gazdasági krízis emellett világszerte megnégyszerezte a szegénységben élő gyermekek számát, ami a járvány tetőpontján kb. 725 millió érintett gyermeket jelentett, elsősorban a fejlődő világ országaiban. Ehhez járultak még hozzá a közvetlen egészségügyi veszély elemei – a saját és a családtagok betegsége, esetleges halálesetek, ami szintén gyermekek százmillióit érintette. A járvánnyal összefüggő társadalmi és gazdasági krízis, a munkahelyek elvesztése, az anyagi bizonytalanság, valamint a lezárások okozta elszigeteltség a családok egy részében megnövelte a diszfunkcionális működésformák, így a gyermekbántalmazás kockázatát. Mindezek együttesen jelentették a gyermekek és serdülők számára azokat a rizikótényezőket, amelyek a járvány időszakában készült kutatások eredményei szerint befolyásolták, és úgy tűnik még hosszú ideig befolyásolják a fiatalok mentális egészségét. A témával kapcsolatban számos áttekintő tanulmány született (például Oliveira et al., 2022; Kauhanen et al., 2023; Panchal et al., 2023), ezek eredményeit foglaljuk röviden össze.

A pandémiával összefüggésben leginkább vizsgált mentális egészség tényező a szorongás és depresszió szintjének emelkedése – vagyis a gyermekek és fiatalok megnövekedett aggodása és általános hangulatának romlása³.

Panchal és munkatársai (2023) 2021-ben összegezték és elemezték az akkor elérhető, a témával kapcsolatos tanulmányokat, és a 61 vizsgálatba bevont tudományos cikk 57,4%-a számolt be a fiatalok járványhoz kapcsolódó *szorongásáról*, fokozott rágódásról, akár erős, pánikszerű tünetekről, és egy kis részüknél PTSD tünetekről is. Legmeggyőzőbbek a szorongás megnövekedésére vonatkozó kutatási adatok voltak (Oliveira, 2022; Kauhanen et al., 2023; Panchal et al., 2023), és a szorongás a gyermekek életkorának függvényében sokféle vizsgált tünetben mutatkozott meg (alvási nehézségek, nyugtalanság, aggodalom, tehetetlenség, agresszivitás stb.). A vizsgálatok szerint a gyermekek, akár az egészen kicsik is aggódtak a járvány miatt. Egy izraeli vizsgálatban 2–8 éves gyermekek

³ A kutatások eredményei nagyon szórta a negatív érzelmek gyakoriságát és erősségét vizsgálva, az egyes tanulmányokat olvasva árnyalt képet kaphatunk a gyermekek mentális egészségére ható tényezőkről a különböző országok, eltérő adottságú családok, változatos életkori csoportok adatainak áttekintésekor. Ezek bemutatására azonban jelen keretek között csak korlátozottan van lehetőségünk.

szüleit kérdezték meg a pandémia alatt mutatkozó stresszreakciókról (félelem, idegesség, izgatottság, agresszivitás). Az eredmények szerint a vizsgálatba bevont gyermekek 48,9%-a mutatott fokozott szeparációs szorongást, 48,7%-uk pedig idegességet és agressziót, és ez a gyermekek 18,9% és 25%-ánál új, eddig a szülők számára ismeretlen nehézség volt (Shorer & Leibovich, 2020). Ez utóbbi eredmény, vagyis az érzelmi és viselkedési zavarok gyakoriságának változása nem minden kutatásban jelent meg változóként, ezért különösen fontosak azok a kutatások, amelyek össze tudták hasonlítani a járvány előtti és alatti mentális egészség mutatókat, melyekre külön kitérünk.

Oliveira és munkatársai (2022) szintén nagyon változatos eredményeket kaptak az általuk összegzett kutatások elemzésekor (melyek részben átfedést mutattak Panchal és munkatársainak (2023) metaanalízisbe bevont vizsgálataival) a szorongás, félelem, aggodalmak gyakoriságának vonatkozásában. Természetesen ezek az eltérések is a minták sokféleségével mutatnak összefüggést, például az amerikai 2–7 éves, családban nevelkedő gyermekek körében mért alacsony (5,7%) aggodalommal szemben (Gassman-Pines et al., 2020), érthető módon sokkal gyakoribbnak (74%) mutatkozott a járvánnyal kapcsolatos félelem a spanyol, állami gondoskodásban élő gyermekek és serdülők körében (Vallejo-Slocker et al., 2020).

A *depressziós tünetek* (például erős lehangoltság, üresség, értéktelenség érzés, az élet értelmetlenségének és akár az önsértés szándékának gondolata) szintén gyakoriak voltak a gyermekek, de főleg a serdülők körében a pandémia időszakában (a metaanalízisbe bevont mintákban a fiatalok 2,2–63,8%-ában). A serdülők körében mért erősebb depresszió a lezárással összefüggésben a mindennapi rutinok megszakadásával, a sikerélmények csökkenésével, a társak hiányával hozható összefüggésbe, amit paradox módon tovább fokozott a megnövekedett digitális eszközhasználat (Oliveira, 2022; Kauhanen et al., 2023; Panchal et al., 2023). Egy görög középiskolások körében végzett vizsgálatban Giannopoulou és munkatársai (2021) sokkoló eredményt kaptak. Az egyébként is sérülékeny tizenévesek körében a súlyos depresszió gyakorisága 10%-ról 27%-ra növekedett. Kínai kutatók szintén az aggasztó depresszív tünetek (önsértés és öngyilkosság gondolata, szándéka) szignifikáns növekedését találták iskoláskorú gyermekek körében (Zhang et al., 2020).

Más érzelmi és viselkedési problémák szintén gyakoribbá váltak a koronavírus járvány időszakában. A *koncentrált figyelem fenntartásának és a viselkedés szabályozásának nehézségei*, melyek a figyelemzavaros hiperaktivitás (ADHD) vezető tünetei, szintén gyakrabban voltak megfigyelhetők a járvány alatt vizsgált gyerekek körében. A Panchal és munkatársai (2023) által elemzett kutatások szerint az iskolás gyerekek 55,9–76,6%-ának volt nehézsége a koncentrációval, 50,1%-uk volt túlmozgékony, 45,8%-uk ingerlékeny és zavaró viselkedésű – ami nem meglepő, ha belegondolunk a lezárás körülményeibe, az esetleges otthontanulás nehézségeibe. Mindezek a tünetek az egyébként is neurodiverz gyermekek, és a fiatalabbak körében még gyakoribbak voltak.

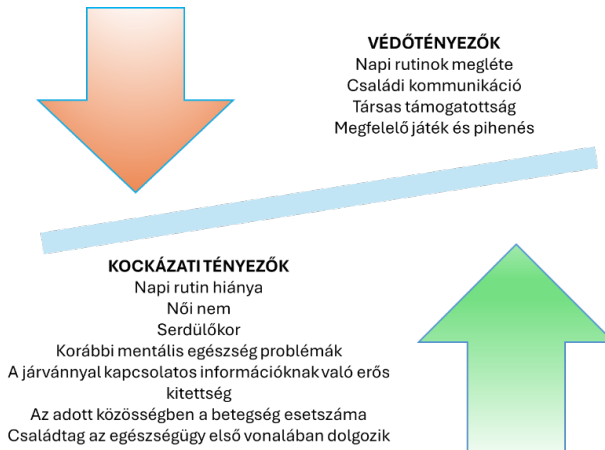
Szintén a fiatalabb gyermekek körében nőtt jobban (40%-ról 62%-ra) az *alváshoz kapcsolódó nehézségek* aránya. Lecuelle és munkatársai (2020) eredményei szerint az általuk vizsgált 2 év körüli francia kisgyermekek körében a pandémia alatt emelkedett az elalvás és az éjszakák átalvásának nehezítettsége, sőt az ún. paraszomniák (például alvajárás, rémálmok stb.) gyakorisága is a pandémia előtti időszakhoz viszonyítva.

A járvány előtti és alatti mentális egészségre vonatkozó kutatási eredményeket összehasonlító vizsgálatok tehát a legtöbb mért változóval, de főleg a szorongással és a depresszióval összefüggésben igazolták a negatív érzések és gondolatok, valamint a kapcsolódó externalizáló tünetek szignifikáns növekedését a gyermekek és serdülők körében is (Kauhanen et al., 2023).

A mentális jóllét *kockázati és reziliencia tényezőinek* vizsgálatakor a COVID-19 járvánnyal összefüggésben az elemzések nagyjából azokat a tényezőket tárták fel, amelyek általánosságban is támogató vagy hátráltató tényezőként szoktak szerepelni a gyermekkori mentális egészségre vonatkozó kutatásokban, melyhez hozzáadódnak a járvány-specifikus tényezők – a járvánnyal kapcsolatos információk elérhetősége és a családi érintettség (megbetegedés, halálesetek, egészségügyben dolgozó rokonok stb.). Panchal és munkatársai (2023) vizuálisan is ábrázolták ezeket a tényezőket, melyet itt közlünk. A kockázati és védőtényezők közül kevés szorul magyarázatra, talán csak a nemi és életkori eltéréseket érdemes értelmezni.

2. ábra

A járvánnyal összefüggő szorongás és érzelmi zavarok kockázati és védőtényezői gyermekek és serdülők körében. A diagramon azok a tényezők szerepelnek, amelyek az elemzett kutatásokban egynél többször megjelentek. (Forrás: Panchal et al., 2023, p. 1171)



Az ábrán látható, hogy a kutatások kockázati tényezőnek találták a női nemet. Az eredmények szerint a lányok magasabb szorongást és egyéb érzelmi

tüneteket mutattak a járvánnyal összefüggésben, mint a fiúk, de csak a serdülőkorban. Ezt az eltérést Oliveira és munkatársai (2023) a lányok stresszel szembeni nagyobb sérülékenységgel magyarázzák, melyet számos korábbi kutatásban megfigyeltek (ld. Lewis et al., 2015), és amely többek között a hormonális eltérésekkel hozható összefüggésbe (ld. Angold et al., 1999).

A serdülőkor, mint kockázati tényező szintén több kutatásban megjelenő adat volt. Az UNICEF (2021) magyarországi reprezentatív vizsgálatában 3–18 éves gyermeket nevelő szülőket kérdeztek a járvány hatásairól a gyermekek körében. Eredményeik alapján a megkérdezett szülők fele szerint romlott a gyermekek mentális egészsége a járvány alatt, főleg a kamaszokat érintette negatívan a járvánnyal összefüggő bezártság, korlátozások – az ő szüleiük 55%-a tapasztalta gyermekénél az alvászavart, befelé fordulást, szorongást, míg ez a kisebb gyermekeknél szignifikánsan ritkább volt (UNICEF Magyarország, 2021). A nemi érés időszaka hormonálisan is nagyobb sérülékenységet okozó helyzet, amelyhez hozzájárul az agyi átrendeződés – mindezek biológiailag alapozzák meg az időszak kockázatait (ld. Ernst & Korelitz, 2009; Sisk & Gee, 2022). A pandémia időszakában ehhez még hozzájárult a serdülők nagyobb kitettsége a kortársak, szabadidős programok, rutinok hiányának, és a megnövekedett digitális eszközhasználatnak, amely szintén rizikótényezőként jelent meg a kutatásokban (Ellis et al., 2020).

A járvánnyal összefüggő korlátozások egyik fontos hatása volt az online tér és az IKT eszközök megnövekedett használata, ami nem csak az iskolás korosztályt érintette. A UNICEF Magyarország (2021) által lebonyolított kutatás saját vizsgálatunkkal (F. Lassú & Megyeriné Fácaska, 2021) egybehangzóan arra az eredményre jutott, hogy a pandémia ideje alatt a 3–7 éves, illetve a 0–6 éves korosztályban is megnövekedett a digitális eszközhasználat (a vizsgált gyerekek 72%-ában és 46%-ában). Saját kutatásunk eredményei szerint a hat év alatti gyermeket nevelő szülők IKT-eszközhasználattal kapcsolatos általános attitűdje befolyásolta a gyerekek médiaeszköz-használatának növekedését a járvány alatt. A korlátozó, ellenőrző attitűddel azonosuló (többnyire magasabb iskolai végzettségű) szülők a lezárás idején sem engedték kisgyermekük túlzott képernyőhasználatát, így ezen gyerekek körében nem, vagy kisebb mértékben növekedett az IKT eszközökkel töltött idő, mint a megengedő attitűddel rendelkező szülők gyermekeinél (F. Lassú & Megyeriné Fácaska, 2021).

Fontos megjegyeznünk, hogy a pandémia nem csak negatív hatásokkal járt a gyermekek mentális jóllétére. Főleg a kisebb (serdülőkor előtti) gyermekekkel kapcsolatban találtak a kutatások *pozitív hatásokat* (Panchal et al., 2023). Az áttekintett kutatásokban részt vevő gyerekek (illetve szülei) 31.4%-a, főleg a 9 évesek szülei (16.8%) látták gyermeküket a lezárások alatt nyugodtabbnak, mint a pandémia előtt, és a legtöbb gyermek képes volt jól alkalmazkodni a helyzethez. Volt olyan kutatás, amelyben azt találták, hogy a családi kapcsolatok a háztartások 41.6%-ában fejlődtek, és ezekben a családokban a szülők gyermekeiket nyugodtnak és boldognak látták a járvány

alatt is (Graell et al., 2020). A jól funkcionáló családokban a megnövekedett együtt töltött idő jót tett a szülő-gyermek kapcsolatnak – de nem minden esetben. Egy kutatásban ADHD-val rendelkező gyermekek szülei nyilatkozták, hogy a pandémia alatt 67,6%-kal többet dicsérték gyermekeiket és 72,9%-kal több időt töltöttek velük, mint korábban – ugyanakkor sajnos a szóbeli bántalmazás és fizikai fenyítés gyakorisága is nőtt (Shah et al., 2021).

A UNICEF Magyarország (2021) magyar szülők körében végzett kutatásában szintén azt találták, hogy a 3–7 éves gyermeket nevelő szülők egy része (43%) pozitív tényezőkről is beszámolt, megemlítve például, hogy a gyermekek a járvány miatt több időt töltöttek a családdal (28%) vagy a testvéreikkel (3%), és több idő jutott fejlesztésre, kreatív tevékenységekre, de akár pihenésre is. A nagyobbak és kamaszok szüleinek nagy része (68–66%) azonban semmilyen pozitív következményét nem látta a járványnak.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a COVID-19 világjárvány olyan helyzetet teremtett, amely a legújabb kori történelemben, a technológiai fejlődés ezen fokán ismeretlen volt, de valószínűleg nem lesz egyedülálló a jövőben (lásd az újonnan felbukkant himlővírus (mpox) terjedése Afrikában 2024 nyarán). Ezek a járványok a fizikai egészségen túlmutatóan egyértelműen veszélyeztetik a fiatalok mentális jóllétét a saját és családtagjaik életére, a közösségi kapcsolatokra és az iskolai tanulmányokra vonatkozó korlátozó, károsító hatásaiakon keresztül. Megelőzésükön, terjedésük korlátozásán és a nehezítő tényezők csökkentésén túl fontos lenne azoknak a tényezőknek a támogatása, amelyek segítenek a gyermekeknek az elkerülhetetlen nehézségekkel megküzdeni – egyéni, családi és társadalmi szinten.

Háborúk és fegyveres konfliktusok

Bár globálisan, az előző évszázadokhoz viszonyítva a gyermekek élete a XXI. században egyértelműen biztonságosabb és egészségesebb, így általánosságban jobbak az életkilátásaik, mint a korábbi évszázadokban, a világszerte időről-időre kirobbanó fegyveres konfliktusok évente gyermekek százmillióit érintik. A fegyveres konfliktusok elől családjaikkal vagy nem ritkán egyedül menekülő gyermekek száma az utóbbi évtizedben több mint duplájára nőtt, az ENSZ Menekültügyi Bizottsága (UNHCR) adatai szerint 2010 és 2023 között 18,8 millióról 47,2 millióra emelkedett (IDAC, 2024). Emellett vannak gyermekek, akik nem hagyják el a háborús területeket, így családjukkal együtt folyamatos erőszaknak, rettegésnek, állandósult stressznek vannak kitéve. Például a jelenleg Ukrajnában élő gyermekek életének mindennapjaihoz tartozik a légiriadó hangja, a telefonokra telepített applikáció bármikor megszólalhat, hogy a pincékben, metróalagutakban, földalatti garázsokban kialakított óvóhelyekre terelje a lakosságot (UNICEF, 2023b). De Ukrajnán kívül jelenleg is harcok folynak Gázában, Szudánban, Nigériában,

Myanmarban – hogy csak a legnagyobbakat említsük⁴. Jelenleg a 468 milliót is meghaladja a háborúk és fegyveres konfliktusok által érintett gyermekek száma világszerte, akiknek jólléte, mentális és fizikai egészsége ma a világunk egyik legnagyobb kihívása (Save The Children, 2022). Jelen tanulmányrész a háborúban érintett gyermekek mentális egészségének kihívásaira és lehetséges támogató tényezőire fókuszál.

A háborúk és fegyveres konfliktusok gyermekekre és serdülőkre vonatkozó hatásai a természeti katasztrófákhoz hasonlóan egyrészt direktek: az átélt élményekhez kapcsolódó azonnali vagy hosszú távú hatások, másrészt a társas és média környezeten keresztül közvetítettek.

A háborús cselekmények átéléséhez kapcsolódó azonnali hatás az *erős stresszreakcióval* áll összefüggésben, és egyénileg sokféle tünetet okozhat. Bürgin és munkatársai (2022) összegző tanulmányukban az alábbi közvetlen stresszreakciókat gyűjtötték össze: általános szorongás és specifikus félelmek felerősödése, az önállóság elvesztése, fokozott sírás, megnövekedett szeparációs félelem és erős ragaszkodás a szülőhöz, az érdeklődés elvesztése, pszichoszomatikus tünetek (pl. hasfájás) és fokozott agresszió. A kutatók hangsúlyozzák az egyéni reakciók figyelembevételének fontosságát, mivel a gyerekek életkoruktól, erőforrásaiktól, családi és kulturális háttérüktől függően nagyon változatosan reagálnak még az olyan egyértelműen traumatizáló helyzetekben is, mint a háború (Joshi & O'Donnell, 2003). A veszély észlelése és értelmezése, valamint az azonnali negatív érzelmekkel való megküzdés ugyanis számos tényezőn múlik, például a szülők helyzettel kapcsolatos reakcióin, a szülői funkciók fennmaradásán vagy sérülésén. Erről a későbbiekben részletesebben írunk.

A közvetlen stresszreakciók vizsgálata mellett a kutatások leggyakoribb fókuszja az erőszaknak való kitettség *hosszabb távú vagy tartós következményeinek* elemzése. A legtöbb tanulmány főként a PTSD-re mint elsődleges következményre összpontosít, emellett főleg a *depressziót* és *szorongásos zavarokat* vizsgálják (Bürgin et al., 2022). Általánosságban elmondható, hogy a metaanalízisek a mentális zavarok és pszichopatológiai tünetek megnövekedett gyakoriságát dokumentálják az erőszakos konfliktusok által érintettek (túlélők, menekültek) körében. Blackmore és munkatársai (2020) metaanalízisének eredményei szerint a gyermek- és serdülőkorú menekültek és menedékkérők körében a PTSD 22,7%-os, a depresszió 13,8%-os és a szorongásos zavarok 15,8%-os gyakoriságú. A vizsgálatok *a tünetek tartós fennmaradását, sőt akár növekedését* találták azoknál a gyerekeknél, akik nem kaptak kellő támogatást a traumával való megküzdéshez, ami a háborúban érintett gyermekek azonnali ellátásának szükségességét hangsúlyozza. Skrypnik és munkatársai (2024) az orosz invázió által megszállt ukrán területekről kimenekített fiatalok mentális egészségét vizsgálva szintén azt találták, hogy a ti-

⁴ A részletes naprakész információk itt találhatóak: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_ongoing_armed_conflicts

zenéves fiatalokban egyes mentális zavarok (PTSD, ADHD, viselkedés zavarok, depresszió, szorongásos zavarok) tünetei a szorongás kivételével mind növekedtek a trauma utáni 6. és 12. hónap eredményeit összehasonlítva, és kifejezetten igaz volt ez azokra, akik a migráció során újból traumatizálódtak (Skrypnik et al., 2024).

Erre az eredményre jutottak Trickey és munkatársai (2012) is a *gyermekkori PTSD rizikótényezőit* vizsgáló meta-análízisükben. Meglepő módon, az elemzett kutatások alapján, a trauma előtt is fennálló pszichés problémák és demográfiai tényezők (életkor, nem, családi háttér) kevésbé befolyásolják a poszttraumás stressz zavar kialakulásának valószínűségét, mint a trauma körüli és utáni események átélt jellemzői. Erős rizikótényezőnek találták például a társas támogatás alacsony szintjét, a traumatikus élményhez kapcsolódó félelem magas szintjét, az észlelt életveszélyt, a szociális visszahúzódotást, a rossz családi működést (Trickey et al., 2012).

A háborús erőszaknak való kitétség, a természeti katasztrófákhoz hasonlóan, megnöveli a *gyermekek elleni abúzus, bántalmazás és elhanyagolás* valószínűségét (Kadir et al., 2019). A háborúk erőszakosságának kitett szülők megnövekedett stressz szintje, ráépülve az esetlegesen meglévő mentális zavarokra, megnöveli a gyermekek felé mutatott fizikai és verbális erőszak, testi és érzelmi elhanyagolás mértékét. Fontos megjegyezni, hogy ezt az eredményt nem csak a háborúk civil érintettjeinek gyermekei esetén találták, hanem a háborúban harcoló katonák és a leszerelt veteránok gyermekeinél is (Rabenhorst et al., 2015; Sullivan et al., 2015).

A családon belüli bántalmazás mellett a háborús időszakok nagyban megnövelik mindenféle gyermekbántalmazási forma valószínűségét. A fegyveres konfliktusokban érintett *gyermekkel szembeni szexuális visszaéléseket* vizsgáló kutatások a jelenség sokféle megjelenési formáját és megdöbbentő gyakoriságát találták. „A kutatások alapján a gyermekeket a, megerősakolással fenyegetik, b, megerősakolják, ideértve a csoportos erőszakot, c, arra kényszerítik, hogy végig nézzék mások, akár a családtagjaik megerősakolását és d, arra kényszerítik őket, hogy másokat megerősakoljanak, és szexuális rabszolgává tegyenek. A kutatások szintén leírták a túlélésért, például alapvető szükségletek kielégítéséért végzett szexuális tevékenységeket, vagy korai házasságot.” (Kadir et al., 2019, 22. o.). Mindezek a borzalmak eltérő módon és gyakorisággal, de egyenlő mértékben traumatizálóan érintik fiúkat és lányokat. A szexuális abúzus hatásai a fentebb leírtakon túl a személyiség szerveződés tartós zavarai, például komplex poszt-traumás stressz zavar, borderline személyiségzavar lehetnek (McLean & Gallop, 2003; Menon et al., 2016; Merza et al., 2017).

Azt gondolnánk, hogy főleg csak a fiúkat érintő háborús hatás a *gyermekkatona* jelensége, azonban a kutatások alapján a gyermekkatona 25–50%-a lány, akik a fiúkhöz hasonló okokból, leginkább kényszerűen csatlakoznak a harcoló felnőttekhez (D'Alessandra, 2014). A harcoló gyermekek és serdülők a civil áldozatoknál nagyobb mértékben vannak kitéve

a stressznek és más ártalmas hatásoknak, így nem csodálkozhatunk, hogy összehasonlítva a harcoló és nem harcoló gyermekeket előbbiek nagyobb arányban mutatnak *PTSD-t, depressziós tüneteket és alacsonyabb szintű funkcionálást* az élet sokféle területén, mint a civil áldozatok (Kohrt et al., 2008). Ugyanakkor a kutatások szerint kétszer olyan magas a PTSD aránya a gyermekkatoná lányok, mint a fiúk körében, ami sokféle tényezővel, köztük a gyakoribb szexuális abúzzsal magyarázható, amit a legtöbb kutatás megerősít (Betancourt et al., 2010). Összességében azt mondhatjuk a gyermekkatonaság pszichés következményeiről, hogy ahogyan másféle traumák esetén, itt is érvényes a dózis elv: minél nagyobb (megrázóbb, embertelenebb, sokkolóbb) volt a gyermeket érő erőszak és minél hosszabb ideig volt kitéve ennek a gyermek, annál erősebbek és hosszán tartók a mentális zavarok, tünetek (D'Alessandra, 2014).

A háborúk elől menekülő gyermekek és fiatalok számára maga a *menekülés* is (akár a jobb életkörülmények felé történő is) veszélyeztetheti a mentális egészséget (Kadir et al., 2019). Az egyik legfontosabb rizikótényező a szülő(k)től való elszakadás, a *kötődési személyektől való tartós szeparáció* élménye, ami a háborúk elől menekülő családokban nagyon gyakori. Leggyakrabban a nők menekülnek gyermekeikkel, hátrahagyva a férfiakat, így legvalószínűbben, de nem kizárólag, az apa-gyermek kapcsolat sérül a háborúk következtében – ahogyan ezt az orosz-ukrán háború kitörésekor is láthattuk. Bármelyik szülőt is veszíti el a gyermek, a kötődés sérülése komoly érzelmi és viselkedési zavarokat okozhat, attól függően, hogy hány éves és milyen erőforrások állnak a rendelkezésére a megküzdéshez (Jones-Mason et al., 2021). Szinte elképzelhetetlen ugyanakkor azoknak a gyermekeknek a veszélyeztetettsége, akik *felnőtt hozzátartozó nélkül* (kiskorú testvérrel, vagy más távolabbi rokonokkal, esetleg teljesen rokonok nélkül) kénytelenek menekülni. Az ő szorongásos tünetek, PTSD-jük, és egyéb hosszú távú mentális egészségproblémáik egyértelműen súlyosabbak (és az idővel inkább fokozódók, mint csökkenők), mint a kísérővel utazó menekült gyermekeké (Vervliet et al., 2014; Daniel-Calveras et al., 2022), ezért a fizikai biztonságon és ellátáson túlmutató azonnali mentálhigiénés, terápiás intervenciók elérhetősége az ő esetükben életfontosságú.

A menekült gyermekek és serdülők akkor is hatalmas *vesztéseket* élnek át, ha teljes családdal hagyják el a lakóhelyüket. Maga a lakóhely, az ismerős fizikai és társas tér, vagyis a szeretett tárgyak, helyek, barátok, valamint a megszokott élet és a hozzá kapcsolódó hiedelmek (a biztonságról, a jövőről, a lehetőségekről) elvesztése mindenképpen gyászreakciót vált ki a gyermekekből – és a felnőttekből is (Jones, 2020). Ennek a gyásznak a megélése, kimondása, kijátszása, azaz feldolgozása hosszú folyamat, amelyet szintén több tényező támogathat vagy hátráltathat. A *szülők és egyéb felnőttek elérhetősége és az érzelmeiket validáló reakciói* ezek közül az egyik legfontosabb, amelyben a felnőtteknek gyakran szintén segítségre van szükségük. A menekült szülők és az őket támogató szakemberek célzott támogatása ezért a be-

fogadó országok egyik legfontosabb feladata kell legyen, ami rövid és hosszú távon is megtérülő befektetés (De Haene et al., 2020).

Az *oktatási lehetőségek korlátozottsága*, a formális oktatás átmeneti hiánya, a befogadó ország oktatási rendszerébe való beilleszkedés kihívásai szintén negatív hatással lehetnek a mentális egészségre. Számos nemzetközi tanulmány foglalkozik a menekült gyermekek oktatási kihívásaival és támogatásával (például Ingleby & Watters, 2002), az utóbbi tíz évben elsősorban a szíriai menekültekre fókuszálva (Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Az iskolai beilleszkedés és a mentális egészség összefüggése vonatkozásában a kutatók a *nyelvi és kulturális különbségekből* fakadó kihívásokra, és az ezekre reagáló támogató, inkluzív szemlélet fontosságára hívják fel a figyelmet (Brenner & Kia-Keating, 2016; Aghajafari et al., 2020). Az utóbbi évek orosz–ukrán háborúja ugyanakkor a magyar oktatási rendszert is kihívás elé állította, és bár empirikus tanulmány nem készült az ide menekült ukrán gyermekek mentális állapotáról és iskolai beilleszkedéséről, azonban a UNICEF koordinációjában számos kezdeményezés indult a fiatalok mentális támogatására (UNICEF Magyarország, 2024). Ezek közül a Budapesti Piarista Gimnáziumban létrehozott ukrán tanodáról Sárosi Tünde (2023) tanulmányát ajánlom az olvasók figyelmébe.

A háborúk okozta hatások ugyanakkor nem állnak meg az áldozatoknál és menekülteknél, hanem hatással vannak a menekülteket befogadó vagy csak átengedő, de a konfliktusokról szóló kommunikációt elérő közösségekre, így az ott élő gyermekekre is. A különböző médiumokban megjelenő *háborús hírek*, sokkoló képek, óriásplakátok mind elérnek a gyermekekhez, akik életkoruk, kognitív képességeik, egyéni és környezeti erőforrásaik függvényében képesek ezeket feldolgozni. Nagyon kevés kutatás áll rendelkezésre az orosz–ukrán háború médiahatásáról a gyermekek vonatkozásában, azonban más háborús konfliktusok médiamegjelenésének elemzésekor a kutatók azt találták, hogy a szomszédos vagy akár távoli országokban zajló erőszak bemutatása (főleg a nagyon direkt agressziót megjelenítő képek, videók) egyértelműen megnöveli a gyermekek szorongását, csökkenti a biztonságérzetet, szomatikus és pszichés zavarokat okozva. Pfefferbaum és munkatársai (2020) áttekintő tanulmányukban összegezték a háborúk médiamegjelenítésének gyermekekre gyakorolt hatásait vizsgáló kutatásokat. Összegzésük első fontos megállapítása, hogy *krízisek esetén nő a gyermekek médiafogyasztása*, ami szüleik médiafogyasztásának, hírhétségének növekedésével kapcsolatos. A gyermekek tartalomfogyasztásának növekedése ugyanakkor a nem életkoruknak megfelelő médiatartalmak arányának növekedésével jár, magyarul olyan felnőtteknek szóló híreket, videókat, „társadalmi célú hirdetéseket” látnak, amelyek értelmezéséhez, feldolgozásához általában nem elég idősek. És bár az idősebb gyerekek általában több háborús hírhez jutnak hozzá, mint a kicsik, Smith és Moyer-Gusé (2006) az iraki háborúval kapcsolatban azt találták, hogy a kisebbek és főleg a fiúk voltak kifejezetten kíváncsiak az erőszakra. *A több háborús hírhez való hozzáférés ugyanakkor több*

aggodalmat okoz a gyermekekben, függetlenül a koruktól, vagy nemüktől. Az életkor, azaz a kognitív és érzelmi fejlettség szintje bizonyos szempontból rizikótényező, újra a serdülőkori sérülékenységet fókuszba helyezve. A serdülők, a kisebbekhez viszonyítva sokkal inkább értik a híreket, és nem csak félelemmel, hanem sokkal összetettebb érzésekkel reagálnak rájuk, akár közösségük felelősségét is átérezve a globális politikai történésekben (Pfefferbaum et al., 2020). A legfontosabb védőtényező ugyanakkor a szülők és más felelős felnőttek megfelelő reakciója a háborúk eseményeire és a hírekre. A szülők saját félelmei és ezek nyílt kommunikációja, a túlzott és a gyermekek előtt zajló médiafogyasztás mind növelik a gyermekek félelmeit (Hoffner & Haefner, 1993). Hogyan lehet akkor ezt jól csinálni?

Hogyan beszéljünk gyermekekkel a krízisekről?

Alcocer Alkureishi és Hageman (2022) az alábbi, négy lépésből álló megközelítést tanácsolják a szülőknek és más gyermekekkel foglalkozó felnőtteknek a háborúval kapcsolatos kommunikációhoz: *1. nyílt kommunikáció, 2. tükrözés, 3. megerősítés és 4. elterelés*. Ez a megközelítés nem csak a háborúról szóló, de más félelmetes témákkal, például a klímaválsággal vagy a járványokkal kapcsolatos kommunikációhoz is használható, ezért itt a tanulmány végén fontosnak tartjuk bemutatni.

A *nyílt kommunikáció* megindításához teremtünk teret és időt, hogy a gyermekek a saját tempójukban tudják a témát velünk együtt feldolgozni. Akár otthon, akár a nevelési intézményben merül fel a téma, *mindig abból induljunk ki, hogy megkérdezzük a gyerekeket, mit hallottak, mit tudnak* – ezáltal képet kapva a történésekről kialakított nézeteikről és tudásukról. Vannak, akik egyáltalán nem szeretnének beszélni a témáról, és ez is rendben van. Ezért, ha intézményi keretben merül fel a kérdés, akkor csak úgy folytassuk le a beszélgetést, ha meg tudjuk oldani, hogy a témát kerülni akaró gyerekek felnőtt felügyelete mellett kiléphessenek a helyzetből. Ha a tanóra keretei erre nem alkalmasak, akkor mondjuk azt, hogy a szünetben, vagy a délután folyamán visszatérünk rá – de ebben az esetben is fontos, hogy éljünk a megerősítés és elterelés későbbi bemutatásra kerülő lépéseivel. A kommunikáció elkezdése az első lépés, készüljünk fel arra, hogy a későbbiekben is visszatérünk a témára, ahogyan a helyzet megkívánja, elsősorban a gyermekek igényeire támaszkodva.

A *gyermekek érzéseinek, aggodalmainak elismerése és tükrözése* szintén fontos része a hosszú távon hatékony megközelítésnek (Madrid et al., 2006). Ismerjük el, hogy mi sem tudunk mindent pontosan, minket is aggasztanak a történések, és megértjük, jogosnak tartjuk az ő aggodalmaikat. Az érzelmek validálása az egyik legfontosabb érzelmi szükségletünk, amelynek kielégítettsége – azaz szüleink és más fontos felnőttek korai pozitív reakciója az érzelmeink kifejezésére – a későbbi érzelmi tudatosságunkat alakító feltétele (Lambie & Lindberg, 2016). Anélkül, hogy túlterhelnénk a gyermeket saját

aggodalmainkkal, ismerjük el érzéseinek jogosságát, érezzünk együtt vele, de ne hagyjuk, hogy a negatív érzések elárasszák, segítsünk azokat csillapítani.

Az érzelmekek azonnali csillapítását, vagyis *a gyermek aktív megnyugtatóását* számos dologgal segíthetjük. Minél kisebb a gyermek, annál inkább fontos a nyugtató hangszóval mondott vigasztaló szavak mellett a testi kontaktus, ölbévétel, simogatás az érzelmekek csillapításához (Cekaite & Bergnehr, 2018). A krízisekről szóló hírek azonban főleg a nagyobb gyermekeket és serdülőket érintik negatívan, akiknél a rugalmasság támogatását *a témával kapcsolatos szóbeli megerősítés* szolgálja. Nyugtassuk meg a hírek miatt aggódó gyermekeket és fiatalokat, hogy ők biztonságban vannak, őket nem érinti a veszély. Emellett azt is fontos hangsúlyozni, hogy a felnőttek mindent megtesznek, hogy a krízist kezeljék, hogy az érintetteket megvédjék. További azonnali szorongáscsökkentéshez a mindfulness alapú érzelmszabályozási technikákat ajánljuk (például Snel, 2019; Kun, 2020).

Végül a megnyugtató, megerősítő után fontos az *elterelés*, ami megpróbálja a gyermekek figyelmét a szorongáskeltő témáról pozitív irányba terelni. Kisebbségnél ez tipikusan valamilyen játéktevékenység felajánlása, azonban nagyobb gyermekek és serdülők esetén ez az elterelés történhet olyan aktivitások felé, ami kapcsolódik a krízishez és segít csökkenteni a tehetetlenség érzését. A *segítségnyújtásban való aktív részvétel* például hatékonyan csökkenti a tehetetlenségből, kontrollhiányból fakadó rossz érzéseket, amelyek nagyon gyakoriak a háborús vagy egyéb krízisek átélőinél, és emellett például fejlesztheti a menekültekkel szembeni elfogadást, befogadást (Albiero et al., 2022). Az öko-aggodalommal való megbirkózás kapcsán a *környezetvédelemben való aktív részvétel* egyértelműen csökkenti a fiatalok, akár a legkisebbségek szorongását (Rasmussen, 2023), és hasonló eredményt hozhat a háborúból menekülők aktív támogatása is. Ez utóbbival kapcsolatban ugyan nincsenek empirikus adatok, de sokan megtapasztalhattuk a fiatalok, kicsik és nagyok, lelkes segítőkészségét 2022 tavaszán, amikor civilek és hazai segítségnyújtók felhívására az egész ország megmozdult, hogy segítsen az ukrán menekülteken.

Összegzés

A jelen, amelyben élünk és amelyben gyermekeink nevelkednek számos kihívást hordoz. Talán nem több és nagyobb kihívásokat, mint amelyben száz vagy kétszáz éve éltek a gyermekek, csak sokkal több információ áll rendelkezésünkre, hogy észleljük és megvizsgáljuk ezeket a kihívásokat. És bár ezáltal nyomasztóbbnak tűnik a korunk, de éppen ez a tudás, a hozzáférhető ismeretek adnak esélyt arra is, hogy megküzdjünk a nehézségekkel, és segítsük a gyermekek rugalmasságát, hogy a nehézségek ellenére is egészségesek maradhassanak. Az áttekintett krízisek komolyak, lehetséges negatív hatásai a gyermekek mentális egészségére rövid és hosszú távon is ijesztő. A kutatások azonban egyértelműen kirajzolják a reziliencia legfontosabb ele-

mét: a támogató szülők és egyéb gondoskodó felnőttek elérhetőségének, és a stresszcsoökkentésben használható nevelői kompetenciáinak fontosságát. Ha a szociálpolitika komolyan veszi a családvédelmet, erőforrást biztosít a szakembereknek a szülők támogatásához, kiemelten kezeli minden ember, de főleg a gyermeket nevelők és a fiatalok mentális egészségét, ha mindez a tudás részét képezi a pedagógus képzésnek, akkor a gyermekek nagyobb eséllyel találkozhatnak olyan felnőttekkel, akik képesek őket a krízisekben is támogatni. Mert krízisek mindig lesznek, és a mi feladatunk, hogy segítsük a gyermekeket, hogy egészségesebben éljék túl őket.

Irodalom

- Aghajafari, F., Pianorosa, E., Premji, Z., Souri, S. & Dewey, D. (2020). Academic achievement and psychosocial adjustment in child refugees: a systematic review. *Journal of Traumatic Stress*, 33(6), 908-916. <https://doi.org/10.1002/jts.22582>
- Ágoston, Cs., Balázs, B., Mónus, F. & Varga, A. (2024). Age differences and profiles in pro-environmental behavior and eco-emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 48(2), 132-144. <https://doi.org/10.1177/01650254231222>
- Ágoston, Cs., Nagy, B., Nesztor, A., Varga, A. & Demetrovics, Zs. (2024). „Ej, ráérünk arra még?” – Az időperspektíva, az ököbüntudat, a megküzdés, a jövőre vonatkozó tervek és a környezettudatos cselekvés közötti összefüggések vizsgálata magyar serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(4), 605-624. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00071>
- Albiero, P., Gaspari, A. & Matricardi, G. (2022). A training to develop six-to nine-year-olds' empathy towards ethnically different people. *Intercultural Education*, 33(3), 335-353. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2070697>
- Alcocer Alkureishi, L. & Hageman, J. R. (2022). The Ukraine-Russia War and Children: What Do We Say, and How Do We Say It?. *Pediatric Annals*, 51(5), e172-e174. <https://doi.org/10.3928/19382359-20220411-01>
- Angold, A., Costello, E. J., Erkanli, A. & Worthman, C. M. (1999). Pubertal changes in hormone levels and depression in girls. *Psychological Medicine*, 29(5), 1043-1053. <https://doi.org/10.1017/S0033291799008946>
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I. & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh et al. (Eds.), *Handbook of child well-being 1* (pp. 1-27.). Springer Science Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Betancourt, T. S., Brennan, R. T., Rubin-Smith, J., Fitzmaurice, G. M. & Gilman, S. E. (2010). Sierra Leone's former child soldiers: a longitudinal study of risk, protective factors, and mental health. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(6), 606-615. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.03.008>
- Blackmore, R., Gray, K. M., Boyle, J. A., Fazel, M., Ranasinha, S., Fitzgerald, G., Misso, M. & Gibson-Helm, M. (2020). Systematic review and meta-analysis: the

- prevalence of mental illness in child and adolescent refugees and asylum seekers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.11.011>
- Bountress, K. E., Gilmore, A.K., Metzger, I. W., Aggen, S. H., Tomko, R. L., Danielson, C. K., Williamson, V., Vladmirov, V., Ruggiero, K. & Amstadter, A. B. (2020). Impact of disaster exposure severity: Cascading effects across parental distress, adolescent PTSD symptoms, as well as parent-child conflict and communication. *Social Science & Medicine*, 264, 113293. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113293>
- Brenner, M. E. & Kia-Keating, M. (2016). Psychosocial and Academic Adjustment among Resettled Refugee Youth. In A. W. Wiseman (Ed.): *Annual Review of Comparative and International Education 2016* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 30, pp. 221-249), Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000030016>
- Burke, S. E., Sanson, A. V. & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current psychiatry reports*, 20, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0896-9>
- Bürgin, D., Anagnostopoulos, D., Vitiello, B., Sukale, T., Schmid, M. & Fegert, J. M. (2022). Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European child & adolescent psychiatry*, 31(6), 845-853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>
- Cekaite, A. & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: Embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European early childhood education research journal*, 26(6), 940-955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Clayton, S., Manning, C., College, M., Krygsman, K. & Speiser, M. (2017). *Mental Health and Our Changing Climate: Impacts, Implications, and Guidelines*. American Psychological Association, and ecoAmerica. <https://www.apa.org/news/press/releases/2017/03/mental-health-climate.pdf> (2024.08.11)
- Cobham, V. E., McDermott, B., Haslam, D. & Sanders, M. R. (2016). The role of parents, parenting and the family environment in children's post-disaster mental health. *Current psychiatry reports*, 18, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11920-016-0691-4>
- D'Alessandra, F. (2014). *The Psychological Consequences of Becoming a Child Soldiers: Post-Traumatic Stress Disorder, Major Depression, and Other Forms of Impairment*. https://projects.iq.harvard.edu/sites/projects.iq.harvard.edu/files/carrcenter/files/dalessandra_pshychol_cons_of_childsoldiers.pdf (2024. 08. 19.)
- Daniel-Calveras, A., Baldaquí, N. & Baeza, I. (2022). Mental health of unaccompanied refugee minors in Europe: A systematic review. *Child Abuse & Neglect*, 133, 105865. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105865>

- De Haene, L., Rousseau, C., Sveaas, N. & Reichelt, S. (2020). *Working with refugee families*. University of Cambridge ESOL Examinations.
- Ellis, W. E., Dumas, T.M. & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177–187. <https://doi.org/10.1037/cbs0000215>
- Ernst, M. & Korelitz, K. E. (2009). Cerebral maturation in adolescence: behavioral vulnerability. *L'encephale*, 35, S182-9. [https://doi.org/10.1016/s0013-7006\(09\)73469-4](https://doi.org/10.1016/s0013-7006(09)73469-4)
- F. Lassú, Zs. & Megyeriné Fácška, J. (2021). „A tévé maradt az egyetlen lehetőség, ami lefoglalta őket” – Hatéves kor alatti gyermekek és családjuk digitális eszközhasználatának változása a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 187–204. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.187.204>
- Felix, E., You, S., Vernberg, E. & Canino, G. (2013). Family influences on the long term post-disaster recovery of Puerto Rican youth. *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10802-012-9654-3>
- Friel, S., Berry, H., Dinh, H., O'Brien, L. & Walls, H. L. (2014). The impact of drought on the association between food security and mental health in a nationally representative Australian sample. *BMC public health*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1102>
- Fusar-Poli, P., Salazar de Pablo, G., De Micheli, A., Nieman, D. H., Correll, C. U., Kessing, L. V., Pfennig, A., Bechdolf, A., Borgwardt, S., Arango, C. & van Amelsvoort, T. (2020). What is good mental health? A scoping review. *European neuropsychopharmacology: the journal of the European College of Neuropsychopharmacology*, 31, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.12.105>
- Gassman-Pines, A., Ananat, E.O. & Fitz-Henley, J. 2nd (2020) COVID-19 and parent-child psychological well-being. *Pediatrics*, 146(4), e2020007294. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-007294>
- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P. & Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry research*, 295, 113560. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113560>
- Graell, M., Morón-Nozaleda, M. G., Camarneiro, R., Villaseñor, Á., Yáñez, S., Muñoz, R., Martínez-Núñez, B., Miguélez-Fernández, C., Muñoz, M. & Faya, M. (2020). Children and adolescents with eating disorders during COVID-19 confinement: difficulties and future challenges. *European Eating Disorder Review*, 28:864–870 <https://doi.org/10.1002/erv.2763>
- Halbreich, U. (2022). Well-being: Diversified perspectives in search of operational definitions. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(4), 705-707. <https://doi.org/10.1177/0020764021103617>

- Hellén, D., Andersson, C., Nilsson, M., Ebi, K. L., Friberg, P. & Alfvén, T. (2021). Climate change and child health: a scoping review and an expanded conceptual framework. *The Lancet Planetary Health*, 5(3), e164-e175. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30274-6](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30274-6)
- Hoffner, C. & Haefner, M. J. (1993). Children's affective responses to news coverage of the war. In: B. S. Greenberg & W. Gantz (Eds.): *Desert storm and the mass media* (pp. 364– 80). Hampton Press.
- Ingleby, D. & Watters, C. (2002). Refugee children at school: Good practices in mental health and social care. *Education and Health*, 20(3), 43-45. <https://sheu.org.uk/sheux/EH/eh203di.pdf> (2024. 08. 24.)
- International Data Alliance for Children on the Move (IDAC) (2024). 9 Facts about Children on the Move: 2024 update, United Nations Children's Fund, New York. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2024/08/9-facts-about-children-on-the-move-2024-update.pdf> (2024. 08. 24.)
- Jones, L. (2020). Grief and Loss in Displaced and Refugee Families. In: S. Song & P. Ventevogel (Eds.), *Child, Adolescent and Family Refugee Mental Health* (pp. 123–149). Springer https://doi.org/10.1007/978-3-030-45278-0_8
- Jones-Mason, K., Behrens, K. Y. & Gribneau Bahm, N. I. (2021). The psychobiological consequences of child separation at the border: lessons from research on attachment and emotion regulation. *Attachment & human development*, 23(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1692879>
- Joshi, P. T. & O'donnell, D. A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical child and family psychology review*, 6, 275-292. <https://doi.org/10.1023/b:ccfp.0000006294.88201.68>
- Kadir, A., Shenoda, S. & Goldhagen, J. (2019). Effects of armed conflict on child health and development: a systematic review. *PloS one*, 14(1), e0210071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210071>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L. & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European child & adolescent psychiatry*, 32(6), 995-1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Kelley, M. L., Self Brown, S., Le, B., Bosson, J. V., Hernandez, B. C. & Gordon, A. T. (2010). Predicting posttraumatic stress symptoms in children following Hurricane Katrina: A prospective analysis of the effect of parental distress and parenting practices. *Journal of traumatic stress*, 23(5), 582-590. <https://doi.org/10.1002/jts.20573>
- Kohrt, B. A., Jordans, M. J., Tol, W. A., Speckman, R. A., Maharjan, S. M., Worthman, C. M. & Komproe, I. H. (2008). Comparison of mental health between former child soldiers and children never conscripted by armed groups in Nepal. *JAMA*, 300(6), 691-702. <https://doi.org/10.1001/jama.300.6.691>

- Kun, A. (2020). Mindfulness gyerekeknek 1. – Gyakorlatok az érzelmezés erősítésére. *Megoldásközpont Pozitív Pszichológiai Magazin*, 2020. november 15. <https://megoldaskozpont.com/csalad-es-gyermek/mindfulness-gyerekeknek-1/> (2024. 08. 24.)
- Lai, B. S., Lewis, R., Livings, M. S., La Greca, A. M. & Esnard, A. M. (2017). Posttraumatic stress symptom trajectories among children after disaster exposure: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 30(6), 571-582. <https://doi.org/10.1002/jts.22242>
- Lambie, J. A. & Lindberg, A. (2016). The role of maternal emotional validation and invalidation on children's emotional awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62(2), 129-157. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.2.0129>
- Lecuelle, F., Leslie, W., Huguelet, S., Franco, P. & Putois, B. (2020). Did the COVID-19 lockdown really have no impact on young children's sleep?. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 16(12), 2121-2121. <https://doi.org/10.5664/jcsm.8806>
- Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Génereux, M., Paradis, P. O. & Camden, C. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. *Frontiers in Psychology*, 13, 872544. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544>
- Lewis, A. J., Kremer, P., Douglas, K., Toumborou, J. W., Hameed, M. A., Patton, G. C. & Williams, J. (2015). Gender differences in adolescent depression: Differential female susceptibility to stressors affecting family functioning. *Australian Journal of Psychology*, 67(3), 131-139. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12086>
- Liu, M. (2017). War and children. *American Journal of Psychiatry. Residents' Journal*, 12(7), <https://doi.org/10.1176/appi.ajp-rj.2017.120702>
- Ma, T., Moore, J. & Cleary, A. (2022). Climate change impacts on the mental health and wellbeing of young people: A scoping review of risk and protective factors. *Social Science & Medicine*, 301, 114888. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114888>
- Madrid, P. A., Grant, R., Reilly, M. J. & Redlener, N. B. (2006). Challenges in meeting immediate emotional needs: Short-term impact of a major disaster on children's mental health: Building resiliency in the aftermath of Hurricane Katrina. *Pediatrics*, 117(Supplement_4), S448-S453. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0099U>
- McDermott, B. M. & Cobham, V. E. (2012). Family functioning in the aftermath of a natural disaster. *BMC Psychiatry*, 12(55). <https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-55>
- McLean, L. M. & Gallop, R. (2003). Implications of childhood sexual abuse for adult borderline personality disorder and complex posttraumatic stress disorder. *Journal of Psychiatry*, 160(2), 369-371. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.2.369>
- Menon, P., Chaudhari, B., Saldanha, D., Devabhaktuni, S. & Bhattacharya, L. (2016). Childhood sexual abuse in adult patients with borderline personality disorder.

- Industrial psychiatry journal*, 25(1), 101-106. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.196046>
- Merza, K., Harmatta, J., Papp, G. & Kuritárné Szabó, I. (2017). Gyermekkori traumatizáció, disszociáció és szándékos fizikai önsértő viselkedés borderline személyiségzavarban. *Orvosi Hetilap*, 158(19), 740-747. <https://doi.org/10.1556/650.2017.30745>
- Mészáros, D., Sipos, B., Jancsovicska, P. & Balázs, K. (2015). Közjavak a mezőgazdaságban. *Gazdálkodás: Scientific Journal on Agricultural Economics*, 59(80-2016-1046), 332-345. <https://doi.org/10.22004/ag.econ.234401>
- Mills, J. N., Gage, K. L. & Khan, A. S. (2010). Potential influence of climate change on vector-borne and zoonotic diseases: a review and proposed research plan. *Environmental health perspectives*, 118(11), 1507-1514. <https://doi.org/10.1289/ehp.0901389>
- Oliveira, J. M. D. D., Butini, L., Pauletto, P., Lehmkuhl, K. M., Stefani, C. M., Bolan, M., Guerra, E., Dick, B., De Luca Canto, G & Massignan, C. (2022). Mental health effects prevalence in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Worldviews on Evidence Based Nursing*, 19(2), 130-137. <https://doi.org/10.1111/wvn.12566>
- Panchal, U., Salazar de Pablo, G., Franco, M., Moreno, C., Parellada, M., Arango, C. & Fusar-Poli, P. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on child and adolescent mental health: systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 32(7), 1151-1177. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01856-w>
- Pfefferbaum, B., Tucker, P., Varma, V., Varma, Y., Nitiéma, P. & Newman, E. (2020). Children's reactions to media coverage of war. *Current Psychiatry Reports*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11920-020-01165-0>
- Pihkala, P. (2018). Eco-anxiety, tragedy, and hope: psychological and spiritual dimensions of climate change. *Zygon*, 53, 545-569. <https://doi.org/10.1111/zygo.12407>
- Pihkala, P. (2020). Anxiety and the ecological crisis: an analysis of eco-anxiety and climate anxiety. *Sustainability*, 12, 7836. <https://doi.org/10.3390/su12197836>
- Pollard, E. L. & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61, 59-78. <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Proulx, K., Daelmans, B., Baltag, V. & Banati, P. (2024). Climate change impacts on child and adolescent health and wellbeing: A narrative review. *Journal of Global Health*, 14, 04061. <https://doi.org/10.7189/jogh.14.04061>
- Rabenhorst, M. M., McCarthy, R. J., Thomsen, C. J., Milner, J. S., Travis, W. J. & Colasanti, M. P. (2015). Child maltreatment among US Air Force parents deployed in support of operation Iraqi freedom/operation enduring freedom. *Child maltreatment*, 20(1), 61-71. <https://doi.org/10.1177/1077559514560625>

- Rasmussen, J. (2023). Nursing Strategies to Help Children Cope with Eco-Anxiety. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 48(4), 195-199. <https://doi.org/10.1097/NMC.0000000000000928>
- Rubens, S. L., Felix, E. D. & Hambrick, E. P. (2018). A meta-analysis of the impact of natural disasters on internalizing and externalizing problems in youth. *Journal of traumatic stress*, 31(3), 332-341. <https://doi.org/10.1002/jts.22292>
- Sárosi, T. (2023). Az oktatás ereje a menekültek integrációjában: Ukrán program a budapesti Piarista Gimnáziumban Pavlovski Natasa vezetésével. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 138-138. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.3-4.138.146>
- Save The Children (2022). Children in conflict. <https://data.stopwaronchildren.org/> (2024. 08. 18.)
- Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., Callahan, K. L. & Mirabile, S. P. (2008). A test of the Family Stress Model on toddler-aged children's adjustment among Hurricane Katrina impacted and nonimpacted low-income families. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 530-541. <https://doi.org/10.1080/15374410802148202>
- Shah, R., Raju, V. V., Sharma, A. & Grover, S. (2021). Impact of COVID-19 and lockdown on children with ADHD and their families—an online survey and a continuity care model. *Journal of neurosciences in rural practice*, 12(01), 071-079. <https://doi.org/10.1055/s-0040-1718645>
- Sharpe, I. & Davison, C. M. (2022). A scoping review of climate change, climate-related disasters, and mental disorders among children in low-and middle-income countries. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2896. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052896>
- Shorer, M. & Leibovich, L. (2022). Young children's emotional stress reactions during the COVID-19 outbreak and their associations with parental emotion regulation and parental playfulness. *Early Child Development and Care*, 192(6), 861-871. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1806830>
- Sirin, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Migration Policy Institute. https://www.researchgate.net/profile/Selcuk-Sirin-2/publication/287998909_The_Educational_and_Mental_Health_Needs_of_Syrian_Refugee_Children/links/567ccd6c08ae19758384e4bf/The-Educational-and-Mental-Health-Needs-of-Syrian-Refugee-Children.pdf
- Sisk, L. M. & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: Vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 286-292. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.10.005>
- Skrypyuk, T., Martsenkovsky, I. & Martsenkovska, I. (2024). A longitudinal study of child and adolescent psychopathology in conditions of the war in Ukraine. *The Abstracts of the 32nd European Congress of Psychiatry – 2024*. https://2024.epa-congress.org/wp-content/uploads/2024/08/EPA_67-S1_web-v3.pdf <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.199>

- Smith, S. L. & Moyer-Gusé, E. (2006). Children and the war on Iraq: developmental differences in fear responses to television news Coverage. *Media Psychology*, 8: 213–37. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0803_2
- Snel, E. (2019). *Ülj figyelmesen, mint egy béka*. Budapest: Scolar Kiadó Kft.
- Sullivan, K., Capp, G., Gilreath, T. D., Benbenishty, R., Roziner, I. & Astor, R. A. (2015). Substance abuse and other adverse outcomes for military-connected youth in California: Results from a large-scale normative population survey. *JAMA Pediatrics*, 169(10), 922-928. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1413>
- Tang, B., Liu, X., Liu, Y., Xue, C. & Zhang, L. (2014). A meta-analysis of risk factors for depression in adults and children after natural disasters. *BMC public health*, 14, 1-12. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-623>
- Trájer, A. J. & Páldy, A. (2021). Az antropogén éghajlatváltozás várható növény-, állat-és humánegészségügyi következményei a 21. század második felében. *Egészségtudomány*, 65(1), 4-29. <https://doi.org/10.29179/EgTud.2021.1.4-29>
- Trickey, D., Siddaway, A. P., Meiser-Stedman, R., Serpell, L. & Field, A. P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical psychology review*, 32(2), 122-138. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.12.001>
- UNICEF (2022). *COVID-19 and children*. UNICEF data hub. <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/> (2024. 08. 13.)
- UNICEF (2023a). *Climate change*. <https://data.unicef.org/topic/climate-change/overview/> (2024. 08. 24.)
- UNICEF (2023b). *Childhood in the war. 500 days of fear, shelling, and endless hope*. <https://www.unicef.org/ukraine/en/stories/childhood-in-the-war> (2024. 08. 24.)
- UNICEF Magyarország (2021). *Járványhelyzet hatása a gyerekekre. Kutatás*. <https://unicef.hu/mentalis-egeszseg/kutatas> (2024. 07. 24.)
- UNICEF Magyarország (2024). *Mentálhigiénés programokkal a menekült gyerekek jóllétéért*. <https://unicef.hu/igy-segitunk/hireink/mentalhigienes-programokkal-a-menekult-gyerekek-jolleteert> (2024. 08. 24.)
- Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J. & Vallejo, M.A. (2020). Psychological wellbeing of vulnerable children during the COVID-19 pandemic. *Psicothema*, 32(4), 501–507. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.218>
- Vervliet, M., Lammertyn, J., Broekaert, E. & Derluyn, I. (2014). Longitudinal follow-up of the mental health of unaccompanied refugee minors. *European child & adolescent psychiatry*, 23, 337-346. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0463-1>
- Wang, C. W., Chan, C. L. & Ho, R. T. (2013). Prevalence and trajectory of psychopathology among child and adolescent survivors of disasters: a systematic review of epidemiological studies across 1987–2011. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 48, 1697-1720. <https://doi.org/10.1007/s00127-013-0731-x>

- World Health Organization (WHO) (2005). *Basic Documents, 45th Edition*, WHO. <https://apps.who.int/ins/handle/10665/43134> (2024. 08. 24.)
- World Health Organization (WHO) (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013–2030*. WHO. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/345301/9789240031029-eng.pdf?sequence=1> (2024. 07. 25.)
- World Health Organization (WHO) (2023). *WHO's response to health emergencies: annual report 2023*. WHO. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/378236/9789240097452-eng.pdf?sequence=1> (2024. 08. 24.)
- Zhang, L., Zhang, D., Fang, J., Wan, Y., Tao, F. & Sun, Y. (2020). Assessment of mental health of Chinese primary school students before and after school closing and opening during the COVID-19 pandemic. *JAMA network open*, 3(9), e2021482-e2021482. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.21482>
- Zhou, D. (2018). The role of family in children with PTSD after natural disasters. *Journal of Biosciences and Medicines*, 6(12), 111-127. <https://doi.org/10.4236/jbm.2018.612011>



F. Lassú, Zs.

Children in crisis. The impact of the last 10 years on children's mental health

Childhood well-being is the focus of a growing body of research on childhood. In this paper, after clarifying the concept of well-being, we review the scientifically established components of mental health, the factor of most interest to us, and discuss the environmental factors that have had the greatest impact on it over the past decade – the effects of climate crisis, epidemics and war. The literature review will also seek to emphasise the influences that support well-being, while not minimizing the risk factors that have been the most significant threats to children's mental health over the last decade.

Keywords: childhood well-being, mental health, climate crisis, epidemics, war



F- Lassú Zsuzsa: <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>



A kötődési kapcsolatban elszenvedett gyermekkorai bántalmazás, elhanyagolás és traumák kezelése játékterápiával

Eigner Bernadett

KapcsolatSzerviz Magánszolgáltatás

Absztrakt

A korai anya-gyermek mindennapi, kölcsönös interakciók folyamatában az út vezet a harmonikus kapcsolat, a biztonságos kötődés felé, de atipikus anyai kommunikáció esetén bizonytalan kötődéshez, vagy a kötődési viselkedés széteséséhez is. Ennek hátterében abúzus, stressz, traumák, deprivációk állhatnak, mind a gyermeket körülvevő környezetet, mind az anya konfliktusos gyermekkorát tekintve. A kötődési kapcsolatban elszenvedett bántalmazás, interakciós tévesztések, atipikus kommunikáció kapcsolati zavarhoz, súlyosabb esetben traumatizációhoz vezethet, mely további gyermeki pszichopatológiák, atipikus fejlődés, mentális zavarok kialakulásának veszélyével járhat. Az atipikus személyiségstílus alakulása a gyermeknél már igen korán észlelhető, a játékmagatartásban megfigyelhetők a specifikus megküzdési, védekezési mechanizmusok. Az interakciók korai megfigyelése és elemzése, valamint az integratív játékterápia, mely gyermek-és családközpontú, kapcsolatorientált, trauma fókuszú módszer, még idejében segíthet a szülőkkel együttműködve a kóros irányú folyamatok egészséges irányba terelésében. A korai kapcsolati sérülések, traumatizációk, patológias védekezések, anyai deviáns tükrözés és mentalizáció későbbi, terápiás intervenció során történő átírását, átdolgozását mutatom be eset részlettel is illusztrálva a saját játékterápiás és szülőkonzultációs gyakorlatomból.

Kulcsszavak: rossz bánásmód, kötődési kapcsolati traumatizáció, Korai Diádikus Interakció Kódrendszer (KDIK), integratív játékterápia (IJDT)

Bevezetés

A korai anya-gyermek interakciók megfigyelésével és elemzésével idejekorán fel lehet ismerni a kapcsolati félreértéseket, félresiklásokat, korai kapcsolati nehézség, zavar vagy traumatizáció gyanújeleit. Anya és gyermeke egymásra találása hosszabb út, az anya részéről út a szülőséghez (*transition to parenthood*), a baba részéről alkalmazkodás, mindkettejük részéről egymásra hangolódás (Eigner, 2012a, 2022a). A korai rizikófaktorok, a tartósan fennálló anyai atipikus kommunikáció, súlyos interakciós nehézségek és hibázások,



melynek háttérében stressz, veszteségek, traumák, depriváció vagy mentális zavar áll fenn, bizonytalan kötődéshez vezethetnek. A bizonytalan kötődés (Ainsworth et al., 2015) talaján pedig nagyobb valószínűséggel alakulhatnak ki gyermekkori mentális és viselkedészavarok, patológiák, mint például kötődési zavarok, kapcsolatspecifikus zavar, poszttraumás stressz zavarok (PTSD), alkalmazkodási zavarok. Sok esetben szorongásos, hangulati, kényszeres és regulációs zavarok is kialakulhatnak (Kuritárné Szabó & Tisljár-Szabó, 2015; Kuritárné et al., 2018).

Az alapvető igények kielégíthetősége hiányállapotokhoz, súlyos és tartós traumatizációhoz vezethet. Egy spektrumon helyezhetjük el a stresszhatásoknak kitettség mértékét, a trauma akkor keletkezik leginkább, amikor több interperszonális tényező van jelen, személyes hatások és érintettség. A skála egyik végén az *imperszonális* (természeti katasztrófák, balesetek), a középén az *interperszonális* terület áll, melyben másokat szándékosan sértő, bántó stresszorok vannak, mint például erőszak, bűncselekmény, zaklatás. A skála másik végpontján a *kötődési trauma* áll – azaz a trauma a kötődési kapcsolatban következik be, akár gyermek, akár felnőttkorban (Kuritárné Szabó & Tisljár-Szabó, 2015). A kötődési kapcsolatban elszenvedett bántalmazás, abúzus vagy elhanyagolás a legsúlyosabb, kötődési traumát okozza. A fizikai, szexuális, pszichés bántalmazás, illetve antipátia (szülői visszautasítás, rosszindulat, szóbeli bántás, kritizálás, rideg bánásmód, ignorálás) mellett a fizikai vagy a pszichoszociális elhanyagolás is súlyos károkat okoz. A pszichés bántalmazás esetében az elmét közvetlenül éri támadás, ezért talán ez a legmélyrehatóbb. Az érzelmi, pszichoszociális elhanyagolás lényege, hogy nem érdeklődnek a gyermek lelkiállapota iránt, nem foglalkoznak fejlődésével, lényege a szülő részéről fennálló pszichés, érzelmi elérhetetlenség (Kuritárné et al., 2018). Az ilyen anya távolságtartó, nem válaszkész, nem örömmel lép kapcsolatba gyermekével. Ez a legkevésbé feltűnő, ám a bántalmazás egyik legártalmasabb formája. Gyakran az anya atipikus bánásmódját, ijedt-ijesztő, kiszámíthatatlan, időnként disszociatív, elutasító, ellenséges interakciós viselkedését lehet megfigyelni, az anyai tükrözés és mentalizáció¹ súlyos hiányosságait. Ennek következménye lehet akár a kötődés szétesése, a dezorganizált-dezorientált, ún. D-típusú kötődési minta, mely valójában nem strukturált mintázat, hanem pont annak a hiánya. Az atipikus anyai kommunikációval szemben a gyermek védekezni kényszerül, mely részéről adaptív próbálkozás, reaktív stratégia a nem optimális környezeti hatásokkal szemben. A korai súlyos hiányállapotok, depriváció, abúzus esetén a formálódó szelf primitív elhárításokkal, hasítás alapú védekezésekkel az atipikus személyiség szerveződés irányába halad (Fonagy et al., 2022). Ezek jellegzetes mechanizmusai már igen korán megfigyelhetők a szülő-gyermek interakciók jellegzetességeiben, illetve zavaraiiban, ezért a megfelelő felismeréssel,

¹ Mentalizáció: az a képességünk, hogy magunknak és másoknak belső állapotokat, vágyakat, hiedelmeket tulajdonítunk, és ezeken keresztül értjük meg a másikat és magunkat is (Lénárd, 2020).

elemzéssel és segítségnyújtással a korai intervencióban meg lehetne előzni a súlyosabb kimeneteket, visszafordítani, más irányba terelni a kezdeti folyamatokat. A kapcsolati zavarra veszélyeztetett párosok (diádok) interakciós, kommunikációs jellegzetességeinek feltárására kidolgoztam egy, a korai anya-gyermek interakciók mérésére alkalmas kódrendszert (Korai Diádikus Interakció Kódrendszer, KDIK) (Eigner, 2012a, 2014b). A kódrendszer segítségével felismerhető az atipikus anyai interakciós stílus, melyre a csecsemő adaptív válaszokkal igyekszik reagálni – ez a prevenció számára hasznos. Az interakciók elemzése a későbbiekben is nagyon fontos és hasznos, amikor már intervencióra van szükség, mert a gyermek fejlődése, társas kapcsolatai zavart mutatnak. Az érzelmi-szociális fejlődésben, a viselkedésben patológiás tüneteket mutató gyermekek és családjuk ellátása eredményesen történik meg az integratív játékkerápia (Integratív Játékdiagnosztika és Játékkerápia, IJDT) módszerével (Eigner, 2005, 2018, 2019, 2021a, 2022b). Az integratív játékkerápia gyermek-és családközpontú, kapcsolati és trauma fókuszú, komplex módszer, mely a szülőket is aktívan bevonja a folyamatba. A korai kapcsolati félreértések, sérülések, traumatizációk későbbi, terápiás és szülő-konzultációs intervenció során átírhatóak, átdolgozhatóak, erre a saját integratív játékkerápiás gyakorlatomból is hozok példát.

Korai interakciók, abúzus, trauma, mentális és kapcsolati zavarok

A korai interakciók szerepe az érzelmi-szociális fejlődésben

Az optimális anya-gyermek kapcsolatban az intenzív érzelmeket az anya befolyásolja. Módosítja, enyhíti, így a gyermek toleranciára tesz szert az érzelmi feszültségekkel szemben (Eigner, 2013, 2022a). A szülők saját önszabályozása, érzelmei, viselkedése, nevelési stílusa befolyásolja gyermekük önszabályozásának alakulását. A pozitív, meleg, gondoskodó, támogató, válasz kész nevelés, az érzelmeik kifejezése, a támogató iránymutatás, a pozitív fegyelmezési stratégiák használata a gyermek hatékonyabb önszabályozásával járnak együtt, ezért könnyen belátható, hogy a szülőknek, a gyermek környezetének milyen óriási szerepe van a gyermekek önszabályozásának fejlődésében (Cs. Ferenczi & Németh, 2020). Az intervenció tervezése szempontjából ezért a szülői önszabályozás fejlesztése kulcsfontosságú lesz, melyet például integratív játékkerápiás és/vagy szülőkonzultációs keretben lehet megtenni, ahol a szülő aktív résztvevő. A csecsemőnek, kisgyermeknek szüksége van arra, hogy szülője képes legyen megnyugtani, érzelmeit csillapítani, modellt nyújtani az önszabályozásra, kereteket, rutinokat kialakítani, optimális elvárásokat támasztani, empatikusan viselkedni, érzelmeikről beszélni, érzelmek kifejezésre bátorítani, mintha játékokat játszani, stratégiákat tanítani.

Mivel a *játékosság* a doktori kutatásomban (Eigner, 2012a, 2014, 2015) fontos protektív faktorként szerepel, saját módszeremben ennek kódolása

külön hangsúlyt kapott. A játékoság/kreativitás dimenziók megragadásánál a Greenspan-Lieberman Observation System for Assessment of Caregiver-Infant Interaction During Semi-Structured Play (1989) szempontjait, valamint az Adult Playfulness Scale (Glynn-Webster, 1992) tételeit vettem figyelembe az interakciók megfigyelésénél. Az anyai játékoságot hat fő területen igyekeztem megragadni (ezek maguk a változók): fizikai spontaneitás, szociális spontaneitás, kognitív spontaneitás, örömlémény, humorérzék, „jelölt” kommunikációs kód. A játékoságnak igen fontos szerepe van a mentalizációs folyamatokban, s ezáltal a biztonságos kötődés, és egészséges fejlődés kialakulásában. A korai kapcsolat, kötődés létfontosságú: a közelség fenntartása egy megnyugtató pszichofiziológiai állapot elérését célozza, a veszélyhelyzetben a kötődési személy nyújt védelmet, biztonságot (Bowlby, 1958). A csecsemő környezete jeleit kiértékelve biztonságot vagy éppen annak hiányát éli meg, ez a kötődési viselkedés alapja (Fonagy et al., 2022). A kötődési rendszer az érzelmi élmény szabályozója, s így számos mentális zavar és terápiás intervenció terepe lehet. Az érzelmek szabályozása kétszemélyes rendszerben megy végbe, melyben a gondozó az érzelmek visszatükrözésével és a reflektív hozzáállásával segít. A szaporodó kapcsolati élmények egy reprezentációs rendszerben tárolódnak, melyet Bowlby „belső munkamodellnek” nevezett el. A fejlődést nem csupán az ösztönök kielégítése, hanem a kapcsolatok keresése motiválja, melyben az interszubsjektivitásnak jelentős szerepe lesz.

A felnőtt bizonytalan kötődése is meghatározó a kapcsolatban, sok esetben a hiányos *mentalizációs* képessége lesz akadály a gyermeke egészséges fejlődésének. Bonyolult összefüggéseken keresztül gyakran elhanyagolás, bántalmazás következtében kialakuló traumatizáció is megjelenhet a gyermek fejlődéstörténetében. Az anyai mentalizáció jelentősebb szerepet játszik a kötődés biztonságában, mint az általános érzékenység. A biztonságos kötődés elősegíti a mentalizáló interakciókat. A szülő gyermekével kapcsolatos mentalizációja szoros kapcsolatban áll a gyermek affektusszabályozó képességének fejlődésével is (Allen et al., 2011). Ha a reflektív funkció ép a szülőnél, akkor a gyermeknél mért kötődési típus nagy valószínűséggel biztonságos lesz. Az anyák, elsődleges gondozók reflektív, mentalizáló képességének fejlesztése megszakíthatja akár a hátrányos környezeti hatások intergenerációs átörökítésének ciklusát is. Ezért is tartom fontosnak az integratív játékerápiában (Eigner, 2005, 2018a, 2019, 2021a) szükséges esetben az anya bevonását a közös játékba, és utána a szülőkonzultációban a mentális reflektivitásának, elérhetőségének a fejlesztését, gazdagítását, melyet a közös helyzetek, esetleg videón visszanezett jelenetek elemzésével, értelmezésével jelentősen befolyásolni lehet. Így „visszaadva” a gyermeknek egy immár (jobban) mentalizáló kötődési személyt, a játékerápia terében és idejében megvalósítható reparációs és újrafogalmazó helyzet megteremtésével.

Az alacsony mentalizációs szintű anyák gyakrabban mutattak atípusos anyai interaktív viselkedést az AMBIENCE kódrendszerrel mérve (Novák &

Lakatos, 2005), és gyakrabban volt jellemző rájuk az AAI (Felnőtt Kötődési Interjú, George et al., 1985) szerinti feldolgozatlan/dezorientált kötődési stílus (Clarkin et al., 2012). Ezekben az esetekben a szülő nem tekinti egyenrangú partnernek a gyereket, nem magyaráz, nem értelmez neki érzelmet, gondolatokat, vágyakat, így a gyermek eltávolodik a mentális világtól, és ezen a módon aztán nem is tud már megküzdeni a bántalmazással vagy rossz bánásmóddal. A szülő rémisztő vagy rémült viselkedése hozzájárul a D-típusú kötődés (Main & Solomon, 1986; Hesse & Main, 2000; Hesse & Main, 2006) kialakulásához. Ilyen például, ha a szülő fenyegetőzik, beront a gyermek terébe, tolakodóan, nagyon irányítóan, korlátozóan viselkedik, ijesztő játékot játszik, vagy nagyon félénk, lefagyott, passzív. Az ellenséges betolakodás (intruzív interakciós viselkedés) és a tehetetlen visszahúzódás az a mintázat, amit megbetegít – az anya nem képes a ráhangolódásra, az együttérző kommunikációra, sőt, averzív érzései vannak a gyerek kötődési viselkedésével szemben (Allen et al., 2011). A biztonságérzet is fontos tényező ahhoz, hogy a gyermek a gondozója tudatállapotai felé forduljon, explorálja azt. Ha nem biztonságos a környezet, elhanyagoló, kiszámíthatatlan vagy bántalmazó, akkor a gyermek elfordul gondozója elméjétől, nem lesz érdekelt mentális állapotának azonosításában, hiszen az veszélyes a számára. A legsúlyosabb esetekben, a D-kötődésű gyermekeknél figyelhető meg, hogy hiperérzékeny figyelemmel monitorozzák a gondozó viselkedését, szándékainak legkisebb, váratlan változásaira is felkészülten. Ez azonban nem jelenti azt, hogy saját érzelmi állapotaikat is képesek lennének azonosítani, így a mentalizáció önszabályozó és szelf-szervező szerepe hiányosan alakul ki esetükben. A szülők játékos bevonódása a gyermek belső világába, az adekvát mentalizáció, jelölt tükrözés átsegíti a gyermeket azon a korai szakaszon, amikor még nincs a mentalista intencionális fázisban. Ez protektív szerepet játszik a gyermek fejlődésében. A játékosságnak igen fontos szerepe van a mentalizációs folyamatokban, s ezáltal a biztonságos kötődés, és egészséges fejlődés kialakulásában. A szülői játékosság hiánya az érzelmtükrözés (Gergely & Watson, 1998) és a mentalizáció devianciáihoz vezet (Fonagy et al., 2001). A bántalmazás hozzájárulhat egy szerzett és részleges elmevakág kialakulásához, nagyban gátolva szülő és gyermeke reflektív kommunikációját. Fennáll annak a veszélye, hogy a tartós trauma hosszú távú dezorganizációt okozhat a kötődésben, amit a szociális kogníció fejletlensége és pszichopatológia esélye kísér (Allen et al., 2011).

A gyermekkori rossz bánásmód, trauma és következményei

A gyermekkori ártalmas élmények körébe nemcsak a *bántalmazás és elhanyagolás*, hanem a *családi működési zavarok* is beletartoznak. Az ártalmas gyermekkori élmények (ACE, Adverse Childhood Experiences) első nagy kutatása még ma is zajlik (Felitti et al., 1998), a kutatók egyre nagyobb figyelmet szentelnek a témának. A családi diszfunkciók körébe soroljuk a szerhasználó

és a mentális beteg családtaggal való egy háztartásban történő együttélést, a családon belüli kriminalitást és azt is, ha a gyermek a bántalmazás szemtanúja. *Bántalmazásnak* (maltreatment) nevezünk minden olyan cselekedetet, amely a gyermeknek fizikai, érzelmi, lelki károsodást okoz, sérti emberi méltóságát, és akadályozza a fejlődésben, rombolja testi-lelki integritását, autonómiáját. A bántalmazás során bizalommal, hatalommal élnek vissza az elkövetők, melyet erőfölényen alapuló, hatalmi helyzetben, kapcsolatban követnek el (Kovács-Tóth & Kuritárné Szabó, 2023). A WHO európai jelentésében a leggyakoribb volt az érzelmi bántalmazás, ezt követte a fizikai bántalmazás és az érzelmi elhanyagolás (Sethi et al., 2013). Fizikai bántalmazás esetében az elkövető fenyegeti vagy megsérti a gyermek testi épségét, ide tartozik az ütés, rúgás, lökés, rázás, forrázás stb. Érzelmi bántalmazás során megalázzák, megszegyenítik, kigúnyolják a gyermeket, leértékelve őt, azt sugallva, hogy haszontalan, értéktelen, nem méltó a szeretetre. A szexuális bántalmazás sokféle tevékenységet magában foglalhat. Az *elhanyagolás* esetében a gondozó nem biztosítja az egészséges fejlődéshez szükséges törődést, odafordulást. Mulasztás történik, visszaélés a gyermek életkori sajátosságaival és kiszolgáltatottságával, hiszen ő nem tud védekezni, nem tud önállóan gondoskodni magáról, így a gyermek sérül érzelmileg, megfosztják az az egészséges személyiségfejlődéshez nélkülözhetetlen gondoskodó felnőtt nyújtotta szeretetkapcsolattól vagy fizikai szükségleteiben hiányt szenvedve kénytelen felnőni. A gyermek által elszenvedett események traumatizálóak, betörnek a személyiségfejlődés menetébe, visszafordíthatatlanul megváltoztatva annak pályáját (Kovács-Tóth & Kuritárné Szabó, 2023). A gyermekkori, családon belüli bántalmazás és elhanyagolás igen hosszán tart: a gyermek éveket a bántalmazó család „fogságában” él (Herman, 2011). Következményeit tekintve a krónikus és komplex (több típusú ártalom együttes jelenléte) traumatizáció zilálja szét leginkább a fejlődő személyiséget és jár a leginkább lesújtó szomatikus és mentális egészségi következményekkel (Ujhelyiné Nagy & Kuritárné Szabó, 2020).

Nem minden megrázó esemény feltétlenül traumatikus, valami félresiklik, a megrázó esemény traumatikussá válik az átélő számára és ez állandósul akkor, ha nem sikerül ezt az eseményt a személyes élettörténetbe integrálni. Minél kevésbé kontrollálható egy esemény, stressz-szituáció, annál inkább érzelemfókuszú megküzdés lép életbe. Ha nem tudunk változtatni, akkor érzéseinket, érzékelésünket igyekszünk változtatni, hogy elviselhetőbb legyen számunkra a helyzet. Mind a trauma objektív jellegzetességei, mind szubjektív megélése meghatározóak. Nem mindennapiak olyan értelemben, hogy meghaladják az ember mindennapi alkalmazkodásának képességét. Közös jellemzőjük az intenzív félelem, kiszolgáltatottság, kontrollvesztés és a megsemmisülés fenyegetésének érzése. Traumás reakciók akkor alakulnak ki, amikor az egyéni cselekvés hatástalan (Herman, 2011). Nem maga a trauma, hanem annak megélése és feldolgozása mérvadó. Ha gyermekkorban nincs senki, aki segítene, annak beláthatatlan következményei lehetnek. Ha van se-

gítség, akár egy szerető rokon, vagy szakember, akkor támogató, odaforduló gondozói magatartással csökkenthető a trauma negatív hatásai a gyermekre nézve (Pohárnok & Lénárd, 2015).

A családon belüli erőszakkal és a gyerekkori szexuális visszaélésekkel foglalkozó kutatások a *pszichés trauma tünetegyüttesét* helyezték a középpontba. A poszttraumatikus szindrómát diagnosztikus kategóriaként 1980-ban felvették a DSM-III-ba. A jelenleg érvényes DSM-5 (APA, 2013/2022) referencia-kézikönyv a Traumával és stresszrel összefüggő zavarok körében tárgyalja a Reaktív kötődési zavart, a Gátolatlan társas kapcsolati zavart, a Poszttraumás stressz zavart (PTSD), az Akut stressz zavart, az Alkalmazkodási zavarokat, az Elhúzódozó gyász zavart, valamint az Egyéb meghatározott, traumával és stresszrel összefüggő zavart, és a Nem meghatározott, traumával és stresszrel összefüggő zavart. PTSD előfordulhat 6 évesnél idősebb, és annál fiatalabb személyeknél. A traumatikus események (halál, sérülés, erőszak) közvetlen vagy közvetett átélése, megtapasztalása nyomán létrejött tünetek jellemzőek, mint visszatérő, nyomasztó emlékek, álmok, disszociatív reakciók, szenvedés, kifejezett élettani reakció a hasonló helyzetekre. Az alkalmazkodási zavarok azonosítható stresszorokra adott válaszok, melyek társulhatnak depressziós hangulattal, szorongással, viselkedészavarral és ezek kombinációival. Egyre inkább ismert az összefüggés a későbbi pszichiátriai betegek élettörténetében megismert szexuális, fizikai erőszak, illetve súlyos érzelmi elhanyagolás és zavarai között (Allen et al., 2011; Miller, 2017). Sajnos még ma sem mindig explorálják a pszichés zavarok hátterében megbúvó traumatikus eseményeket, különösen nem a gyermekek esetében. Sokszor az amnézia, illetve az elhárítások is nehezítik a felismerést. Sajnos, ma Magyarországon a diagnosztikai vizsgálatok a gyermekek mentális és viselkedészavarainak feltárása során kevés hangsúlyt fektetnek a közvetlen környezet hatásainak feltérképezésére, és a tünetek hátterében fellelhető bántalmazás, elhanyagolás következtében fellépő traumatizációra, általában csak a gyermek kap különféle diagnosztikus címkéket (lásd még lentebb).

A *komplex traumatizáció* azt jelenti gyermekek esetében, hogy multiplex traumatikus eseményt él át a gondoskodó rendszerben, abban a társas környezetben, ahol biztonságot és stabilitást kellene kapnia. Egy időben, vagy egymást követően fordulnak elő különféle bántalmazások. Újabb traumákhoz vezet az érzelmszabályozás zavart fejlődése, a biztos bázis és iránymutatás elvesztésre, a vészjelek felismerésének képtelensége és a védekezés lehetetlensége. A következmények számos károsodást okozhatnak: önszabályozási, kötődési, szorongásos zavarokat, addikciókat, agressziót, évszavarokat, disszociatív és szomatikus zavarokat, betegségeket, szexuális zavarokat, reaktivizációt. A lehetséges kimenetet hét területen azonosították a tanulmány szerzői (Kuritárné et al., 2018): kötődés, biológia, érzelmszabályozás, disszociáció, viselkedésszabályozás, kogníció és énkép. A gyermek fejlődésre fordítható erőforrásait a túlélésre kell fordítania. Ha nem áll rendelkezésre

egy megbízhatóan válaszkész gondozó, az a veszély, a bejósolhatatlanság és a kontrollálhatatlanság legnagyobb forrása egy gyermek számára (Chicchetti & Lynch, 1995). Bizonyított tény a gyermekkori bántalmazás hatása a mentális zavarok kialakulására (Kuritárné & Tisljár-Szabó, 2015). A kimenet rengeteg tényező függvénye. A jelenlegi osztályozási rendszerek nem képesek igazán megragadni a bántalmazott gyermekek jellemzőit, viselkedésének jellegzetességeit, mint például az érzelem- és indulatszabályozás elégtelensége, a figyelem és koncentráció nehézségei, az énkép torzulása, a mentalizáció, reflektív működés sérülése, az intimitásra, kapcsolódásra, adaptációra való képesség gyengesége, az impulzuskontroll, a megküzdési képességek hiányosságai, agresszióra, depresszióra való hajlam. A komplex tünetegyüttes leírására van der Kolk és munkatársai (2011) a fejlődési traumatizáció zavar (*Developmental Trauma Disorder – DTD*) diagnózist javasolják (Kuritárné & Tisljár-Szabó, 2015). A DTD esetében a személy multiplex, ismétlődő, hosszan tartó interperszonális erőszakot élt át vagy volt szemtanúja, szeparációt élt át, vagy súlyos, tartós érzelmi bántalmazásnak volt kitéve, hiányzott vagy változott az elsődleges gondozó. Diagnosztikai kritériumai közül kiemelném az affektív és fiziológiai szabályozási zavart, azon belül is a testi funkciók zavarait, az érzelmekkel kapcsolatos csökkent tudatosságot vagy disszociációt, a figyelem és a viselkedés szabályozásának zavarait, azon belül is a fokozott fenyegetésélezlést, maladaptív önmegnyugtatót, önsértéseket, célirányos tervezés deficitjeit, a negatív szelférzetet, azon belül is az extrém és tartós bizalmatlanságot, a reaktív agressziót, empátia problémákat, és a funkcióromlást több területen.

A traumatizált gyerekek diagnózisai nem tartalmazzák a trauma eredetét, sokszor nem megfelelőek, sok esetben ezeket a diagnózisokat kapják a gyermekek: szeparációs szorongás, fóbia, PTSD, ADHD, oppozíciós zavar, magatartászavar, kötődési zavar (WHO, 1992). A DSM-5 rendszerében jelennek meg külön kategóriaként az Egyéb, klinikai figyelmet igénylő állapotok körében a bántalmazás és elhanyagolás, és a kapcsolati problémák, mint szülő-gyermek kapcsolati probléma, testvérkapcsolati probléma, illetve a kapcsolati probléma házastárral vagy partnerrel, valamint a családi környezettel kapcsolatos problémák között a szülői kapcsolati problémák hatása a gyermekre, a szülőktől távol nevelkedés, a család felbomlása külön költözés vagy válás miatt, és a kifejezett érzelem magas szintje a családban (APA, 2013/2022).

A gyermekkori mérgező környezetben a tünetek és pszichés mechanizmusai az adaptív megküzdési próbálkozásokat jelentik (Eigner, 2022b). A koragyermekkori zavarok leírására szolgáló DC:0-5 (ZERO TO THREE, 2016/2019), illetve a pszichodinamikus zavarok diagnosztikai rendszere, a PDM-2 (Lingiardi & McWilliams, 2017) több támpontot adnak ebben, de hazánkban még nem elterjedt a használatuk. A gyermekkori érzelmi és viselkedészavarok főbb rizikófaktorai: anyai pszichopatológia, mentális egészségi állapot, szegényes anya-gyermek kapcsolat, perinatális rizikó, devianciák a

családban, hátrányos szocio-ökonómikus tényezők, korai kezdet, fejlődési késés (Eigner, 2012a, 2022a). A traumatizált gyermeknek az erőforrásait a túlélésre kell fordítania, nem az egyszerű növekedésre és fejlődésre. Ha nem áll rendelkezésre egy gyermek számára az érzékenyen válasz kész gondozó, akkor szembe kell néznie a veszéllyel, bejósolhatatlansággal, kontrollálatlansággal, kiszámíthatatlansággal. A gondozóval a közös szabályozás nehézségei az önszabályozás hiányosságaihoz vezetnek. Neurobiológiai szempontból vizsgálva a trauma megakadályozza a jobb és bal féltekei agyműködés integrációját (Kuritárné et al., 2018), ami miatt a stresszhatásokra a traumatizált gyermekek sokszor irracionális viselkedésmintázatokkal reagálnak. Az elemzési képességeik ilyenkor szétesnek, és a jobb agyféltekei működéshez kapcsolható érzelmi sémáik válnak uralkodóvá. Ez kontrollálatlan dühöt és tehetetlenséget eredményezhet. Ezeknek a gyerekeknek gondjaik vannak az érzelmeik kifejezésével, belső állapotaik modulálásával és érzelmeik szabályozásával is. A túlszabályozott, merev érzelmkifejezésektől kezdve egészen a robbanásszerű érzelmkifejezésig. A korai életkorban elszenvedett traumatizáció szignifikánsan összefügg az impulzuskontroll zavarok kialakulásával (Kuritárné et al., 2018). Ezek a túlradó stresszre adott védekezési reakciókként értelmezhetők. A gyermekek újra játszhatják az általuk átélt trauma egyes viselkedéses aspektusát (például agresszió, kontrolláló kapcsolati dinamika), melyek lehetnek automatikus válaszreakciók, vagy olyan kísérletek, melyekkel nehéz élményeik felett igyekeznek kontrollt vagy uralmat szerezni. A koherens szelféret fejlődésével is problémák adódnak. Ha a gyermek sorozatos bántást, elutasítást tapasztal, az nagy valószínűséggel tehetetlenséggel, elégtelenség-érzettel és szerethetlenséggel jellemezhető szelféret kialakulásához vezet (Kuritárné et al., 2018). A bántalmazott gyermek magára veszi bántalmazója gonoszságát, ezáltal megőrzi a szülei iránti elsődleges kötődését. Legalább egy szülőjéről igyekszik idealizált képet kialakítani. és még felnőtt korukban is megvetéssel, szégyennel tekintenek magukra (Herman, 2011). Mélységes belső rosszaságérzését közvetlenül megerősítheti a szülői bűnbakképzés is, emellett ezzel megőrizheti a kapcsolatot is. Eköré szerveződik a bántalmazott gyermek identitása is. A játékerápia elsődleges célja és feladata az érzelmi-szociális és kommunikációs készségek fejlesztése, a szociális kompetencia javítása. Várhatóan a traumatizált gyermeknek nehézségei lesznek a düh szabályozása terén, ami tovább erősíti belső rosszaság-tudatát. Minden újabb attack azt bizonyítja számára, hogy őt tényleg nem lehet szeretni. Önvádját tovább mélyíti, ha az agressziót másoknak adja tovább, akik arra nem szolgáltak rá. Sajnos, általában a mélységes belső rosszaságérzés lesz az a mag, amely köré a bántalmazott gyermek identitása szerveződik. Ennek a romboló érzését a gyermek gyakran azzal leplezi, hogy megpróbál jó lenni. Igyekszik támadóinak megfelelni, gyakran kiemelkedően jól teljesítő gyerekké válik. Gyakran a bántalmazott gyermekből bántalmazó felnőtt válik, vagy éppen olyan felnőtt, aki áldozatul esik mások bántalmazásának.

Prevenációs és intervenciós lehetőségek

Koragyermekkori intervenció

A bántalmazott, traumatizált, érzelmi és viselkedészavarokat mutató gyermekek ellátásában fontos szerepe van, lenne a prevenciónak, és a megfelelő időben történő, hatékony intervenciónak. Magyarországon az abúzusprevenció három lépcsőből áll, a primer, a szekunder és a tercier prevencióból. Fontos, hogy ne az áldozattá válást előzzük meg, hanem az elkövetővé válást. A *primer prevenció* szerteágazó társadalmi feladat. Olyan ágazatok tartoznak ide, mint a jogi terület (hogyan szankcionálja az állam a bántalmazás elkövetését), a gazdasági (milyen jövedelemhez, munkához juthatnak a családok), a szociálpolitikai terület (milyen családtámogatási rendszerek vannak). A *primer prevenció* elsősorban tájékoztatást jelent. A *szekunder prevenció* a rizikócsoportokra irányuló megelőző tevékenység. Itt különösen fontos a védőnő, valamint a gyermekjóléti szolgálatok szerepe. A védőnőnek módja van korán észlelni a családi diszfunkciókat. Feladatai közé tartozik a bántalmazás rizikófaktorainak felismerése, kiszűrése. A szekunder prevenció a gyermekbántalmazásban már érintett családokra irányul. Különösen fontos a gyermek védelme a további bántalmazástól. Törekedni kell a szülői képességek fejlesztésére. A *tercier prevenció* magának az áldozatnak a kezelését jelenti, és arra irányul, hogy a bántalmazás megismétlődését elkerülje. A tercier prevenció nemcsak az áldozatra, hanem a hozzátartozók segítésére is figyel. Utánkövetéssel segíteni kell a gyermek felépülését a traumából, támogatni a további fejlődését, hogy új esélyt kaphasson az életében. Szakszerű segítséggel átkeretezhetőek a gyermekkori rossz tapasztalatok. Meg kell akadályozni a további bántalmazást. Ez főleg a gyermekvédelmi rendszer dolga. Fontos egyrészt a gyermek támogatása, másrészt a család segítése (Tománé et al., 2018).

A szülői jóllét, valamint a csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség gyakorlati támogatása évtizedek óta interdiszciplináris, ágazatközi feladat a tengerentúlon és Nyugat-Európa országaiban. Számos bizonyítékokon alapuló, protokollal működő kapcsolatfókuszú intervenciós program is ismeretes a szülő-gyermek kapcsolatok megerősítésére (Danis, 2021).

A gyermekek fejlődésének legkorábbi életszakasza kitüntetett figyelmet érdemel, hiszen minél korábban bekerül egy rászoruló gyermek az ellátórendszerbe, annál nagyobb eséllyel tudja leküzdeni hátrányait (Czeizel, 2013). A hazai koragyermekkori intervenció rendszerében Czeizel (2013) hangsúlyozza a szakmák közötti együttműködést, több ágazat összefogásával megvalósuló korai intervenciós gyakorlatot mutat be, korszerű módon nemcsak az eltérő fejlődésű, hanem az erre *veszélyeztetett (rizikó) csecsemők és kisgyermekek* ellátását. A koragyermekkori intervenció korszerű értelmezése magában foglalja a szülést megelőző és a születés körüli időszak megelőző ellátásait, és a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és

családjukra irányuló szolgáltatások összességét. A koragyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve a diagnosztizáláson keresztül magában foglalja a különböző habilitációs/rehabilitációs, (pszicho)terápiás, illetve a gyógypedagógiai fejlesztő és tanácsadó tevékenységet. Korszerű megközelítésében a mentális egészséget, viselkedésszabályozást veszélyeztető kapcsolati mintázatok jótékony befolyásolását is célul tűzi ki a szülő-gyermek kapcsolatdiagnosztika és konzultáció segítségével (Kereki & Szvatkó, 2015).

Fontos előrelépés, hogy megjelent, és 2017. 03.07-től hatályos „Az Emberi Erőforrások Minisztériuma szakmai irányelve a pre-, peri- és posztnatális mentális zavarok baba – mama – papa egységében történő kezeléséről” klinikai egészségügyi szakmai irányelv. A hátrányos helyzetű gyermekek fokozottabb preventív figyelmet igényelnének, a gyermekvédelmi ellátórendszerben pedig rajtuk kívül a veszélyeztetett, bántalmazott gyermekek ellátása is bele kell, hogy tartozzon a korszerű szemléletű koragyermekkori intervencióba (2020. EüK. 14. szám EMMI szakmai irányelv 2 (hatályos: 2020.08.05.–). Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az egészségügyi ellátók feladatairól gyermekek bántalmazásának, elhanyagolásának gyanúja esetén Típusa: Klinikai egészségügyi szakmai irányelv Azonosító: 001148). Ami pedig még kevésbé látszik, az a korai kapcsolati traumatizációt átélt gyermekek, illetve szülő-gyermek diádok (párosok) problémáinak, elakadásainak megfelelő felismerése és kezelése, a később kialakuló mentális zavarok, érzelmi- és viselkedészavarok, személyiségzavarok megelőzése érdekében. Ezek a célcsoportok kevésbé jelennek meg a ma hazánkban inkább a szűkebben értelmezett korai fejlesztés ellátórendszerében, ezért sok gyermek és család nem kapja meg a megfelelő segítséget, vagy nem idejében kapja meg. Hazánkban folyamatos törekvések vannak a különböző ágazati tevékenységek összehangolására, átláthatóságára, együttműködések megteremtésére, a *multidiszciplinaritásra*. A hazai ellátórendszerben a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás a köznevelés egyik alapfeladata.

A szülők a legfontosabb szereplők a terápiás teamben, ezért kulcsfontosságú, hogy erős, elköteleződött munkakapcsolat alakuljon ki a szülőkkel. Minden esetben vizsgálandó témák a szocioökonómiai háttér, a szülők lelki egészség problémái, a családon belüli erőszak jelenléte és egyéb traumák történetei is. Mivel a kora gyermekkori önszabályozás alakulásában a gyermekről gondoskodó felnőtteknek hatalmas szerepe van, érdemes az intervenciókat úgy tervezni, hogy a felnőttek saját önszabályozási, és önszabályozást támogató képességeit, valamint a gyermekekkel való kapcsolatukat célozzák. Az intervenciók irányulhatnak a szülőkre, illetve a kisgyermekekkel foglalkozó szakemberek közül elsősorban a csecsemő- és kisgyermeknevelőkre és az óvodapedagógusokra. A kisgyermekekkel foglalkozó szakemberek esetében tréningek, továbbképzések, hosszabb távon az alapképzésbe beépített kurzusok jelenthetik a megoldást, míg a szülőknél tematikus szülőcsoport-

tok, tréningek, illetve egyénileg a szülő-csecsemő konzultáció, terápia adhat teret a gyermek önszabályozását támogató szülői viselkedés fejlesztésének. A hazai egyetemek és képzőhelyek a szülő-gyermek kapcsolat támogatását célzó szakmai képzéseket indítanak. 2010-ben indult az első, egyetemi diplomát adó posztgraduális szakirányú továbbképzés Hédervári-Heller Éva és Németh Tünde kidolgozásában Integrált szülő-csecsemő konzultáció néven (Németh & Hédervári-Heller, 2020). A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen 2015-től működik a Hámori Eszter nevével fémjelzett Kapcsolatdiagnosztika és csecsemő-szülő konzultáció szakirányú továbbképzés. A képzés a kapcsolati folyamatok dinamikájára, mélyebb rétegeinek megértésére helyezi a hangsúlyt, elméleti alapját pszichoanalitikus elméletek adják, gyakorlati része pedig a videóalapú résztvevő csecsemő/kisgyermek megfigyelés módszere (Hámori, 2020b). Az integrált szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció a koragyermekkor (0-5 év) időszakában alkalmazható prevenció és intervenció módszer, melyet az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának továbbképzésén lehet elsajátítani. A korai érzelmi- és viselkedésszabályozási problémák (regulációs zavarok), kapcsolati nehézségek és egyéb korai testi-lelki problémakörök kezelését, enyhítését célozza meg, ezzel támogatva a kiegyensúlyozott szülő-gyermek kapcsolatot és a harmonikus fejlődést. Az EGO Klinika módszerspecifikus analitikus gyermekterapeuta képzésén a csecsemőmegfigyelés és anya-csecsemő terápia módszertanának oktatása évtizedek óta zajlik (Halász & Jakab, 2020). A cikk szerzője pszichodinamikus megközelítést is nagy mértékben az EGO Klinika gyermekterapeuta képzése alapozta meg (emellett még Kende Hanna individuálszichológiai játékerápiás képzése és munkássága). Komplex korai intervenció stratégikaként kidolgozott játékerápiás rendszerem évtizedek óta jelen van a szülők és szakemberek számára a hazai intervenció palettán. Öt éven keresztül a Vadaskert Gyermekpszichiátriai Kórház és Szakambulancia szervezésében valósultak meg az Érzelmi és viselkedészavarok kezelése játékerápiával képzések, több, egymásra épülő modellben. A képzés rendszerét 2023-ban megújítottam, immár saját felnőttképzési intézményként indítjuk a játékerápia alap- és a rájuk épülő gyakorlati képzéseket (<https://eignerbernadett.hu/osszes-kepzes/>), melyekben a korai kapcsolati zavar-veszélyeztetettség felismerésére irányuló KDIK (Korai Diádikus Interakció Kódrendszer) és Játékosság kódrendszereket lehet elsajátítani, valamint az erre épülő integratív játékerápiás intervenciókat (IJDT, Integratív Játékdiagnosztika és Játékerápia) (Eigner, 2012a, 2014b, 2015, 2018a, 2018b, 2019, 2021a, 2022a, 2022b). A képzések, a nemzetközi játékerápiás gyakorlatnak megfelelően több segítő szakma számára elérhetőek (pedagógusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, orvosok, egészségügyi szakdolgozók, gyermekvédelmi és szociális szakemberek), a Játékerápia alapok továbbképzés akkreditált a pedagógus továbbképzési rendszerben (PIR), és az egészségügyben, az OFTEX portálon. A képzést a Játékerápia szakkönyv-sorozat támogatja (Eigner, 2022a, 2022b). A módszert lentebb részletesen ismertetem.

Traumatizált gyermekek kezelésének lehetőségei

A komplex családon belüli bántalmazást elszenvedett, traumatizált gyermekek gyakran mutatnak érzelmi- és indulatszabályozási, viselkedésszabályozási nehézségeket, illetve mentális és viselkedészavarok tüneteit. Gyermekbántalmazás esetén *cél a bántalmazás megszüntetése, a már kialakult sérülések kezelése, a transzgenerációs bántalmazás negatív körének megállítása*. Cél továbbá, hogy a család és a tágabb környezet olyan sokrétű – pszichológiai, szociális, pedagógiai – segítséget kapjon, amely segíti a gyermek és az őt körülvevő családi rendszer fejlődését, és a szülőket abban, hogy megszüntessék a bántalmazó, elhanyagoló bánásmódot, és új kapcsolati módokat tudjanak gyermekükkel létrehozni. Fontos szakmai és etikai alapvetés az, hogy e szülőket nem ítéljük meg morálisan, és a beavatkozásoknak sem a gyermek családból való kiemelése a célja (Lénárd, 2020). A gyermekkori traumatizáció fázis-alapú kezelésének lényege, hogy a traumatizált gyermekek és fiatalok intervenciójának alapelvei négy fő cél köré épülnek (Kuritárné és mtsai, 2018):

1. biztonság a környezetükben (otthon, iskola, lakóhely)
2. készségfejlesztés az érzelemszabályozás és az interperszonális működés területén
3. értelemadás az átélt múltbeli traumatikus eseményekkel kapcsolatban, pozitívabb, adaptívabb, reményteljesebb nézőpont kialakítása
4. a reziliencia növelése és a szociális hálózatba történő integrálás

Fontos a fázisok szem előtt tartása az intervencióban, mert túlterhelést okozhat, ha egyidejűleg dolgozunk minden területen. A biztonságos környezet kiépítésére kell törekedni, a terápiás kapcsolat vonatkozásában pedig a bizalomépítésre és a pozitív munkakapcsolat kialakítására. Csak ezután lehet majd az érzelemszabályozási készségek fejlesztésére koncentrálni. A biztonság kiépítésére való törekvést követi az érzelemszabályozási készségek fejlesztése, mely segíti a traumatikus élmények átdolgozását. *A játékkerápia súlypontjait* gyakran ez a munka jelenti. Amint fejlettebb megküzdéssel és jobb érzelmi- és indulatszabályozási készségekkel rendelkeznek, a bántalmazott gyermekek jobban képessé válnak a nehéz élmények kommunikációjára és feldolgozására. Ez a kapcsolódó pszichés distressz csökkenéséhez vezet. Magabiztosabbak lesznek, pozitívabb lesz az énképük, nő az én-hatékonyság-érzésük, önbizalmuk, önbecsülésük. A reziliencia növelése reményt ad arra, hogy az egyének elkerüljék a jövőbeni áldozattá válást, és egészséges, pozitív fejlődésre legyenek képesek. A kisgyermek számára választandó kezelés a szülő-gyermek diádikus modellen alapul (Kuritárné et al., 2018). Az elsődleges cél a szülői érzékenység, ráhangolódás elősegítése, fejlesztése, a szülő szövetségesként való megnyerése, a „jobb szülővé válás” elősegítése (Novick & Novick, 2014). Akkor a legjobbak az esélyek, ha az intervenció korai és a szülő-gyermek kapcsolatra fókuszál. Fontos, hogy a szülő a gyermek

érzelmeire, belső állapotaira, és ne a külső, viselkedéses megnyilvánulásaira reagáljon. Az *anya érzékenyítése gyermeke érzelmi megtámogatására* hangsúlyos a szülőkonzultációs munkánkban, és az integratív játékkerápiában (Eigner, 2018, 2019, 2021a, 2022b) is, ahol a kapcsolat- és trauma orientált, interaktív megközelítés van a fókuszban.

A játék alapvető szerepet tölt be a gyógyítás elősegítésében és azon készségek tanulásában, melyek a későbbi fejlődési szakaszokhoz szükségesek. A *traumatizált gyermekek játékmagatartása* gyakran gátolt vagy expanzív, vagy egyáltalán nem játszanak (Wurst, 1983). Az érzelmi- és viselkedészavarokat, teljesítményzavarokat mutató gyermekekkel (melynek háttértényezői között gyakran megtaláljuk a bántalmazást, elhanyagolást, veszélyeztetést és traumatizációt) a gyógypedagógián belül a pszichopedagógia foglalkozik, a sajátos nevelési igényű², a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeket mutató, illetve a hátrányos helyzetű gyermekek ellátásainak körében, a köznevelésben a pedagógiai szakszolgálatok korai fejlesztési, nevelési tanácsadási, szakértői bizottsági tevékenységeiben, illetve az egészségügyben, gyermekvédelmi-szociális szférában (Eigner, 2014a, 2021b, 2022b). A fejlődési nézőpont érvényesítése fontos az érzelmi- és viselkedészavarok diagnosztikájában és terápiáiban, hiszen a fejlődés változásai, a fejlődési csomópontok, krízisek, a normálfejlődés és az ahhoz viszonyított eltérések dinamikus nézőpontot kívánnak. Az érzelmi- és viselkedészavarok megismerésében és megértésében nem elégséges a klasszifikációs rendszerek kínálta kategóriák, feltétlenül szükséges egy olyan megközelítés, amelyik komolyan veszi az adaptív funkciókat, a környezet sajátosságait és az interakciók természetét. Az előbbi, kategória alapú statikus rendszerrel szemben az utóbbi dimenzióális elrendezésben gondolkodó, dinamikus szemlélet (Péley, 2013).

Játékkerápia

Játékkerápia a nemzetközi gyakorlatban

A játékkerápiát széles körben alkalmazzák a gyermekek érzelmi és viselkedési problémái kezelésére, mert jól képes alkalmazkodni az egyedi és változatos fejlődési igényekhez (Bratton, 2005). A játékkerápiában a játékok olyanok, mint a gyermek szavai, a játék pedig a gyermek nyelve (Landreth, 2002). A játékon keresztül a terapeuták segíthetnek a gyerekeknek adaptívabb viselkedésmódok elsajátításában, ha érzelmi vagy szociális készségek hiányosságai vannak (Pedro-Carroll & Reddy, 2005). A játékkerápiás foglalkozások során a terapeuta és a gyermek között kialakuló pozitív kapcsolat a gyógyuláshoz

² Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló (SNI): „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

szükséges korrekciós érzelmi élményt adhat (Moustakas, 1997). A játékerápia felhasználható az érzelmi-szociális, és a kognitív fejlődés elősegítésére, valamint a belső konfliktusok vagy a gyermek diszfunkcionális gondolkodásának betekintésére és megoldására (O'Connor & Schaefer, 1983; Reddy et al., 2005). Nemzetközi viszonylatban a játékerápiát széles körben úgy tekintik, mint fontos, hatékony és fejlődésorientált mentálhigiénés gyógymódot. „A játék a gyermek természetes megnyilvánulási közege önmaga megtapasztalására.” – állítja Virginia Axline (1989), a gyermek-központú játékerápia megalapítója. A *játékerápia* gyűjtőfogalom, sok szakterületen alkalmazható, többféle módszer és tevékenység, valamint szakma részeként. Beépíthető elemi a nevelési folyamatba, - módszerekbe, alkalmazható, mint módszer a nevelésben, az intervencióban (terápiák) és a (re)habilitációban is. Egyes sajátos válfajai beépíthetők a pedagógiai terápiás, a művészeti terápiás, a pszichoterápiás, a gyógypedagógiai terápiás és a szocioterápiás szakmai munkába – a játékerápia módszereinek felhasználása a szakember alapvettségének kompetenciái szerint lehetséges. A játékerápiát hazánkban elsősorban a szocioterápiák körébe sorolják, azon belül is a foglalkozásterápiák csoportjába. A foglalkozásterápiák altípusai: kreatív és művészetterápiák, mozgásterápia, játékerápia, kombinált foglalkozási terápia. A Pszichiátriai Szakmai Kollégium 2000³-es állásfoglalása kiemeli, hogy minden humán tevékenységre építhető szocioterápiás eljárás, amelynek terápiás értéke csak akkor lesz, ha nem a tevékenység pusztá gyakoroltatására szorítkozik, hanem a személyiség kibontakozását, differenciálódását, társas viszonyainak dinamizálását szolgálja. A terápiás hatású nevelés speciális formái (játékerápia, viselkedésterápia, zeneterápia, művészeti terápiák, konfliktuskezelés stb.) különösen a viselkedési zavart mutató, nehezen tanuló gyermekek esetében szükségesek (Mesterházi, 2000).

A játékerapeuta olyan, a nemzetközi ajánlások szerint 3–12 éves korú gyermekekkel játszanak, akik pszichés nehézségekkel és nehéz élettapasztalatokkal küzdenek – beleértve az emocionális és viselkedési problémákat, a válást, a családon belüli erőszakot, a kríziseket, traumákat. A képzett játékerapeuta segít a gyermeknek abban, hogy megismerje tapasztalatait, megküzdjön ezekkel, növelje érzelmi-szociális rugalmasságát, megismerjen olyan új stratégiákat, melyek csökkentik a problémás viselkedéseket és az internalizált konfliktusokat, lebontják a kóros védekezéseket, egészséges coping stratégiákká alakítva. A játékerápia során a terapeuta szorosan együttműködik a gyermek szüleivel/gondozóival, segíti a szülő-gyermek kapcsolat javulását, harmonikussá válását.

A játékerápia eredményeinek metaanalízise című munkájukban LeBlanc és Ritchie (2001) egészen 1945-től vizsgálta a játékerápia, gyermekterápia, szülő-gyermek interakció terápia hatékonyságát. A játékerápiába bevont

³ Füredi János, Gerevich József (2000). A pszichiátriai szakmai kollégium állásfoglalása a pszichiátriai zavarok gyógykezeléséről. Budapest, 2000 <http://mob.gyemnszi.hu/detailsperm.jsp?PERMID=66239>

gyermek életkora 0-12 év között volt. A bemutatott problémákat hat kategóriába sorolták: érzelmi diszfunkciók, szociális alkalmazkodás problémái, traumás reakciók, tanulási problémák, családi működés zavarai, viselkedési problémák. A játékerápia típusát négy csoportba kódolták: nondirektív terápiamódok; speciális eszközökre összpontosító terápiák, mint például a bábok használata; szülő kiképzésével ható módok, beleértve a gyermeki és szülő-gyermek interakciós terápiákat, valamint minden más típusú terápia. A játékerápiában részesülő gyerekek 25 százalékponttal jobb eredményt értek el az adott eredménymutatókon, mint azok a gyerekek, akik nem részesültek kezelésben. A szülők részvétele a terápiás folyamatban szignifikánsan összefüggött a hatás méretével. A játékerápia ugyanolyan hatékonynak tűnt az érzelmi nehézségekkel küzdő gyermekek kezelésében, mint a nem játékerápiák. A kezelés hatékonysága erősödött, amikor a szülőket is bevonták a terápiás folyamatba. A terápia időtartama összefüggött a kezelési eredményekkel, a maximális hatásmérés körülbelül 30 kezelés után következett be. Több más kutatás is ugyanezt találta: a játékerápiának a megfelelő hatás eléréséhez több időre van szüksége, legalább 20 ülésre. Bratton és munkatársai (2005) szerint a játékerápia széles körben a fejlődésre reagáló beavatkozás, gyermekterapeuták használják. 93 (1953–2000 között publikált) kontrollált kimenetelű tanulmány metaanalízisét végezték el a tanulmányukban, vizsgálva a játékerápia általános hatékonyságát, és a hatékonyságát befolyásoló tényezőket. A hatások kedvezőbbek voltak a humanisztikus megközelítésű terápiákban, valamint akkor, ha a szülők is részt vettek a játékerápiában. A játékerápia egyformán hatékonynak tűnt az életkortól, a nemtől és a probléma megjelenésétől függően. Nagy hatással van a gyerekek viselkedésére, szociális alkalmazkodására és személyiségére. Az eredmények szerint jelentős szerepe van a gyermekek viselkedésváltozásában, de szociális kapcsolataik bővülésében, harmonizálásában is.

A kezelés időtartama és a szülők részvétele befolyásolja az ő vizsgálataik szerint is a játékerápia hatékonyságát. A tartós belső változások eléréséhez több alkalomra van szükség, mint csupán néhány ülés. Lin és Bratton (2015) 1995 és 2010 között 52 kontrollált kimenetelű vizsgálat metaanalitikus áttekintésén keresztül tárták fel a *gyermekközpontú* játékerápia (Child Centered Play Therapy, CCPT) megközelítéseinek általános hatékonyságát. Szignifikáns mérsékelt hatást találtak, és szignifikáns összefüggéseket a hatás mérete és a vizsgálat jellemzői között (életkor, etnikai hovatartozás, gondozói részvétel). A gyermek életkorát illetően a CCPT nagyobb előnyöket mutatott a 8 éves és az alatti életkorú gyermekeknél. Ezenkívül a szülők részvételével kapcsolatos megállapítások összhangban voltak más metaanalitikai *áttekintésekkel* (Bratton et al., 2005; Dowell & Ogles, 2010; LeBlanc & Ritchie, 2001), és megerősítették a játékerápia jótékony hatásait fejlődési és kulturális szempontból is.

Slade és Warne (2016) azt találták, hogy mind a kognitív-viselkedés terápia, mind a *játékerápia csoportban résztvevők pozitívabb eredményeket értek*

el, mint a kontroll vagy összehasonlító csoportokban. Széles körben elterjedt használatuk miatt a trauma-fókuszú kognitív-viselkedési terápiát (TF-CBT) és a játékterápiát (PT) választották ki egy metaanalitikus vizsgálatba, amely a gyermekbántalmazás áldozatainak segítésében való hatékonyságukat vizsgálta. Az eredmények azt mutatták, hogy mindkét terápia forma *előnyös lehet a gyermekbántalmazás áldozatai számára.* Jensen és munkatársai (2017) a játékterápia kimeneti tényezőinek mérésére helyezték a hangsúlyt meta-analitikus tanulmányukban. Szignifikáns, mérsékelt hatást találtak a kimenetre vonatkozóan. Megállapítják, hogy nem könnyű a játékterápiát kutatni, és ezen a téren még vannak tennivalók. A diagnosztikai kritériumokat ritkán használják bemeneti tényezőként, ezért is nehéz a mérés. Line és munkatársai (2024) összehasonlították a szülők bevonásával végzett gyermektanácsadás kezelési hatásait a szülők nélküli módszerekkel, 59 randomizált, kontrollált vizsgálat metaanalízisével, 3–11 éves gyermekeknél, amelyet négy tudományos adatbázison keresztül találtak meg. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők bevonásával végzett terápiás kezelések hatékonyabbak a gyermekek mentális egészségügyi tüneteinek kezelésében, mint azok a kezelések, amelyekben nem vesznek részt a szülők.

A játékterápia hatékonyságának vizsgálatát szolgáló tanulmányok száma egyre bővül, de még mindig szükséges lenne több összehasonlító elemzés az eredményességet, illetve a más módszerekkel való összehasonlítást tekintve. Az eddigi eredmények megerősíthetnek a játékterápia érzelmi és viselkedészavarok kezelésében kifejtett hatásával kapcsolatban, és felhívják a figyelmet a szülők aktív részvételére, bevonására.

Az integratív játékterápia (Integratív Játékdiagnosztika és Játékterápia, IJDT)

Az integratív játékdiasztika és játékterápia (IJDT) hosszú évek munkája során általam kifejlesztett komplex koragyermekkorai intervenciós stratégia, csecsemőkortól tíz éves korig (Eigner, 2005, 2018a, 2018b, 2019, 2021a, 2022b). A tünetek megértése a családi hatótényezők megismerésével válik lehetővé. A terápiában – mivel a tünetek háttérben gyakran találjuk meg a kommunikációs, kapcsolati zavarjeleket vagy traumatizációt – gyakori, hogy az anyát (esetenként az apát) is bevonjuk a játékterápiába: anya, gyermek és terapeuta integratív, játékos együttlétében íródhatnak át kapcsolati mintázatok. A szülők így aktív segítőként vehetnek részt a terápiás folyamatban. A közös munka célja nemcsak a gyermek változása, hanem a kapcsolatok változása is. Az integratív játékdiasztika és játékterápia mind szemléletében, mind módszertanában integratív. Az integratív szemlélet magában foglalja az ökológiai-rendszerelvű megközelítést (Speck, 1995) miszerint a személyiséget közvetlen környezetével szoros kapcsolatban és interakcióban lévő rendszernek tekinti, s így is vizsgálja és befolyásolja annak működését. A kapcsolatra összpontosító korai intervenciós megközelítéssel, közelebbről

a connecticuti „család – konzultációs programmal” mutat hasonlóságot. A kapcsolatra összpontosító programok célja a meleg, kölcsönös interakciók elősegítése szülő és a fejlődési zavart mutató gyermek között, valamint az általános szülői kompetencia és problémamegoldó készség fejlesztése (Affleck et al., 1991). Ez gyermek-és családközpontú szemléletet jelent, lényege az egész családi rendszer és működésének feltérképezése a gyermek viselkedésének, védekezéseinek, jelen állapotának, tüneteinek megértése céljából. Ehhez fontos a szűkebb és a tágabb családi rendszer dinamikus összefüggés-hálózatának, kapcsolódási pontjainak, csomóponti meghatározottságának feltárása. Ezért a módszerek körében kiemelt szerepet kap egy ható-és háttértényezőkből álló csomópontok által kirajzolódó összefüggésrendszer, háló felvázolása. A gyermek tünete védekezés, feltevésünk szerint az érzelmi- és viselkedészavarok, beilleszkedési, alkalmazkodási nehézségek háttérben mindig kapcsolati sérülés, kapcsolati traumatizáció (is) áll. A kapcsolati sérüléseket integratív és interaktív kapcsolati munkában tudjuk korrigálni. Ezért a munka fókuszában ez áll. A meghatározó korai kapcsolatok harmonizálása után szükségtelenné válik a tünet (Eigner, 2018).

Az integratív játékdiaosztika és játékkerápia (IJDT) módszertana alkalmazható állami ellátásban (például pedagógiai szakszolgálatok nevelési tanácsadás, korai fejlesztés tevékenységében, gyermekjóléti szolgálatokban, gyermekpszichiátriai ambulanciákon), integratív családi játéktárakban, magánrendelésben, civil szervezeti fenntartású intézményekben. A játékkerápia elsődleges célja és feladata az érzelmi-szociális és kommunikációs készségek fejlesztése, a szociális kompetencia javítása, a nehéz tapasztalatok átdolgozása, a megküzdés új útjainak kiépítése és a társas kapcsolatok segítése. Megfelelő szülői minták hiányában és az érzelmi elhanyagoltság miatt a bántalmazott, traumatizált gyermekek szociális képességei kevésbé hatékonyak, és nehézségeik vannak a konfliktuskezelésben is, sokkal gyakoribb az indulatvezérelt viselkedés (Révész, 2015). A játékkerápiás munkában kiemelt szerepet játszik az érzelmi-szociális kompetencia fejlesztése. Az Integratív Játékdiaosztika és Játékkerápia (IJDT) specifikus módszertana alapján elsősorban a *gyógypedagógiai terápiák* körébe sorolható, azon belül is a pszichopedagógiai terápiák körébe, illetve *szocioterápiás eljárás*ként is felfogható, melynek (re)habilitációs céljai vannak, fő célcsoportja az érzelmi- és viselkedészavarokkal küzdő gyermekek, tanulók köre. Beilleszthető gyermekpszichoterápiás munkába is. Alkalmazási lehetőségei ugyanúgy széles körűek, mint az általában vett játékkerápiáé. Az IJDT az érzelmi- és viselkedészavarok, teljesítményzavarok körét mutató gyermekek, tanulók, a sajátos nevelési igényű (elsősorban az egyéb pszichés fejlődés zavarai), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségeket mutató, a hátrányos helyzetű, valamint a rizikó fejlődésű gyermekek preventív és intervenciók ellátásában használható komplex módszer. Az IJDT a pedagógiai terápiák körébe is beépíthető, pedagógus alapvégzettséggel, specifikus módszertani képzettséggel művelhető. A nevelésben is alkalmazhatók terápiás eljárások, többek között

a játékkerápiás módszerek is (Strédl, 2017). A játékkerápia a pszichoterápiás módszerek körében is elterjedt eljárás. A gyermekterápiában, elsősorban az analitikus gyermekpszichoterápiában hangsúlyos szerepet kap a fantázia, mese, játék. A gyermekterápia módszere alapvetően analitikusan orientált alapokon nyugszik.

Fontosnak tartom az integratív játékkerápiában szükséges esetben a traumatizált anya (és/vagy apa) bevonását a közös játékba, és utána a szülőkonzultációban a mentális reflektivitásának, elérhetőségének a fejlesztését, gazdagítását, melyet a közös helyzetek, esetleg videón visszanezített jelenetek elemzésével, értelmezésével jelentősen befolyásolni lehet. Így „visszaadva” a gyermeknek egy immár (jobban) mentalizáló kötődési személyt, a játékkerápia terében és idejében megvalósítható reparációs és újrafogalmazó helyzet megteremtésével. A gyermek problémájának megoldásában akkor lehet nagyobb, gyorsabb sikert elérni, ha a szülők képesek változtatni, változni, és segíteni a gyermekük változását, fejlődését (Novick & Novick, 2014). Az integratív játékkerápiában a szülőkonzultációk során arra törekszünk, hogy a szülő (sok esetben sérült, traumatizált, fájdalmas élményeket átélt) belső gyermekéhez újra tudjon kapcsolódni, vigasztalni, együtt érezni vele, megfogalmazni igényeit, szükségleteit, ebben az esetben lesz majd saját gyermekével is empatikusabb (Miller, 2016) – ehhez többek között a regrediált kinetikus családrajz (Vass, 2006) módszere is segítséget nyújt (Eigner, 2019).

Játékkerápiás esetrészlet

A szülők hozzájárultak az esetrészlet ismertetéséhez. Beni négy és fél évesen jött hozzám, nemrégén költöztek haza külföldről, és az itthoni, nemzetközi óvoda súlyos panaszokat fogalmazott meg a kisfiú viselkedésével kapcsolatban, ami odáig fajult, hogy el akarták tanácsolni az intézményből. Agresszív, bántó, ellenkező viselkedését nem tolerálta az intézmény. A szülők közben második gyermeküket várták, a terápia kezdetekor született meg Beni kishúga. Az egyébként is kibillent egyensúlyát ez a tény totálisan felborította, dekompenzált állapotba került, sokáig erős testvérféltékenység volt jellemző, sok agresszió, disszociatív állapotok. Az érzelmkifejezések, érzelm- és viselkedésszabályozás nehézségei voltak megfigyelhetőek, szélsőséges, hullámzó érzelmi, indulati állapotok, a szülőkkel is kapcsolati zavarok, különösen anyával volt eleinte harcos, dacoló, leértékelő, feszült a kapcsolat. Az integratív játékkerápia sokat segített a kapcsolat harmonikussá válásában, az anya hiányos érzemtükröző és mentalizáló interaktív viselkedését mind a játékkerápia során, mind a szülőkonzultációban sikerült javítani, fejleszteni. A háttérben mind az anyánál, mind az apánál transzgenerációs traumák, valamint feltehető személyiségpatológiák, nem megfelelő szülői bánásmód körvonalazódott, így egyikük sem tudott igazán a gyermekük valódi igényeire, szükségleteire hangolódni, érzelmeket megfelelően tükrözni, kifejezni, adni és kapni, tartalmazni, a gyermeket stresszes állapotaiban megnyugtatni,

magas elvárások és perfekcionizmus jellemezte a felnőtt és a szülői működésüket is. A kislány korai gyermekkorról váratlan, hirtelen szakadásokat, veszteségélményeket lehetett feltárni, a túlzottan szoros anyai jelenlét hirtelen megszakadása, munkába állás és a gyermek intézménybe kerülése egyik napról a másikra történt, és sok intézményi bántalmazást is elszenvedett. Az, hogy a szülők ennyire érzéketlenek voltak a kislány személyes szükségleteivel kapcsolatban, saját traumatizált gyermekkora magyarázta. A fentebb írt összefüggés, hogy az anya akkor lesz képes jobban rálátni gyermekére, ha saját belső gyermekével már megtalálta a kapcsolódást, és empátikus tud lenni, ebben az esetben drámaian bontakozott ki, egy rajz segítségével.

1. ábra

Beni édesanyjának regrediált kinetikus családraja



Az anya szülőkonzultációban rajzolt regrediált kinetikus családraja (Vass, 2006) tárta fel számára, mennyire közönyösek, hidegek voltak vele a szülei, magára hagyták, cserben hagyták. Egyetlen elfogadó, szeretetteljes kapcsolata volt csak, a nagypapájával, aki szintén kirekesztett volt, szülei pedig reggeltől estig dolgoztak, anyja érzelmileg nem volt elérhető, apja sokszor bántó, hullámzó hangulatú ember volt, ugyanakkor elvárták a kiváló teljesítményeket. A rajzon látszik, hogy a kislány szinte kislánynak néz ki, ruházata, neve is inkább kislányé. Így érthető, hogy az ő női működéseibe is hogyan szövődött bele a sok bizonytalanság, önértékelési probléma, a nőiség, női szerepek szorongásos megélése, mely fokozott kontrollra törekvéssel párosult,

rombolva a kapcsolatot gyermekével. A közös játékok nagyban segítették az egymás felé fordulást, gyermeke működésének jobb megértését, elvárásai, kontrolligénye és maximalizmusa, mögöttes szorongásai és büntudatai csökkenését, érzelmei gazdagabb, melegebb, változatosabb kifejezését gyermeke iránt, így a közelséggel párhuzamosan csökkentek a kisfiú viselkedéses és pszichoszomatikus tünetei a terápiában.

Összegzés

A gyermekkori bántalmazás és az abból fakadó traumák miatt megváltozott életutak egyre nagyobb kutatói és társadalmi figyelmet kapnak, de még mindig nagyon sok ezen a téren a tennivaló. Traumatudatos szemlélet és módszertanok (traumatudatos gondozás /*trauma-informed care* – TIC/ bevezetése jól képzett szakemberekkel (Kovács-Tóth & Kuritárné Szabó, 2023) elterjedésére és a bántalmazás megállítására, illetve prevenciójára óriási szükség lenne. Ahhoz, hogy megelőzhessük az élethosszig tartó káros hatásokat, fontos lenne a korai, sokszor nehezen látható és érzékelhető kapcsolati folyamatok elemzése, alapos ismerete. Ha a legkorábbi interakciókban sikerülne szélesebb körben felismerni és megállítani az atipikus jellemzőket, folyamatokat, akkor lehetnének igazán hatékonyak a gyermekek (és majd az ő gyermekeik) testi-lelki jóllétének megteremtésében. Az Integratív Játékdiagnosztika és Játékterápia (IJDT) komplex korai intervenció stratégia, melynek sajátos szemlélete, alapelvei, vizsgálati és terápiás fázisa, eszközei és módszerei vannak (Eigner, 2018). Gyermek-és családközpontú megközelítés, nondirektív és kevert típusú játékterápia, aktív konzultációs szülőkapcsolat jellemzi, kiemelt figyelmet fordít a környezeti tényezők megismerésére, a családi és intézményi megfigyelések keretében. A játék a megismerés és a kezelés eszköze, integratív, interaktív, kapcsolatközpontú, konfliktus-és trauma fókuszú módszerei és minőségi eszköztára van. Nemcsak a gyermek egyéni fejlettségi szintjét, állapotát, képességeit (mozgásos, kognitív, nyelvi, és érzelmi-szociális fejlődését, temperamentum jellemzőit) kell vizsgálni, hanem a család szocioökonómikus, szociokulturális hátterét is, a szülők mentális egészségét, a káros családi hatások jelenlétét (deviancia, nem optimális nevelési hatások, bántalmazás, elhanyagolás, stresszek, traumák). A felmérés multidiszciplináris és kapcsolat fókuszú kell, hogy legyen, team munkában történjék. A korai interakciókban megmutatkozó *diszfunkcionális mintázatok* felismerése és felhasználása a célzott intervencióban erős preventív értékkel bírna, a kórosnak induló folyamatok visszafordíthatók lennének. A továbbiakban nagy szükség lenne a társadalmi érzékenyítésre, szülői tréningek, programok bevezetésére, a szakemberek specifikus – bántalmazás, trauma, interakció és kapcsolati fókuszú elméleti és gyakorlati - ismereteinek bővítésére, hatékony, több szakmát összefogó teammunkára, korszerűbb szemlélet, a módszertanok továbbfejlesztésére.

Irodalom

- Affleck, G., Mc. Grade, B., Mcqueneey, M. & Allen, D. (1991). A kapcsolatra összpontosító korai intervenció ígérete fejlődési zavarok esetén. In Kedl M. & Borbély S (Eds.), *Szemelvénygyűjtemény a korai gyógypedagógiai gondozás-fejlesztés témaköréből I. kötet: Szemléleti kérdések*. Tankönyvkiadó.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (2015). *Patterns of Attachment* (1st ed.). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203758045>
- Allen, J.G., Fonagy, P. & Bateman, A.W. (2011). *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Oriold és Társai
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th Ed.* American Psychiatric Press, Washington D.C. (Magyarul: APA (2022) *DSM-5-TR referencia kézikönyv a DSM-5-TR diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai.) <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Axline, V. M. (1947). *Play therapy*. Houghton-Mifflin.
- Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350–373.
- Bratton, S.C., Ray, D.C., Rhine, T. & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 376–90. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.376>
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development. The case of child maltreatment. In Cicchetti, D. & Cohen, D.J. (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol 2: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 32–71.) John Wiley & Sons.
- Clarkin, J. F., Fonagy & P. & Gabbard, G. O. (2012). *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Lélekben otthon könyvek, Oriold és Társai Kiadó.
- Czeizel B. (2013). *Helyi együttműködés az eltérő fejlődésű és a fejlődés szempontjából veszélyeztetett csecsemők és kisgyermekes folyamatos ellátása érdekében Budapest XI. kerületében*. TÁMOP-6.1.4/12/1-2012-0001 Koragyermekkori (0-7 év) program III. KORAGYERMEKKORI FEJLESZTÉS JÓ GYAKORLATAI, Szakmák közötti együttműködés. OTH.
- Cs. Ferenczi, Sz. & Németh, T. (2020). Az önszabályozás alakulása és jelentősége kora gyermekkorban. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődésméletek és empirikus eredmények*. (pp. 202–243) Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Danis, I. (2021, Ed.). *21. századi babaszoba. Egyéni, családi és tágabb környezeti tényezők a kora gyermekkori lelki egészség hátterében – feltáró kutatás*. Elméleti háttér, módszertan, társadalmi indokoltság. Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.

- Dowell, K. A. & Ogles B. M. (2010). The effects of parent participation on child psychotherapy outcome: a meta-analytic review. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 39(2), 151–162. <https://doi.org/10.1080/15374410903532585>
- Eigner B. (2005). „Integratív játék” a prevencióban és korai intervencióban. *Serdülő és Gyermekpszichoterápia. Pszichoanalitikus szakfolyóirat*, 5(2), 58–73.
- Eigner B. (2012a). *A játékoság szerepe a korai anya-gyerek kapcsolat alakulásában – a kapcsolati problémákat bejósoló gyanújelek és moderátor tényezők*. PhD disszertáció, ELTE Pszichológiai Doktori Iskola Kognitív Fejlődés Program.
- Eigner B. (2012b). Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, 1. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=38&jaid=560
- Eigner B. (2013). A szülői stressz szerepe a korai anya-gyerek kapcsolatban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(1), 39–55.
- Eigner B. (2014a). Pszichopedagógia. Tudomány és gyakorlat. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(4), 9–23. http://www.magye-1972.hu/files/Szakosztalyok-Dokument/Pszichoped_Szakmai_allasfoglalas_2014.pdf
- Eigner B. (2014b). Új módszer a korai anya-gyermek interakció elemzésére: Korai Diádikus Interakció Kódrendszer. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Gyógypedagógiai pszichológiai tematikus különszám, 69(1), 205–234 <https://doi.org/10.1556/mpszle.69.2014.1.11>
- Eigner B. (2015). A játékos interakció szerepe a korai anya-gyermek kapcsolat alakulásában – rizikó és védő faktorok. *Psychiatria Hungarica*, 30(1), 35–49. https://www.doki.net/tarsasag/psychiatria/folyoirat.aspx?web_id=&tmi=0&f=1&an=1413
- Eigner B. (2018a). Játékterápia az atipikus fejlődésű gyermekek korai intervenció ellátásában. A gyermekkel, szülővel és a családdal végzett munka az integratív játékterápiában. 2. rész: Diagnosztikus és terápiás eszköztár. *Fejlesztő Pedagógia*, 29(4–6), 4–22.
- Eigner B. (2018b). Rajzok összehasonlító elemzése az integratív játékdiasztika és terápia folyamatában. Anya és gyermeke ember-, fészek-, anya-gyermek rajzainak elemzése Ssca módszerrel. Esettanulmány. *Psychiatria Hungarica*, 33(1), 35–56. https://www.doki.net/tarsasag/psychiatria/upload/psychiatria/magazine/ph2018_4_vegso_20180416.pdf?web_id=847C2B7C7778A97
- Eigner B. (2019). „Húzz, húzz engemet, én is húzlak tégedet”. A szülőkonzultációban alkalmazott rajzelemzés szerepe egy integratív játékterápiás folyamatban. *Serdülő-és Gyermekpszichoterápia*, 1.
- Eigner B. (2021a). A hópíhe család – környezet indukálta komplex fejlődési zavart mutató gyermek integratív játékterápiája. Esettanulmány. *Psychiatria Hungarica*, 36(4), 557–597. https://www.doki.net/tarsasag/psychiatria/upload/psychiatria/magazine/10_ph2021_4_hopihe.pdf?web_id=847C2B7C7778A97

- Eigner B. (2021b). A pszichopedagógia korszerű szemlélete az érzelmi- és viselkedészavarok felismerésében és kezelésében. *Fejlesztő Pedagógia*, 32(1–3), 54–67.
- Eigner B. (2022a). *Játékerápia I. A korai szülő-gyermek kapcsolat*. Móra Kiadó.
- Eigner B. (2022b). *Játékerápia II. Érzelmi és viselkedészavarok, pszichopedagógia*. Móra Kiadó.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M. & Edwards, V. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258 [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Fonagy, P., Gergely Gy., Jurist, E. L. & Target, M. (2022). *Affektus szabályozás, mentalizáció és a szelf kialakulása*. Oriold és Társai Kiadó.
- Fonagy, P., Target, M. & Gergely Gy. (2001). A kötődés és a borderline személyiségzavar. *Thalassa*, 12(1), 21–49.
- Füredi J. & Gerevich J. (2000). *A pszichiátriai szakmai kollégium állásfoglalása a pszichiátriai zavarok gyógykezeléséről*. Budapest. <http://mob.gyemzsi.hu/detailsperm.jsp?PERMID=66239>
- Gergely Gy. & Watson J. S. (1998). A szülői érzelmetükrözés szociális biofeedback modellje. *Thalassa*, 9(1), 56–105.
- George, C., Main, M. & Kaplan, N. (1985). *Adult Attachment Interview (AAI)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t02879-000>
- Glynn, M. A. & Webster, J. (1992). The Adult Playfulness Scale: An Initial Assessment. *Psychological Reports*, 71(1), 83–103. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.1.83>
- Greenspan, S. I. & Lieberman, A. F. (1989). Infants, mothers, and their interaction: A quantitative clinical approach to developmental assessment. In S. I. Greenspan & G. H. Pollock (Eds.), *The course of life. Vol. 1: Infancy* (pp. 503–560). International Universities Press.
- Halász, A. & Jakab, K. (2020). Az Ego Klinika szemlélete, módszertana a kora gyermekkori lelki egészség támogatásában. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I., Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata II. Hazai módszerek, irányzatok és képzések*. (pp. 140–147). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Hámori E. (2020a). *A korai kapcsolat zavarai. Pszichoanalízis, kötődélmélet és csecsemőkutatás a korai kapcsolati patológiák megértésében*. Oriold és társai Kiadó.
- Hámori, E. (2020b). Csecsemő-szülő kapcsolatdiagnosztika és konzultáció. In Danis I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata II. Hazai*

- módszerek, irányzatok és képzések.* (pp. 122–139). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Herman J. (2011). *Trauma és gyógyulás. Az erőszak hatása a családon belüli bántalmazástól a politikai terrorig* Háttér Kiadó – NANE Egyesület.
- Hesse, E. & Main, M. (2000). Disorganized infant, child, and adult attachment: Collapse in behavioral and attentional strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1097–1127. <https://doi.org/10.1177/00030651000480041101>
- Hesse, E. & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology*, 18, 309–343, <https://doi.org/10.1017/S0954579406060172>.
- Jensen, S. A., Biesen, J. N. & Graham, E. R. (2017). A meta-analytic review of play therapy with emphasis on outcomes measures. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(5), 390–400. <https://doi.org/10.1037/pro0000148>
- Kereki J. & Szvatkó A. (2015). *A koragyermekkori intervenció, valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás szakszolgálati protokollja.* Educatio Társadalmi Szolg. Nonprofit Kft.
- Kovács-Tóth B & Kuritárné Szabó I. (2023). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a mentális és szomatikus egészségre gyermek- és serdülőkorban *Orvosi Hetilap*, 164(37), 1447–1455. <https://doi.org/10.1556/650.2023.32851>
- Kuritárné Sz. I., Molnár J. & Nagy A. (2018, Eds.). *Trauma-eredetű disszociáció. Elmélet és terápia.* Oriold és Társai Kiadó.
- Kuritárné Sz. I. & Tisljár-Szabó E. (2015, Eds.). *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna. A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia.* Oriold és társai Kiadó.
- Landreth, G. L. (2002). Therapeutic limit setting in the play therapy relationship. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(6), 529–535. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.33.6.529>
- LeBlanc, M & Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. In: *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews [Internet]*. Centre for Reviews and Dissemination <https://doi.org/10.1080/09515070110059142>
- Lénárd, K. (2020). A bántalmazás és a trauma hatása a lelki egészségre. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődéstudományok és empirikus eredmények* (pp. 418–447). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Lin, Y.D. & Bratton, S.C. (2015). A Meta-Analytic Review of Child-Centered Play Therapy Approaches. *Journal of Counseling and Development*, 93, 45–58. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00180.x>

- Line, A. V., Lenz, A. S., Warwick, L., Branch, M. L. & Lemberger-Truelove, M. E. (2024). A meta-analysis of parent-inclusive child therapy interventions for decreasing symptomatology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 31(1), 62–77. <https://doi.org/10.1037/cps0000180>
- Lingiardi, V. & McWilliams, N. (2017, Ed.). *Psychodynamic Diagnostic Manual second edition PDM-2* The Guilford Press.
- Main, M. & Solomon, S. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern: Procedures, findings and implications for the classification of behaviour. In T.B.Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective Development in Infancy*. Ablex.
- Mesterházi, Zs. (2000). A gyógypedagógia mint tudomány. In Illyés, S. (Ed.), *Gyógypedagógiai alapismeretek* (pp. 39–79). ELTE GYFK.
- Miller, A. (2016). *A tehetséges gyermek drámája és az igazi én felkutatása*. Osiris Könyvtár.
- Miller, A. (2017) *A test kiáltása. A szülői bántás hosszú távú következményei*. Ursus Libris.
- Németh, T. & Hédervári-Heller, É. (2020). Az integrált szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció (ISZCSK) és terápiás kezelés kezdete és fejlődése Magyarországon. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata II. Hazai módszerek, irányzatok és képzések* (pp. 106–121). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Moustakas, C. E. (1997). *Relationship play therapy*. Jason Aronson.
- Novák, A. & Lakatos, K. (2005). Az atipikus anyai viselkedés elemzése csecsemőkorban: az AMBIANCE-kódrendszer bemutatása. *Alkalmazott Pszichológia*, 7, 49–58.
- Novick, K.K. & Novick, J. (2014). *Munka szülőkkel gyermekterápiában*. Animula Kiadó.
- O'Connor K. J. & Schaefer C. E. (1983). *Handbook of play therapy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Pedro-Carroll & J., Reddy, L. (2005). A preventive play intervention to foster children's resilience in the aftermath of divorce. In L. Reddy, T. Files-Hall & C. Schaefer (Eds.), *Empirically based play interventions for children* (pp. 51–75). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11086-004>
- Péley B. (2013). Pszichopatológia és fejlődés. Diagnózis és terápia fejlődési pszichopatológiai nézőpontból. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(1), 3–6. <https://doi.org/10.1556/mpszle.68.2013.1.1>
- Pohárnok, M. & Lénárd, K. (2015). A trauma lélektana. In: Gyöngyösiné K. E. & Sz. Makó H. (szerk.): *Gyász,krízis, trauma és a megküzdés lélektana* (old.: 221-234.). Pro Pannonia Kiadó.

- Reddy, L., Files-Hall, T. & Schaefer, C. E. (2005, Eds.). *Empirically based play interventions for Children*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11086-000>
- Révész Gy. (2015). A rossz gyermekkori bánásmód következményei, In Kiss E. Cs. & Sz. Makó H. (Eds.), *Gyász, krízis, trauma és a megküzdés lélektana*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Slade, M. K. & Warme, R. T. (2016). A meta-analysis of the effectiveness of trauma-focused cognitive-behavioral therapy and play therapy for child victims of abuse, *Journal of Young Investigators*, 30(6), 36–43. <https://doi.org/10.22186/jyi.30.4.36-43>
- Strédl T. (2017). *Terápiák és nevelés*. Selye János Egyetem.
- Tománé Mészáros A., Kovács Zs., Domján Gy., Gadó K. & Soósné Kiss Zs. (2018). Hogyan előzzük meg a gyermekbántalmazást? A prevenció munkája jelentősége és kihívásai. *Egészségfejlesztés*, 59(2). <https://doi.org/10.24365/ef.v59i5.323>
- Ujhelyiné Nagy A. & Kuritárné Szabó I. (2020). Az ártalmas gyermekkori élmények hatása a felnőttkori egészségi állapotra – szakirodalmi összefoglaló. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 21(1), 1–36. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.008>
- Vass Z. (2006). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó.
- WHO (1992). *ICD-10: International Classification of Diseases 10th Revision*. (Magyarul: WHO (1995) BNO-10: *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió)*. Népjóléti Minisztérium.)
- Wurst, F. (1983). Varianten des Spielverhaltens aus klinischer Sicht In *Handbuch der Spielpädagogik IV*. (pp. 225–239). Kreuzer Verlag, Schwann Basel Gmb. H.
- ZERO TO THREE (2016). DC:0-5™ *Diagnostic classification of mental health and developmental disorders of infancy and early childhood*. Zero to Three Press, Washington D.C. (Magyar kiadás: 2019 – DC:0-5™ *A csecsemő- és kora gyermekkori lelki egészség és fejlődés zavarainak diagnosztikai klasszifikációs rendszere*. Medicina Könyvkiadó.)



Eigner, B.

Treating childhood abuse, neglect, and trauma in attachment relationships with play therapy

In the process of early mother-child mutual interactions, the path can lead to a harmonious relationship and a secure attachment, but in the case of atypical maternal communication, it can lead to an uncertain attachment or the disintegration of the attachment behavior. This can be caused by abuse, stress, trauma, and deprivation, both in terms of the child's environment and the mother's conflicted childhood. Abuse suffered in attachment relationships, interaction mistakes, and atypical communication can lead to relationship disorders and, in more severe cases, to traumatization, which can lead to the development of further child psychopathologies, atypical development, and mental disorders. The development of an atypical personality style can be detected very early in the child, and the specific coping and defense mechanisms can be observed in the play behavior. Early observation and analysis of interactions, as well as integrative play therapy, which is a child- and family-oriented, relationship-oriented, trauma-focused method, can help, in cooperation with parents, to guide pathological processes in a healthy direction. I present the rewriting and reworking of early relationship injuries, traumatizations, pathological defenses, maternal deviant reflection and mentalization during later therapeutic intervention, illustrated with case details from my own play therapy and parent consultation practice.

Keywords: Adverse childhood experiences, attachment relationship traumatization, Early Dyadic Interaction Code System (KDIK), integrative play therapy



Eigner Bernadett: <https://orcid.org/0009-0008-3953-7776>



Amikor az apa megy GYES-re – Az apasági szabadság igénybevételének szabályozása és hatása

Orosz Adrienn

PhD-hallgató, Semmelweis Egyetem Doktori Iskola Mentális Egészségtudományi Tagozat

Absztrakt

A tanulmány szakirodalmi áttekintést ad az apasági szabadság és a gyermekgondozási szabadság apák általi igénybevételét lehetővé tevő jogi szabályozás elemeiről – kitérve az európai gyakorlatra –, illetve azon nemzetközi és hazai kutatási eredményekről, amelyek az apasági szabadság, a szülői szabadság apák általi igénybevételének családi életre, személyközi kapcsolatokra gyakorolt előnyeiről számolnak be. Az apasági szabadság igénybevétele nemcsak az apaság élményének intenzívebb megélésére, az apa-gyermek kötelék elmélyítésére, valamint a párkapcsolat megerősítésére hathat kedvezően, hanem csökkentheti a családon belüli munkamegosztás egyenlőtlenségét, továbbá javíthatja az anyák munkaerőpiaci helyzetét.

Kulcsszavak: apasági szabadság, apaszerep, gyermekgondozás, gondoskodó apaság

Bevezetés

Az utóbbi időben a szülői szerepek, a gyermekneveléssel kapcsolatos szerepvállalások változásával párhuzamosan az apaszerepről való gondolkodás jelentős átalakulásának lehetünk szemtanúi. Ma már számos kutatás foglalkozik a férfiak családon belüli szerepváltozásaival tekintettel arra is, hogy az apa hagyományos, a család anyagi biztonságát nyújtó szerepmeghatározása az utóbbi évtizedekben átalakult, megjelent az igény a gyermekei életében minél aktívabban résztvevő, gondoskodó apára (Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2021; Sztáray Kézdy & Drjenovszky, 2021a). Amellett, hogy az apák aktív részvétele a gyermekgondozásban pozitívan befolyásolja saját és házastársuk boldogságát, a pozitív érzelmi környezet megteremtésével a gyermekek jólétét is elősegíti. Mindemellett az apák aktív részvétele hozzájárul a családi dinamika és közös boldogság javulásához, amely a társadalmi elvárások egyre egyenlőbb szülői szerepek felé való elmozdulását mutatja (Lee, 2024).

Az elmúlt időszakban több olyan hiánypótló magyar tanulmány is született (például Takács, 2017; Makay & Spéder, 2018; Drjenovszky & Sztáray



Kézdy, 2020; Sztáray Kézdy & Drjenovszky, 2021a; Sztáray Kézdy & Drjenovszky, 2021b; Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2023a; Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2023b), amely a gyermekgondozással kapcsolatos feladatot vállaló magyar édesapák gondolkodását, a munkaerőpiacra való kapcsolatuk milyenségét, az aktívan törődő apai gyakorlatokat, továbbá a gyermekükkel otthon lévő apák családjában jelenlévő gondoskodásviszonyokat, az egalitárius családi szerepfelfogást feltételező modern apakép koncepcióját elemezte. Ezen, az aktív apaság tárgyában született, az otthonmaradás motivációit részben feltáró tanulmányoknak azért is tulajdoníthatunk kulcsfontosságú szerepet, mert a korábbi demográfiai kutatások, termékenységi elemzések elsősorban a nőkre fókuszáltak, ezért az édesapákról méltánytalanul kevés információval rendelkezünk. Tekintettel arra, hogy a gyermekvállalás kérdése nem kizárólag a párkapcsolatban élő nők döntése, hanem a férfiaké is, ezért indokolt, hogy a férfiak gyermekvállalásának elemzése is a társadalomtudományi kutatások fókuszába kerüljön (Makay & Spéder, 2018). A férfiak szülői szerepének tanulmányozása azért is fontos, mert a mai apáknak fokozott elvárásokkal kell szembenéznük az aktív szülői és társszülői szerepvállalások tekintetében, még akkor is, ha a gyermek elsődleges gondozója továbbra is az anya marad.

A magyar családtámogatási rendszer hosszú ideje lehetővé teszi az apák számára is, hogy a kisgyermek(e) gondozása céljából otthon maradjon és ezzel egyidejűleg az anya térjen vissza a munkaerőpiacra. Egyes európai országok jogrendszere pedig ösztönzi az apák gyermekgondozásban való nagyobb részvállalását. Az apa otthonmaradását eredményező családi döntést legtöbb esetben azonban külső körülmények és belső motivációk egyaránt befolyásolják, tehát az elhatározás nem egyszerűsíthető le a karrier fontosságára az anya szemszögéből, illetve a család elsődlegességére az apai szempontból (Petényi, 2013; Sztárayné et al., 2019).

Ezen családi döntést megelőző mérlegelés során ugyanis az érvek és ellenérvek nem minden esetben a család bevétele szempontjából kedvezőbb anyagi természetű kérdésre korlátozódnak, hiszen kutatási eredmények alapján látható, hogy a család kedvezőtlenebb anyagi helyzetbe kerülése ellenére is az apa otthonmaradása mellett dönthet egy kisgyermeket nevelő pár. Egy interjú kutatás eredményei alapján is az látható, hogy a kisgyermekkel való otthonmaradást eredményező családi döntésben az anyagi szempontok nem annyira meghatározóak, mint ahogyan azok előzetesen feltételezhetőek voltak (Sztárayné et al., 2019). Az otthonmaradó apaság kérdéskörét vizsgáló hazai kvalitatív kutatási eredmények alapján azonban az elsődleges gondozóvá előlépő apai szerepkép még ritka jelenségnek tekinthető és elsősorban városi, felsőfokú végzettségű szülői körben jellemző (Sztáray & Drjenovszky, 2021a).

Szakirodalmi áttekintő tanulmányomban ismertetem az apasági szabadság és a gyermekgondozási szabadság apák általi igénybevételét lehetővé tevő jogi szabályozás elemeit – kitérve az európai gyakorlatra –, illetve azon

nemzetközi és hazai kutatási eredményeket, amelyek az apasági szabadság, a szülői szabadság apák általi igénybevételének családi életre, személyközi kapcsolatokra gyakorolt előnyeiről számolnak be.

A gyermekgondozási- és az apasági szabadság hazai szabályozása

Gyermekgondozási szabadság

Egy adott társadalom apa- és anyaszerepének meghatározására jelentős hatással van az adott társadalom jogi berendezkedése, a jóléti szolgáltatásokhoz való hozzáférés feltételrendszere. Jelenleg a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény III. fejezete rögzíti a gyermekgondozási támogatásokkal kapcsolatos szabályokat. E törvény – melynek alapvető célja a családok anyagi biztonságának elősegítése mellett a magyar nemzet népesedéspolitikai céljainak megvalósítása – keretében került szabályozásra egyebek mellett a gyermekgondozást segítő ellátás (GYES) is. A családtámogatási rendszer keretében alanyi jogon járó fix összegű juttatásként GYES-re jogosult az a szülő, aki gyermekét a saját háztartásában neveli a gyermeke harmadik életévének betöltéséig. E támogatási formát 1967-ben vezették be Magyarországon a korábnál lényegesen hosszabb távon finanszírozott szülői (akkor még csak anyai) fizetett szabadságként. A bevezetés okaként egyfelől a csökkenő termékenységi mutatók miatt szükségessé vált népesedéspolitikai akarat, másfelől foglalkoztatáspolitikai döntés jelölhető meg, ez utóbbiban megjelenik az állam által kijelölt nemi szereprendszer, vagyis a nők otthon maradása mellett a férfiak otthoni feladatellátásban való alacsony fokú részvétele figyelhető meg (Gregor, 2016).

A biztosítási jogviszonnyal rendelkező szülők részére teljesített kifizetések körébe tartozik a gyermek második születésnapjáig járó keresetfüggő juttatás, a gyermekgondozási díj (GYED), melynek magyarországi bevezetésére 1985-ben került sor. A GYED – ellentétben a családtámogatási rendszer keretében alanyi jogon járó GYES-sel – az egészségbiztosítás ellátásainak keretében, kizárólag a biztosítottaknak havi rendszerességgel járó, jövedelemarányos pénzbeli ellátás, mely a szülő kieső jövedelmének pótlását célozza. A gyermekgondozási díjra való jogosultság feltételeit a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól szóló 1997. évi LXXXIII. törvény szabályozza.

A gyermekgondozási támogatási formák közös szabályai körében került szabályozásra, hogy a gyermekgondozási támogatást a gyermekkel közös háztartásban élő szülők bármelyike igénybe veheti, vagyis jelenleg a gyermekgondozást célzó szülői szabadság (GYED, GYES) teljeskörűen megosztható az anya és az apa között. Az 1998. január 1-jével hatályát veszített, a társadalombiztosításról szóló 1975. évi II. törvény (egységes szerkezetben a végrehajtására kiadott 89/1990. (V. 1.) MT rendelettel) T. 25/A. § (3) bekezdése úgy rendelkezett, hogy a gyermekgondozási díjra a gyermek egyéves koráig csak az anya (egyedülálló apa), ezt követően a szülők bármelyike joga-

sult volt. Az 1998. január 1-jén hatályba lépett, a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól szóló 1997. évi LXXXIII. törvény csak 2000. január 1-jétől rögzítette ismét a gyermekgondozási díjjal kapcsolatos szabályokat, a 42/A. § (1) bekezdés a) pontja szabályozza a gyermekgondozási díjra való jogosultság feltételeit, eszerint bármelyik biztosított szülő jogosult a gyermekgondozási díjra, ha a gyermekgondozási díj igénylését – a gyermeket szülő anyja esetén a szülést – megelőzően két éven belül 180 napon át biztosított volt. E jelenleg is hatályos törvény a korábbi szabályozással lényegében azonosan szabályoz, a gyermekgondozási díjra való jogosultságot bármelyik biztosított szülő számára biztosítja, ha a gyermek születését megelőző két éven belül 365 napon át biztosított volt.

A GYED havi összege a kereset 70%-a, de maximálisan megállapítható összege havonta legfeljebb a mindenkori minimálbér kétszeresének 70%-a lehet (a GYED 2024. évi felső határa havi bruttó 373 520,- Ft), amely körülbelül a 2023. évi teljes munkaidős bruttó átlagkereset (571 200 Ft)¹ 65,39%-ának felel meg. A fix összegű GYES lényegesen alacsonyabb (ennek összege évek óta változatlan, 2023-ban 28 500 Ft volt, ami körülbelül a teljes munkaidős átlagkereset 5%-ának felelt meg). 2016 óta a GYED Extra keretében a szülői szabadság alatti pénzbeli ellátásban részesülő szülők a gyermek 6 hónapos korától korlátlan munkaidőben dolgozhatnak, anélkül, hogy ellátásuk csökkenne, vagy megszűnne az arra való jogosultságuk (OECD, 2020). A GYED-et igénylő férfiak aránya 2021-ben 22,6% (Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2023), a GYES-t igénylők aránya pedig 5,7% ugyanebben az időszakban (Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2023b; Sztáray Kézdy, 2024).

A fentiek alapján látható, hogy a modern apaság eszméjének fokozatos előtérbe kerülése ellenére a gyermekgondozási szabadság apák általi igénybevétele nem terjedt el széleskörűen, főként az anyák a gyermekgondozási ellátásban részesülők, bár a gyermekgondozási támogatás igénybevételére bármelyik szülő jogosult.

Apasági szabadság

Magyarországon 2002-ben került bevezetésre az apasági szabadság, amely öt nap fizetett és 100%-ban térített szabadnapot jelent az apák számára gyermekük születése esetén. A Kormány 2022. évi őszi törvényalkotási programjában szerepelt az egyes foglalkoztatási tárgyú törvények módosításáról szóló törvényjavaslat, a szabályozás célja a szülők és a gondozók vonatkozásában a munka és a magánélet közötti egyensúlyról és a 2010/18/EU tanácsi irányelv hatályon kívül helyezéséről szóló 2019/1158 irányelv jogharmonizációs célú átültetése. Az akkori technológiai és ipari miniszter 2022. november 2. napján nyújtotta be az Országgyűlés elnökének az egyes foglalkoztatási tárgyú törvények módosításáról szóló törvényjavaslatot, amelynek eredményeként 2023. január 1-jei hatállyal megtörtént az uniós irányelv magyar jogrend-

¹ <https://www.ksh.hu/gyorstajekoztatok/ker/ker2312.html>

be ültetése. Az egyes foglalkoztatási tárgyú törvények, például a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény, az igazságügyi alkalmazottak szolgálati jogviszonyáról szóló törvény, a közszolgálati tisztviselőkről szóló törvény, a munka törvénykönyvéről szóló törvény – az uniós irányelvnek megfelelően – úgy módosultak, hogy az apasági szabadság az eddigi öt munkanapról tíz munkanapra bővült, a szabadság második öt napjára – ellentétben a 100%-osan térített első öt nappal - azonban mindössze a fizetés 40%-a jár, a szülői szabadság idejére pedig mindössze 10%-a. (Drjenovszky & Sztáray Kézdy, 2023b; Sztáray Kézdy, 2024)

A Szonda Ipsos által 2009 őszén felvett, a korábbi ISSP-kutatások (International Social Survey Programme) kérdéseire építkező, a családon belüli munkamegosztással, a nők és férfiak szerepeivel kapcsolatos kérdőíves felmérés elemzése (Gregor, 2016) alapján a kérdezettek közel fele elegendő mennyiségűnek ítélte az akkori ötnapos apasági szabadságot, a női válaszadók azonban nagyobb eséllyel tartoztak azok közé, akik az akkorinál hosszabb apasági szabadságot tartottak kedvezőbbnek. Megállapítást nyert továbbá az is, hogy azok a férfiak támogatják az apasági szabadság időtartamának növelését, akik eleve támogatják a férfiaknak a gyermeknevelésben való aktívabb szerepvállalását.

Egyes társadalompolitikai elképzelések társadalmi támogatottságát vizsgáló, *A magyar állampolgárok viszonyulása a liberális szakpolitikákhoz* című, a 21 Kutatóközpont vegyes módszertani megközelítést alkalmazó (kérdőíves és fókuszcsoportos interjú) kutatása (Kiss et al., é.n.) – egyebek mellett – arra kereste a választ, hogy mely kérdésekben igényelnek magas fokú állami beavatkozást a magyar állampolgárok. A kutatás eredményei alapján az apasági szabadság hosszabb időre történő kiterjesztése a második legnépszerűbb szakpolitikának tekinthető. E szakpolitikai kérdést a nők jobban támogatták és a kérdésben leginkább érintett korosztály (a 18 és 29, valamint a 30 és 39 év közöttiek) az apasági szabadság kiterjesztésének fontosságát magasabb pontra értékelte, mint az idősebb, 65 év feletti korosztály.

A fentiekben tehát a magyar családpolitikai rendszer keretében szabályozott, a szülők között szabadon megosztható, igen nagyvonalú gyermekgondozási szabadság és a gyermek születése esetén járó tíz napos fizetett apasági szabadság kérdéseiről esett szó, az úgynevezett át nem ruházható apa-hónapok igénybevételét a magyar jogrend nem szabályozza, az e jogintézménnyel kapcsolatos európai gyakorlat bemutatására az alábbiakban kerül sor.

Az apasági szabadság, az apa-hónapok európai gyakorlata

Az Európai Parlament elé kerülő 2008-as demográfia válságról szóló jelentésben az Európai Unió tagországai számára készítendő, az apasági szabadsághoz való jog bevezetésének támogatására irányulóan ajánlások megfogalmazására kapott felhatalmazást az Európai Bizottság. Az intézkedés okaként az fogalmazódott meg, hogy az apaság védelme érdekében javítani szükség-

ges az európai jogi szabályozást az apák családi életbe való bevonódásának támogatása érdekében. A férfiaknak a háztartással és a gyermekneveléssel kapcsolatos munkákban való szerepvállalásának átalakulása, illetve növekedése ma elsősorban Európa észak-nyugati országaiban figyelhető meg (például Svédországban, Izlandon, Dániában vagy Hollandiában). Főként ezen országok társadalmában jellemző a férfiaknak a gyermeknevelésben vállalt szerepének növekedése, annak okán, hogy ezen országokban a nők munkaerőpiaci integrálását elősegíti a kisgyermekes családoknak nyújtott állami támogatások rendszere (Szalma & Takács, 2022).

A gyermekgondozás céljából igényelt szabadság jelentős része az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) legtöbb tagállamában (így Magyarországon is) megosztható az apák és anyák között. Az anyák által igényelt szabadság túlsúlya okán azonban az apák aktívabb részvételét, a gyermekgondozásban való nagyobb részvállalását, ezzel egyidejűleg pedig az anyák munkahelyi távolléti idejének csökkentését ösztönözve egyre több ország határoz az úgynevezett apa-hónapok bevezetéséről. Ennek lényege abban áll, hogy a gyermekgondozás rendszerében individualizált elemként jelenik meg a szülők által igénybe vehető gyermekgondozási szabadság oly módon, hogy az nem ruházható át a másik félre (Koltai, 2010). Hangsúlyozandó, hogy azokban az országokban, ahol a szülői szabadságok újragondolásának eredményeként a gyermekgondozásban betöltött aktívabb szerepre ösztönzik az apákat azzal, hogy át nem ruházható szabadságot igényelhetnek, a férfiak intenzívebben megélhetik az apaság élményét emellett, hogy az anyák számára is kedvezőbben alakul a munka és a magánélet egyensúlyának megvalósítása (Koltai, 2010).

A szülők között megosztható gyermekgondozási támogatás 1974-ben került bevezetésre Svédországban (Szalma & Takács, 2022), ahol kiemelten fontos társadalmi kérdés volt az apák gyermekgondozásban betöltött aktívabb szerepének ösztönzése. 1995-ben a gyermekgondozási szabadság individualizálása céljából szabályozták az úgynevezett „apa-hónap” intézményét, amelyet 2002-ben két hónapra bővítettek, ennek lényege abban áll, hogy az apákra vonatkozó gyermekgondozási szabadságot csak és kizárólag az apa veheti igénybe, az anyákra való átruházása, átadása nem lehetséges (Koltai, 2010).

Norvégiában 1993-ban jelent meg az apakvóta intézménye, amely a gyermekgondozási feladatok szülők közötti megosztását feltételező gyermekgondozási juttatás igénybevételét szabályozta, ennek keretében a juttatások bizonyos részét kizárólag az apa igényelheti, ennek elmulasztása esetén a család elesik a juttatástól (Szalma & Takács, 2022).

Németországban 2001-ben vezették be azt a rugalmasnak tekinthető gyermekgondozási rendszert, amely lehetővé tette, hogy a kisgyermek gondozása céljából a munkahelytől való távollét utolsó 12 hónapját a szülők megosztva vehessék igénybe. Ez a kormányzati intézkedés a nemek közti kedvezőbb munkamegosztás szempontjából azonban nem járt együtt a várt

eredménnyel, erre hivatkozással 2007-ben az apák gondozásba bevonódását erősítendő, széles politikai támogatottsággal került bevezetésre az anyákra át nem ruházható úgynevezett „apa- hónapok” intézménye, amely azt teszi lehetővé, hogy a munkahelytől való távollét időtartama 2 hónappal meghosszabbítható, amennyiben azt kizárólag az apa veszi igénybe. Az eredmény jól látható, ugyanis míg 2006-ban az igénylők mindösszesen 3%-a volt férfi, addig 2008-ban már 13,7 %-a (Koltai, 2010).

Franciaországban az apasági szabadság bevezetését három alapelv vezérelte, a nemek közötti egyenlőség előmozdítása, az apa-gyermek kötelék létrejöttének elősegítése, az apai jogok megerősítése. Egy, az apasági szabadság igénybe nem vétele mögött rejlő mechanizmusokat vizsgáló francia kutatás (Sponton & Dutreuilh, 2023) eredményei alapján a 11 napos apasági szabadság igénybevétele a jó apaság normáját testesíti meg, vagyis olyan, a gyermek életébe bevonódó apákra vall, akik szorosan kötődnek gyermekeikhez. A megkérdezett apák szemszögéből az apasági szabadság igénybevételének központi motívuma a gyermekhez fűződő kötődés kialakulásának igénye, az apai részvételt bizonyító, szimbolikus jelenség. A kutatás eredményei alapján az apasági szabadság igénybe nem vétele azzal a félelemmel áll összefüggésben, hogy az apasági szabadság igénybevétele miatti távollét (11 nap) veszélyeztetheti az apák családfenntartó szerepét. Az apasági szabadság igénybevételének elmulasztása összefügg a munkahelyi elvárásokkal. A kutatás arra is rávilágít, hogy az apasági szabadságot nagyobb arányban veszik igénybe azok az apák, amelyek szülőtársai (az anyák) magasabb iskolai végzettségűek.

Az apasági szabadság igénybevételében tapasztalható társadalmi különbségek változását Spanyolországban vizsgáló kutatás arra a következtetésre jutott, hogy a spanyol „apák hónapja” (apasági szabadság) a foglalkoztatott apák 80%-a számára társadalmi normává vált annak modellje okán. További következtetése a kutatásnak, hogy a legkevésbé képzett apák a bizonytalanabb foglalkoztatási státuszuk okán élnek az apasági szabadság lehetőségével (Jurado-Guerrero & Muñoz-Comet, 2021).

Más országokhoz képest Ausztria meglehetősen nagyvonalú gyermekgondozási juttatásokat kínál, beleértve a hosszú szülői szabadság időszakát is. Ezen túlmenően bevezetett egy úgynevezett partnerségi bónuszt a gyermekgondozási juttatásokat 50:50 vagy 60:40 arányban megosztó szülők számára, azonban ezen kedvezményeket igénybe vevő párok száma még mindig alacsonynak számít. A gyermekgondozási juttatásokat megosztó szülőkkel készített interjúk kutatás eredményei azt mutatják, hogy az apák jelentős része továbbra is mellékállásban dolgozott, miközben részesült a gyermekgondozási segélyben, összhangban a munkáltatók körében uralkodó feltételezéssel, miszerint a férfi a legfőbb családfenntartó. Ezzel szemben az anyáknak erősen fel kellett lépniük annak érdekében, hogy továbbra is dolgozhassanak a szülőségre való áttérés korai szakaszában. Egyéni szinten és meghatározott területeken azonban az osztrák szülők sikeresen le tudták küzdeni a hagyó-

mányos nemek közötti egyenlőtlenségeket a munka és a család összeegyeztetésében az újonnan bevezetett gyermekgondozási segélyek segítségével (Mauerer, 2023).

A fizetett szabadsághoz való hozzáférés azért fontos tényező, mert az apák sokkal nagyobb valószínűséggel veszik ki a szabadságot, ha az fizetett, és az időt kifejezetten az apák számára tartják fenn (Haas & Hwang, 2019). Az apák szabadságával kapcsolatos attitűdkutatás eredményei alapján az OECD országokban nagyrészt támogatják azokat a szakpolitikákat, amelyek lehetőséget biztosítanak az apai szerepvállalás fokozására.

Az apasági szabadság családi életre, személyközi kapcsolatokra gyakorolt hatása

Az apák családi életbe való bevonódását ösztönző európai gyakorlatot látva kétségtelen előnyökkel jár az apasági szabadság igénybevétele, nemcsak az apaság élményének intenzívebb megélésére, az apa-gyermek kötelék kialakulására, elmélyítésére, valamint a párkapcsolat megerősítésére hathat kedvezően, hanem csökkentheti a családon belüli munkamegosztás egyenlőtlenségét, továbbá javíthatja az anyák munkaerőpiaci helyzetét.

Az apasági szabadság kérdéskörét érintő szisztematikus szakirodalmi áttekintő tanulmány (Pizarro & Gartzia, 2023) a téma fontosságát azzal indokolja, hogy a férfiak távolléti szabadságáról (apasági szabadság) szóló nyilvános viták és kutatások az utóbbi években egyre nagyobb teret hódítanak. Gyakorlati szakemberek és tudósok egyaránt tényekkel alátámasztott válaszokat keresnek arra, hogy az apasági szabadság segíthet-e leküzdeni és ha igen, akkor hogyan a családon belüli munkamegosztás egyenlőtlenségét. Egyre nagyobb érdeklődés övezi továbbá azon tényezők azonosítását, amelyek megkönnyítik a férfiak számára az apasági szabadság igénybevételét. Ezen áttekintő tanulmány négy kategória (a gyermekekkel való kapcsolatra gyakorolt hatások; az egészségre gyakorolt hatások; a családi és házastársi kapcsolatokra gyakorolt hatások; a karrierépítésre gyakorolt hatások) mentén vizsgálja az apasági szabadság hatásait.

Számos kutatás (például Cygan-Rehm et al., 2018) igazolja, hogy az apasági szabadság pozitív hatást gyakorol az apa-gyermek kötődési kapcsolat alakulására, kedvezően hat továbbá a gyermekek apai bevonódással kapcsolatos percepcióira, az apa-gyermek kommunikációval kapcsolatos megítélésére, továbbá az apa-gyermek közelségre, ezen összefüggéseket legalább részben az apák elkötelezettsége, a szülői kapcsolattal való elégedettség és az apai identitás magyarázza (Petts et al., 2020). A gyermekkel való szoros, bizalmi kapcsolat kialakulása mellett az otthon töltött időszak erős érzelmi töltetű megnyilvánulásairól is beszámoltak az otthonmaradó apák (Sztáray & Drjenovszky 2021a). Az apasági szabadság igénybevétele és a szabadság hossza pedig pozitívan kapcsolódik az apák elkötelezettségéhez és felelősségvállalásához (Knoester et al., 2019; Cabrera et al., 2004). Knoester és

munkatársai kutatásának (2019) következtetése szerint az apasági szabadság igénybevételének kiterjesztése ösztönözheti az apák későbbi nagyobb fokú gyermekgondozásban való részvételét, különösen a nem helyben lakó apák körében.

Az apa-gyermek kötődési kapcsolat alakulására gyakorolt pozitív hatásán túl igazolható az apasági szabadság igénybevételének a szülői párkapcsolati elégedettségre gyakorolt hatása. Kutatási eredmények (Cygan-Rehm et al., 2018) alapján az apasági szabadság igénybevételének az egyedülálló anyaságot, azaz házastárs vagy élettárs nélküli családi létforma esélyét csökkentő hatása is igazolódik. Az apasági szabadság igénybevétele kedvezően függ össze továbbá a szülők párkapcsolati elégedettségről szóló beszámolóival, illetve hatással lehet a szülői kapcsolatokra, különösen az anyák apákkal való kapcsolatáról alkotott képre (Petts & Knoester, 2018).

Az otthonmaradás következményeként a szülőtársak nemcsak az egymás iránt tanúsított empátia növekedéséről, egymás feladatainak kölcsönös megértéséről, mélyülő szülői szövetségről, hanem a szülői szerepek egyenrangúvá válásáról is beszámoltak. Egyes apák, amellet, hogy az anyákkal szemben empatikusabbá váltak, a nem fizetett munka megbecsüléséről is beszámoltak. A párok közötti kohéziót erősítő tényezőként fogalmazódik meg az otthonmaradó apák dolgozó (különösen a vezető beosztású) anyákat támogató attitűdje (Sztáray & Drjenovszky, 2021a). Kenyérkereső nők és otthonmaradó férjeik mélyinterjú kutatásának eredményei azt mutatják, hogy azokban az esetekben, amikor a férj marad otthon és a nő válik elsődleges kenyérkeresővé, az intenzívebb apai bevonódásból adódóan pozitív változás figyelhető meg a családi életre vonatkozóan, mindez pedig a hagyományos nemi alapú egyenlőtlenség csökkenéséhez, kiegyensúlyozottabb otthoni munkamegosztáshoz és kiegyenlített szülői felelősséghez vezető faktor lehet (Chesley, 2011).

Az apai szülői szabadság igénybevétele a termékenységet is befolyásolhatja azáltal, hogy enyhíti a nők otthoni munkaterheit, ezáltal fokozza a gyermeknevelés és a női foglalkoztatás összeegyeztethetőségét. Növelheti továbbá az apák érdeklődését a gyermekek és a gyermekgondozás iránt, emellett az is kimutatható, hogy a gyermekvállalás folytatására egyaránt hatással van (Duvander et al., 2020).

Kutatási eredmények igazolják, hogy az apasági szabadság igénybevétele az apákra is hatással van, a kisgyermekéért viselt felelősségben részt vállaló és a legalább hat hónapos szülői szabadságot igénybevevő apák apaképe az egyenlőség és a megosztott szülői szerepvállalás irányába változott. A kutatás következtetése szerint a magyarázat az osztály, a státuszhelyzet, a foglalkozás, valamint az élethez és a karrierhez való hozzáállás kombinációjában keresendő (Johansson, 2011).

A fentiekén túl az apák szülői szerepét megerősítő kutatási eredmény is fontosnak tekinthető, ugyanis, ha az apák az anyákhoz strukturálisan hasonló módon élik meg a szülőiségre való áttérést, akkor az anyákhoz hasonló mó-

don gondolkodnak a szülői szerepvállalásról és valósítják meg azt. Azáltal, hogy az apasági szabadság igénybevétele okán az apák a gyermekgondozás mindennapi valóságában részt vesznek a munkahelyi korlátoktól mentesen, a hosszabb gyermekkel töltött idő biztosítja az apák számára a szükséges teret ahhoz, hogy kifejlesszék a szülői készségeket és felelősségtudatot, ami lehetővé teszi számukra, *hogy aktív társszülők legyenek*, nem pedig az anyák segítői, mindez pedig az apai kompetencia élményére is hatással van. A kutatás következtetése szerint mindez hozzájárul a nemek közötti igazságosabb munkamegosztás kialakításához (Rehel, 2014).

Mélyinterjúk kutatás apai narratíváiból az is látszik, hogy az apa otthonmaradása mindkét szülő számára biztosíthatja a munka és magánéleti egyensúly elérését (Drjenovszky & Sztáray, 2023b).

Összegzés

A kutatási előzmények alapján látható, hogy az apa otthonmaradására vonatkozó kérdés nem korlátozódik az apák kisgyermekkel kapcsolatos életútjának megértésére, hanem összefüggésbe hozható a társadalmi és nemi egyenlőtlenségek, továbbá a háztartási munkamegosztás, a munkaerőpiaci foglalkoztatás, a kereseti és gondoskodási egyenlőtlenség kérdésével, valamint a társadalom értékrendjével, valamint a családpolitikával egyaránt.

A szülői szabadság apák általi igénylésének ösztönzése, elterjedése elősegíthetné a kétkeresős-kétgondozós családmódel szélesebb körű gyakorlati megvalósulását, az apák gondozói szerepének társadalmi elfogadottságát, a férfiak otthoni feladatellátásban való nagyobb fokú részvételének társadalmi támogatottságát, továbbá a munka-magánélet harmonikus egyensúlyának megteremtésével a családok által tervezett gyermekszám megszületését.

Irodalom

- Cabrera, N. J., Ryan, R. M., Shannon, J. D., Brooks-Gunn, J., Vogel, C., Raikes, H., Tamis-LeMonda, C. & Cohen, R. (2004). Low-Income Fathers' Involvement in Their Toddlers' Lives: Biological Fathers From the Early Head Start Research and Evaluation Study. *Fathering: A journal of theory, research & practice about men as fathers*, 2(1), 5–36. <https://doi.org/10.3149/fth.0201.5>
- Chesley, N. (2011). Stay-at-home fathers and Breadwinning mothers. *Gender & Society*, 25(5), 642–664. <https://doi.org/10.1177/0891243211417433>
- Cygan-Rehm, K. Kuehnle, D., & Riphahn, R. T. (2018). Paid parental leave and families' living arrangements. *Labour Economics*, 53, 182–197. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.05.008>
- Drjenovszky, Z. & Sztáray Kézdy, É. (2020). Apák a munkaerőpiacon kívül. *Munkaügyi Szemle*, 2020/december 1-4.

- Drjenovszky Z. & Sztáray Kézdy É. (2021). Kisgyermekes szülők a munkaerőpiacon: Otthonlévő apák – Dolgozó anyák (I. rész), Otthonlévő apák tapasztalatai. *Új munkaügyi Szemle*, 2(4), 31–42.
- Drjenovszky, Z., & Sztáray Kézdy, É. (2023a). The distribution of unpaid domestic work in Hungarian stay-at-home father—working-mother families. *Social Sciences*, 12(3), 116. <https://doi.org/10.3390/socsci12030116>
- Drjenovszky Z. & Sztáray Kézdy É. (2023b). A munka és a magánélet közti egyensúly alakulása a kisgyermekkel otthon lévő apák családjában. *Szociológiai szemle*, 33(2), 29–55. <https://doi.org/10.51624/szocszemle.2023.2.2>
- Duvander, A., Lappégard, T. & Johansson, M. (2020). Impact of a reform towards shared parental leave on continued fertility in Norway and Sweden. *Population Research and Policy Review*, 39(6), 1205–1229. <https://doi.org/10.1007/s11113-020-09574-y>
- Gregor A. (2016). A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a 2000-es években Magyarországon. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 6(1), 89–111. <https://doi.org/10.15476/elte.2014.124>
- Haas, L. & Hwang, C. P. (2019). Workplace support and European fathers' use of state policies promoting shared childcare. *Community, Work & Family*, 22(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/13668803.2019.1569353>
- Jurado-Guerrero, T. & Muñoz-Comet, J. (2021). Design matters most: Changing social gaps in the use of fathers' leave in Spain. *Population Research and Policy Review*, 40(3), 589–615. <https://doi.org/10.1007/s11113-020-09592-w>
- Kiss, K. D., Herskovits D. & Torzsa G. (é.n.). *A magyar államok viszonyulása a liberális szakpolitikákhoz. 21 Kutatóközpont - FNF-21 Kutatóközpont*. https://www.21kutatokozpont.hu/wp-content/uploads/2021/11/fnf_3.pdf (2024. 04. 13.)
- Koltai L. (2010). Babázó apák. In Szikra D. (Ed.), *Családpolitikák változóiban* (pp. 68–78). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Knoester, C., Petts, R. J. & Pragg, B. (2019). Paternity leave-taking and father involvement among socioeconomically disadvantaged US fathers. *Sex Roles*, 81(5–6), 257–271. [10.1007/s11199-018-0994-5](https://doi.org/10.1007/s11199-018-0994-5)
- Lee, Y. E. (2024). Childcare sharing and family happiness: analyzing parental and child well-being in the actor-partner interdependence model. *Frontiers in Public Health*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1361998>
- Mauerer, G. (2023). Paid Parental Leave in Correlation with Changing Gender Role Attitudes. *Social Sciences*, 12(9), 490. <https://doi.org/10.3390/socsci12090490>
- Makay Z. & Spéder Z. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostori J., Óri P. & Spéder Zs. (Eds.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről* (pp. 65–82). KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- OECD (2020) *Foglalkoztatás 2020*. (<https://www.oecd.org/gender/Summary-Inception-Hu.pdf> (2024.04.13.)

- Petts, R. J., Knoester, C. & Waldfogel, J. (2020). Fathers' paternity leave-taking and children's perceptions of father-child relationships in the United States. *Sex Roles*, 82, 173-188. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01050-y>
- Petts, R. J. & Knoester, C. (2018). Paternity leave and parental relationships: Variations by gender and mothers' work statuses. *Journal of Marriage and Family*, 81(2), 468–486. <https://doi.org/10.1111/jomf.12545>
- Pizarro, J. & Gartzia, L. (2024). Paternity leave: A systematic review and directions for research. *Human Resource Management Review*, 34(1), 101001. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2023.101001>
- Rehel, E. M. (2014). When dad stays home too: Paternity leave, gender, and parenting. *Gender and Society*, 28(1), 110–132. <https://doi.org/10.1177/0891243213503900>
- Sponton, A. & Dutreuilh, C. (2023). Reluctant Fathers? A Mixed-Methods Approach to Grasp the Diversity of Mechanisms Behind Paternity Leave Non-Take-Up. *Population*, 78(1), 83–116.
- Szalma I. & Takács J. (2022). *Családszociológiai mozaik*. Szociológiai tudástár 13. A Debreceni Egyetem BTK Szociológia és Szociálpolitika Tanszékének sorozata Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Sztárayné Kézdy É., Drjenovszky Zs. & Dupcsik, Cs. (2019) Miért megy az apa GYES-re? In Furkó, P. & Szathmári, É. (Eds.), *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés: A Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve* (pp. 220–232). L'Harmattan.
- Sztáray Kézdy É. & Drjenovszky Zs. (2021a). Gondoskodásviszonyok a gyermekükkel otthon lévő apák családjaiban Magyarországon, *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(4), 138–161. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.4.138>
- Sztáray Kézdy É. & Drjenovszky Zs. (2021b) Hungarian Stay-at-Home Fathers: A New Alternative for Family Wellbeing, *Social Sciences*, 10(6), 197. <https://doi.org/10.3390/socsci10060197>
- Sztáray Kézdy É. (2024) A magyar családtámogatási rendszer az apák szemszögéből. In Drjenovszky Z., Sztáray Kézdy É. & Török, E. (Eds.), *Kutatás, képzés, közösség. A Károli Gáspár Református Egyetem Szociológia Tanszékének jubileumi tanulmánykötete*. L'Harmattan.
- Takács J. (2017). Aktívan törődő apák Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 104–126.



Orosz, A.**When the father takes parental leave
– Regulation and impact of paternity leave**

This study offers a review of the literature – including European practice – on the elements of the law allowing fathers to take paternity leave and parental leave –, and of national and international research on the benefits of paternity leave and parental leave for family life and interpersonal relationships. Taking paternity leave can not only have a positive effect on intensifying the experience of fatherhood, deepening the father-child bond and strengthening the couple relationship, but it can also reduce inequalities in the division of labour within the family and improve mothers' position in the labour market.

Keywords: paternity leave, paternal role, childcare, caring fatherhood



Orosz Adrienn: <https://orcid.org/0009-0005-4353-9019>



A szülőség és gyermekfejlődés nehezített teherbeesést követően

Hermanovszky Laura¹ – Dr. Almássy Zsuzsanna²

¹DE BTK, Pszichológiai Intézet

²DE BTK, Pszichológiai Intézet, Személyiség- és Klinikai Pszichológiai nem önálló Tanszék

Absztrakt

Jelen írás célja annak bemutatása, hogyan hathat a nehezített teherbeesés, meddőség a későbbi sikeres gyermekvállalásra, pontosabban a gyermekkel való kapcsolatra, továbbá a szülőség megélésére, ezen keresztül pedig a gyermek fejlődésére. A tanulmányban az átélt nehézségek ismertetése, azok megértése is központi szerepet kap. A vonatkozó szakirodalmak megismerése segíthet prevenciós és intervenciós pontok meghatározásában, továbbá a pedagógiai anamnézis kiegészítéseként is szolgálhat.

Kulcsszavak: reprodukciós trauma, nehezített teherbeesés, meddőség, gyermekvállalás

Bevezetés

A nehezített teherbeesést követő szülőség, gyermekkel való kapcsolat, gyermekfejlődés jellemzőinek kifejtése előtt rendkívül fontos a nehezített teherbeesés -jelen írásban korábbi meddőség- háttérének megismerése, annak tudatosítása, mekkora terhet jelenthet ez a gyermekre vágyóknak, ezáltal később milyen következményekkel járnak a szülőségre, gyermekre nézve. A nehezített teherbeesés esetén nem csupán magáról a meddőségről kell szót ejteni, a gyermekvállalási próbálkozások hosszát, esetlegesen igénybe vett kezeléseket, azok hosszát/ számát is szükséges figyelembe venni.

Reprodukciós trauma

Korábban a sikertelen gyermekvállalási próbálkozásokra egyszerűen mint egy stresszt okozó eseményre hivatkoztak. Ennek az a veszélye, hogy leki-csiníthati a gyermekre vágyók által átélt valódi nehézségeket. A gyűjtőfogalomként használt reprodukciós trauma kifejezés ezzel ellentétben sokkal inkább helytálló, (Brigance et al., 2023) mivel egy tágabb értelmezési keretet nyújt a sikertelen gyermekvállalás jelenségére. Reprodukciós trauma hát-



terében állhat a terhesség megszakadása (Jafe, 2017), halvaszületés, vetélés (Daugirdaitė et al., 2015), meddőség (Jafe, 2017), illetve a traumatikus szülés élmény (Warren, 2023), valamint a koraszülés, komplikált terhesség is egyaránt (Brigance et al., 2023).

Trauma esetén olyan extrém stressz átélése jellemző, amely túlterheli a személy megküzdési képességeit, (Giller, 1999), később akár poszttraumás stressz zavar (PTSD) kialakulását okozhatja (BNO-10, 2004). A sikertelen gyermekvállalási próbálkozások, a reprodukció sikertelensége is ugyanúgy trauma okozója lehet (ami miatt fontos a reprodukciós trauma elnevezés), akár PTSD-t is kiválthat. Ezt Brigance és munkatársai (2023) kutatása is alátámasztja. Vizsgálatukban sikertelen gyermekvállalási próbálkozásokat (meddőség, többszörös vetélés, halvaszületés, komplikált terhesség, koraszülés, terhesség- és szülés alatti distressz) átélt személyeket vetettek össze normatív csoporttal poszttraumatikus stressz szempontjából. Eredményeik alapján az előbbi (gyermekvállalással sikertelenül próbálkozó) csoport szignifikánsan nagyobb poszttraumás stresszt él át.

Kutatások alapján a szülő által megélt PTSD a nevelés, gyermekkel való kapcsolat több területét is érinti. Csökken a szülői elégedettség, míg nő a stressz szintje (amely gyermekekre gyakorolt hatásáról a későbbiekben szó lesz), gyakoribb a kedvezőtlenebb szülő-gyermek kapcsolat, nehezebb, kevésbé sikeres lehet a biztonságos kötődés kialakítása, továbbá megnövekszik a negatív nevelési elvek, gyakorlatok alkalmazása is, mint amilyen a gyermek irányába mutatott ellenséges viselkedés, akár agresszió és a túlzott kontroll (Christie et al., 2019). A kedvezőtlen kötődési minták a gyermek fejlődésének több területét is érinthetik. Többek között negatív hatást gyakorolhatnak a kognitív funkciók, szociális és érzelmi kompetencia fejlődésére, továbbá a mentális és fizikai egészségre egyaránt (Ranson & Urichuk, 2008), valamint rövid- és hosszú távon is növelhetik a szorongás valószínűségét (Colonesi et al., 2011). Az esetleges szülői agresszió a nehézségeket csak súlyosbítja, az érzelmi és viselkedési problémák további megjelenését fokozva (Holt et al., 2008).

Mindezek alátámasztják, hogy mennyire fontos a reprodukív traumák kutatása, annak vizsgálata, hogy miként hathat a későbbi sikeres gyermekvállalásra, szülésre, gyermek fejlődésére. Továbbá potenciális prevenció és intervenció pontok meghatározása is szükségszerű a lehetséges problémák mérséklése érdekében, amelyre vonatkozó javaslatok a későbbiekben olvashatóak. Emellett pedagógiai anamnézis kiegészítéseként is szolgálhat a korábbi (nehezített) teherbeesés körülményeinek feltérképezése, amely az adott gyermek, illetve a gyermek családjának teljeskörűbb megértését, megismerését segítheti.

A reprodukciós trauma valamennyi területét érdemes lehet vizsgálni, amelyek közül jelen írás a korábbi meddőségre, meddőségi kezelések pszichés, későbbi gyermekvállalásra, gyermekre, vele való kapcsolatra gyakorolt hatására szorítkozik, kiemelkedő aktualitása miatt.

Meddőség

A WHO (2023) adatai alapján világszerte minden hatodik ember meddőséggel küzd, amely arány jól szemlélteti a téma aktualitását, fontosságát. Meddőségről akkor van szó, ha minimum 12 hónapja tartó védekezés nélküli szexuális kapcsolat eredményeként nem fogan meg magzat. A probléma hátterében férfi és női reprodukív rendszer elégtelensége egyaránt állhat. Elsődleges meddőség esetén a fogantatás folyamatosan sikertelen, illetve a múltban is az volt, míg másodlagos formája esetén legalább egy sikeres teherbeesés után sikertelen a további reprodukció.

Meddőség okai

A kiváltó okoról is érdemes szót ejteni, hiszen, mint később látni fogjuk, a különböző háttértényezőknek eltérő hatásai lehetnek.

A meddőség egyaránt lehet női és férfi eredetű, valamint az is gyakran előfordul, hogy mindkét fél érintett, ekkor kombinált meddőségről beszélünk (Mustafa et al., 2019). Női oldalon fennállhatnak ovulációs diszfunkciók (többek között endometriózis, policisztás ovárium szindróma), petevezeték rendellenességei, beágyazódási problémák. Férfi oldalon emellett a problémák három nagy csoportját azonosították; a here vagy magömlés zavarait, genetikai és hormonális problémákat (CDC, 2024). A férfi meddőség leggyakoribb oka a spermiumok gyenge minősége (Mishail et al., 2009 idézi Mustafa et al., 2019).

Az esetek körülbelül 15%-ában nincs diagnosztizálható biológiai magyarázata a meddőségnek. Ezesetben funkcionális meddőségről van szó (Bernard & Krizsa, 2006). Ekkor a probléma hátterében valamilyen pszichés probléma lehet, többek között stressz, depresszió, trauma, rejtett párkapcsolati konfliktusok (Szendi, 2007).

Meddőség pszichés következményei

A meddőség a pszichológiai, mentális egészségre egyaránt negatívan hat (WHO, 2023). A jellemző pszichés következményeket sokszor egy érzelmi hullámvasúthoz hasonlítják; először megjelenik a remény, hogy megfogam a magzat, majd a teszteredményeket megelőző szorongás, ezt követően a csalódottság és gyász, majd az újbóli remény váltják egymást (Swanson & Braverman, 2021).

Jellemző a meddőségspecifikus distressz, amelyet a nők -egyéb meddőséggel kapcsolatos nehézségekhez hasonlóan- erőteljesebben élnek meg, mint a férfiak (Pápay, 2007 idézi Pápay, 2012). Ezt valószínűleg a nemi sztereotípiák is erősítik, és fontos, hogy a férfiak is érintettek (Joja et al., 2015). Továbbá a férfi eredetű meddőség nagyobb lelki terhet jelent a kapcsolaton belül. Jellemzően mindkét fél esetén másfélszer magasabb stressz-szinttel jár,

mint női eredetű diagnózis (Pápay, 2007 idézi Pápay, 2012). Ez alapján a férfi eredetű meddőséggel küzdő párok prevenció/ intervenció szempontból kiemelkedő szerepet kaphatnának, megfelelő szakember segítségét bevonva a folyamatba a későbbi lehetséges (szülőségre, gyermekfejlődésre vonatkozó) problémák minimalizálása érdekében.

Az átélt distressz mellett a kontrollvesztés érzése, a tervezett életút felbomlása, a társadalom okozta stigmatizáció (Cousineau & Domar, 2007) egyaránt megjelenik, illetve az étellel, önmagával, párkapcsolattal való elégedettségre gyakorolt kedvezőtlen hatás is (Kiesswetter et al., 2020). Más szerzők nem csak a párkapcsolatok, hanem általánosan a társas kapcsolatok, barátságok elégtelenségéről is beszámolnak (Collins, 2018), bár egyes kutatások alapján a párok ekkor közelebb is kerülhetnek egymáshoz (Swanson & Braverman, 2021).

A meddőséggel, meddőségi kezelésekkal együtt járó anyagi nehézségek is nehezíthetik a párok életét (WHO, 2023). Jellemző lehet az alacsonyabb önértékelés és jóllét (Kiesswetter et al., 2020), a magány érzése (Collins, 2018), erős depresszió és szorongás egyaránt (Swanson & Braverman, 2021). Szigeti és munkatársai (2012) vizsgálata szerint magasabb a depresszió szint a nem vallásos személyek esetén.

Mindemellett Daugirdaitė és munkatársai (2015) összefoglaló tanulmánya alapján a poszttraumás stressz (PTS), illetve a poszttraumás stressz zavar (PTSD) kialakulásának kockázata is magasabb.

Mindezen általános pszichés jellemzők mellett a meddőségi kezelése, azok hossza, száma is meghatározó lehet az egyének pszichológiai egészsége szempontjából, amely -mint látni fogjuk- a későbbi gyermekkel való kapcsolat szempontjából sem jelentéktelen.

Meddőségi kezelések pszichés hatásai a beavatkozások hossza, kezelések száma szerint

A meddőséggel küzdő párok jelentős része vesz igénybe asszisztált reprodukciós technikákat (ART). A megfelelő kezelés kiválasztása többtényezős. Függ a meddőség kiváltó okától, fennállásának időtartamától, a felek korától, valamint az egyéni preferenciáktól egyaránt.

Ahogy arról már szó volt, a kezeléseken való részvétel, annak hossza, száma is fontos tényezők a nehezített teherbeesés szempontjából.

A kezelése nem csupán fizikálisan, de érzelmileg is nagy terhet jelentenek a gyermekre vágyók számára. A kezelése hatására fellépő pszichológiai problémák, mint a szorongás, stressz és a depresszió pedig a helyzetet mind tovább nehezítik, hiszen a szívritmus és a kortizol-szint megváltozásával csökkentik az egészséges terhességek esélyét (Cwikel et al., 2004).

Moura-Ramos és munkatársai (2016) a szülők meddőség alatti depresszió- és szorongás szintjét vizsgálták. Arra a következtetésre jutottak, hogy az asszisztált reprodukciós technikák száma, valamint a meddőség hossza

hatással van a két vizsgált jellemzőre. A férfiak esetében a beavatkozások számának növekedésével csökkent a szülővé válás fontossága, annak leértékelése elősegítette a szorongás -és depresszió szint normalizálódását, így segítve a helyzethez való alkalmazkodást. Ezzel szemben, a férfiak és nők esetében egyaránt megfigyelték, hogy a meddőség hossza magasabb szorongás -és depresszió szinttel, a szülővé válás fontosságának fokozódásával járt.

Más kutatások különbséget találtak a depresszió szint tekintetében az első IVF kezelésem, illetve az ismételt (több, mint egy) kezelésem résztvevő nők esetében. A kezelések számának növekedésével a negatív hatások megjelenésének valószínűsége is nőtt. A klinikai szintű depresszió az ismételt kezelésem résztvevők között megközelítőleg kétszeres prevalenciájú volt az első beavatkozásban részesültekhez viszonyítva (Thiering et al., 1993 idézi Cwikel et al., 2004).

Meddőség utáni gyermekvállalás

Vajon a meddőség okozta pszichés nehézségek annak megszűnése után is fennállnak-e, hatnak-e, -illetve hogyan- a későbbi szülőségre, gyermekfejlődésre? A meddőség utáni gyermekvállalással kapcsolatban egymásnak elentmondó irodalmi adatok állnak rendelkezésre.

Egyesek szerzők alapján az asszisztált reprodukív módszerek segítségével teherbe eső, korábban meddőséggel küzdő nők pozitívabban állnak gyermekeikhez, gyakran kötődési mintázatuk is kedvezőbb. Egyrészt jóval kedvezőbb attitűdöket mutatnak gyermekeikkel kapcsolatban, a spontán teherbe eső anyákhoz viszonyítva, annak ellenére, hogy több szülés körüli nehézségről számolnak be a kutatásokban (Fata et al., 2021). Másrészt nagyjából kétharmaduk gyermeke biztonságosan kötődő, amely arány Gibson és munkatársai (2003) kutatása alapján a természetes úton teherbe eső nők gyermekeikkel való kötődésével megegyező. Hahn (2001) vizsgálata alapján az asszisztált reprodukív technikákkal segített nők kevesebb szülői stresszről, illetve több pozitív apa-anya-gyermek kapcsolatról számolnak be, mint a természetes úton fogant gyermekek szülei.

A fentebb ismertetett kutatások a reprodukív trauma által kiváltott pozitív hatások megjelenését emeli ki, de mindezekkel szemben a szakirodalomban sokkal hangsúlyosabbak a negatív hatások. Hammarberg és munkatársai (2008) alapján a reprodukív traumát követően, asszisztált reprodukív technikák alkalmazása után, a korai szülői nehézségek és a magzat elvesztése miatti szorongás magasabb, míg a gyermek születését követően az önbizalom alacsonyabb. Sok meddőséget átélt nő esetében megfigyelhető, hogy nem érzi magát magabiztosnak a gyermeknevelésben, továbbá a gyermek elaltatásával is többször nehézségekkel küzdenek (Pearlman, 2013). A szülői kompetenciák megkérdőjelezése mellett (Egan, 2019), alacsonyabb anyai énhatékonyság és önértékelés is gyakran jellemző (McMahon et al., 1997).

Mindemellett azt már említettük, hogy a meddőség ideje alatt jellemzően magasabb a depresszió szintje (Swanson & Braverman, 2021). Monti és munkatársai (2009) eredményei alapján a magasabb depresszió szint várandósság ideje alatt is jellemző, a gyermek megszületését követően, poszt-partum időszakban is fennmaradhat, és problémát okozhat, hiszen a szülés utáni depresszió mind a csecsemő pszichés fejlődését, mind az anya-gyerek kapcsolatot kedvezőtlenül érinti.

A megjelenő depresszió és szorongáson kívül a nehezített teherbeesést átélt édesanyák egyéb nehézségeket is megtapasztalhatnak. A nehezített teherbeesést átélt édesanyák többször jellemzően nehéz temperamentumúként gyermekeiket. Emellett azt is megfigyelték, hogy a stresszes interaktív helyzetekben gyermekeik több negatív viselkedési móddal reagálnak, leginkább az egynél több IVF-en keresztül ment családok esetén (McMahon et al., 1997). A gyermekük sebezhetőségéről, vulnerabilitásáról is másképp vélekednek. Sebezhetőbbnek gondolják, gyakran túlvédik, nem az életkoruknak megfelelően kezelik őket (Egan et al., 2022). Az utóbbi jelenség a túlzott engedékenységgel és az egyidejűleg fennálló túlzott védelem eredményeként nyilvánul meg. Ezzel a gyermek érzelmszabályozását visszavetik, valamint a gyermekek így azt az élményt internalizálják, hogy a világ veszélyes hely. Jellemzőbbek lehetnek emellett a szeparációs nehézségek, alvászavarok, ingerlékenység, később a gyengébb tanulmányi teljesítmény és a különféle szomatikus panaszok megjelenése is.

További nehezítő tényező lehet a gyermek és a szülőség idealizálása. Az asszisztált reprodukciós technikák segítségével fogant gyermekek szülei a szülőségről sokszor egy idealizált képet alakíthatnak ki önmagukban. Ez a továbbiakban problémát jelenthet, hiszen nem készülnek fel az azzal járó elkerülhetetlen nehézségekre, amely így akadályozhatja a magabiztos szülői identitás kialakulását (Hammarberg et al., 2008). A gyermek idealizálása is kockázatos lehet. A háttérben az állhat, hogy a szülőknek sokáig kellett várni a sikeres terhességre, ráadásul gyakran az az egyetlen gyermekük születet. A gyermek idealizálásából szintén irreális elvárások alakulhatnak ki, és a szülői elvárások és a gyermek igényei között inkonzisztencia lehet. Ez a dinamika bizonytalan kötődés kialakulásához is vezethet (Cox et al., 2006 idézi McGrath et al., 2010).

Végül mindezek mellett sokszor egyéb problémákkal is szembe kell néznie a szülőknek, a korábbi meddőségből fakadó pszichológiai nehézségek mellett. Ilyen probléma lehet a koraszülés nagyobb valószínűsége, a gyermek lehetséges alacsony születési súlya, de a hosszú távú viselkedési -és fejlődési rendellenességek is gyakrabban megjelenhetnek (McGrath et al., 2010).

Szintén kitüntetett figyelmet érdemelhet mindezek alapján akár anamnézis felvétel során, akár prevenció szempontjából a szülői depresszió fennállásának lehetősége, a szülői stressz, énhatékonyság mértéke, annak vizsgálata, hogy a szülők mennyire gondolják sebezhetőnek gyermekeiket, mennyire védik túl, infantilizálják, vagy éppen idealizálják őket, vagy saját szülőségüket.

A továbbiakban a felsoroltak közül kiemelten a szülői stresszről és posztpartum depresszióról, valamint a szülői énhatékonyságról és szülői kompetenciáról lesz szó.

A szülői stressz

A szülő által megélt stressz, szorongás sem csupán a szülőre gyakorol hatást, hanem a gyermekkel való kapcsolatot, illetve a gyermeket is befolyásolja. Glasheen és munkatársai (2010) alapján hasonló mértékben okozhat nehézségeket a gyermek életében, mint a szülői depresszió.

Összefoglaló tanulmányuk alapján jellemzőek lehetnek a gyermekeknél szomatikus problémák (mint például a hasfájás), viselkedési problémák, kötődési, illetve érzelmi problémák egyaránt. A magas szintű anyai szorongás továbbá negatívan hat a gyermek általános kognitív és motoros fejlődésére, ezen belül a nagymozgásokra is (Keim et al., 2011). A korai posztpartum időszakban megélt anyai szorongás és stressz (hasonlóan a depresszióhoz) kedvezőtlen hatással lehet a gyermek korai fejlődése mellett (Kingston et al., 2012b idézi Mughal et al., 2018), később is, akár 11 éves korban, a gyermek kognitív képességeire vonatkozóan (Glasheen et al., 2010). Az előzőekhez hasonlóan Mughal és munkatársai (2018) kutatása szerint az anyai stressz és szorongás a gyermek hároméves korában is gyakran fejlődési visszamaradottságot eredményez.

A szülő-gyermek (és külső tényezők) egymásra kölcsönösen ható kapcsolata a szülői stressz esetében is kiemelkedő. A stressz eredményeképpen csökkenhet a szülői viselkedés, nevelés hatékonysága, ezáltal nehezítve a gyermek alkalmazkodását, ördögi kört elindítva. A szülői alváshiány is növelheti a stresszt, de annak oka is lehet, hasonlóan a gyermek temperamentumának alakulásához (amely szintén lehet a stressz oka és következménye egyaránt) (McQuillan & Bates, 2017). A stressz növekedéséért lehet felelős továbbá a gyermek betegsége, fejlődési lemaradása (Webster et al., 2008), kihívást jelentő életesemények; egyedülálló nevelés/ válás, szegénység is (Louie et al., 2017).

Hahn (2001) vizsgálatában a korábban meddőséggel küzdőknél alacsonyabb szülői stresszt mért. Ezzel szemben Colpin és munkatársai (1999) munkája alapján a korábban nehezített teherbeeséssel küzdő újdonsült édesanyák más újdonsült anyákhoz képest nagyobb stresszt éltek meg, viszont többgyermekeseknél nem volt számottevő különbség. Továbbá Hammarberg és munkatársai (2008) kutatása szerint a magzat elvesztése miatti szorongás, korai szülői nehézségek nagyobbak. Mindezekből azt láthatjuk, hogy a korábban meddőséggel küzdő édesanyák nagyobb stressz szinttel jellemezhetőek, amely a fent említett tünetek megjelenését okozhatja.

A szülői stressz gyermekre gyakorolt igen nagy hatása miatt mindenképpen érdemes foglalkozni a témával.

Postpartum depresszió

A szülővé válás a család számára életciklus váltásnak tekinthető, normatív krízisnek, mivel egy fejlődéslélektanilag természetes eseményről van szó. Ekkor a sebezhetőség mértéke megnövekszik, akár szülés utáni depresszió kialakulását is vonhatja maga után (Carr, 2012).

Amellett, hogy hatására a szülői kogníciók és hiedelmek megváltoznak, a gyermekre, vele való kötődésre és kapcsolatra is negatívan hatást gyakorolhat (Murray et al., 2010). A csecsemő neurológiai, és az alapvető funkciók szabályozásának fejlődése (evés, alvás, sírás), valamint a fejlődési mérföldkövek (érzelmelek, kogníciók) is megkésettnek lehetnek (Hoffman et al., 2017). Mindemellett a gyermek elégtelen stimulációjának hatására a pszichomotoros fejlődés is kitolódhat (Cornish et al., 2005). A hatás hosszabb távon is érvényesülhet, akár rosszabb iskolai teljesítményként (Shen et al., 2016), vagy a szociális és érzelmi élet nehezítésében (Mackrell et al., 2014).

A postpartum depresszió kialakulásának kockázatát több tényező is befolyásolhatja, ilyen a korábbi depresszió, társas támasz, tervezett vagy nem tervezett terhesség, és a szocioökonómiai státusz (Nunes et al., 2013), de a korábban átélt meddőség is kapcsolatba hozható vele.

A meddőség után asszisztált reprodukciós technikák segítségével teherbe esett anyák több depressziós tünetet mutatnak a szülés előtti és utáni időszakban, mint a természetes úton, spontán teherbe esett társaik (Monti et al., 2009), valamint a hosszabb meddőségi idő is növeli a depresszió szintjét (Moura-Ramos et al., (2016). A meddőséggel küzdő nők populációátlag fölötti depresszió szintjére magyar kutatás is bizonyítékkal szolgál (Szigeti et al., 2012).

Mint látható, a szülői depresszió sem csupán a szülőt érinti, a gyermeket, annak fejlődését egyaránt.

Szülői énhatékonyság és kompetencia

Először is fontos a szülői énhatékonyság, szülői kompetencia és a szülői magabiztosság fogalmak meghatározása, mivel a szakirodalom ezeket a kifejezéseket mintegy egymás szinonímáiként használja. A szülői magabiztosság és énhatékonyság a szülő belső, saját attribúcióit jelenti arra vonatkozóan, hogy mennyire képes a szülői feladatait megfelelően ellátni (Vance et al., 2017). Tehát e két fogalom egymással felcserélve is használható. Emellett a szülői kompetencia mást takar, egy olyan, a szülőre vonatkozó jellemző, amely külső szemlélő által objektíven meghatározott. Utóbbi esetben tehát arról van szó, hogy objektíven nézve mennyire képes az édesanya vagy édesapa a szülői feladatainak ellátására (Vance et al., 2017). Annak ellenére, hogy definícióbeli különbség van a fogalmak között, e kettő (a szubjektív és az objektív) erősen korrelálnak egymással (Khajehi & Finch, 2016).

A korai szubjektív szülői énhatékonyság előrevetíti, mintegy prediktor-ként működik a későbbi szülői énhatékonyságra vonatkozóan, vagyis stabil jellemzőről lehet szó (Hsu et al., 2005). A szülői énhatékonyságnak – amely tehát a szülő hite, hogy mennyire képes szülői feladatait sikeresen ellátni (Wittkowski et al., 2017) – fontos szerepe van nemcsak a szülő, hanem a gyermek, annak fejlődésében is. Alacsony szintje kedvezőtlenül befolyásolja a gyermek önszabályozását, társas interakcióinak fejlődését, önértékelését (Jones & Prinz, 2005), jóllétét, későbbi tanulmányi előmenetelét (Wittkowski et al., 2017), kötődését (Albanese et al., 2019) egyaránt. Vagyis jelentős, és hosszútávú hatásokról lehet szó, amely a témával való foglalkozás fontosságát csak növeli.

Továbbá alacsony szülői énhatékonyság esetén a posztpartum depresszió megjelenésének esélye is magasabb (Albanese et al., 2019), valamint a szülői stressz is jellemzően megnövekszik (Liu et al., 2012). Magas szintje protektív faktor a depresszió mellett a szülői stressz, kapcsolati nehézségek, fejlődési zavarok szempontjából egyaránt (Coleman & Karraker, 1998). Ebből kifolyólag fontos lehet a szülői énhatékonyság mérése, majd fejlesztése, hogy minél több fejlődésbeli akadály elkerülhető legyen a gyermek életében.

Több szülő számára különösen stresszes lehet a meddőségi időszak utáni sikeres gyermekvállalás, amely alacsony szülői magabiztosságban is megnyilvánulhat (Khajehei & Finch, 2016). Erre több kutatási eredmény is bizonyítékul szolgál.

A természetes úton, spontán teherbeeső édesanyákhöz képest az asszisztált reprodukciós eljárások (ART) segítségével teherbe esett anyák számottevően alacsonyabb szülői énhatékonysággal rendelkeznek (Egan, 2019), illetve egy másik vizsgálatban az *in vitro* fertilizáció után szülővé válók alacsonyabb anyai énhatékonyságot és alacsonyabb önértékelést mutattak, emellett nehezebb temperamentumúnak ítélték gyermekeiket (McMahon et al., 1997). Az alacsonyabb szülői kompetencia tekintetében Gibson és munkatársai (2000) is az előzőeknek megfelelő eredményeket találtak.

A korábban átélt meddőségen túl egyéb tényezők is hatást gyakorolhatnak a szülői-énhatékonyságra. Ilyen Shorey és munkatársai (2014) alapján a jövedelem, a társas támasz, illetve az édesanya életkora, mint a szülői-énhatékonyság prediktorai, illetve azzal pozitívan korrelálnak. Eredményeiket azzal magyarázták, hogy az idősebb édesanyák nagyobb társas hálóval rendelkeznek, illetve a nagyobb anyagi szabadság szakember(ek) segítségül hívását is lehetővé teszi.

A felsorakoztatott kutatási eredmények alapján a szülői énhatékonyság és kompetencia alacsony szintje valódi nehézséget jelenthet később mind a szülők, általuk pedig a gyermekeik életére, fejlődésére nézve.

A gyermek észlelt sebezhetősége

A szülő percepciója arról, hogy gyermeke mennyire sérülékeny, sebezhető, vagyis a gyermek szülő által észlelt vulnerabilitása, fontos mutató lehet mind a szülő, mind a gyermek, illetve a kapcsolatuk szempontjából egyaránt.

A gyermek magasabb észlelt vulnerabilitása jellemzően nagyobb számú orvosi- és sürgősségi látogatással, egyaránt kedvezőtlenebb gyermeki és szülői mentális egészséggel, több fejlődési nehézséggel (Chambers et al., 2011), viselkedési problémákkal is járhat (Forsyth et al., 1996), továbbá a szülő-gyermek kötődésre nézve is negatív hatású lehet (Schmitz, 2019).

Mindezek a jellemzően túlvédő szülői magatartással magyarázhatóak (Hoge et al., 2021), amely többek között növeli a gyermek szorongását (Gere et al., 2012). Emellett a túlvédésből fakadóan a szülők gyakran nem képesek a gyermek korának megfelelő határok meghúzására sem. Mindezen folyamatok később erősebb szeparációs szorongást, alvászavart, figyelemzavart, gyengébb iskolai teljesítményt, a saját egészségükről alkotott negatívabb véleményt eredményezhetnek a gyermek életében (Leslie & Boyce, 1996 idézi Kerruish et al., 2005).

A szakirodalom többször ún. sérülékeny gyermek szindrómaként (vulnerable child syndrome) hivatkozik erre a jelenségre, amikor a szülő által észlelt sérülékenység túlzóvá, szélsőségessé válik (Gleason & Evans, 2004). Ilyen esetben a szülők azt gondolják a gyermekről, hogy nagyobb egészségügyi, fejlődési vagy viselkedési problémái vannak, mint amelyet a jelen állapota valóban indokolna. Leggyakrabban azokban az esetekben fordul elő, amikor a gyermek valamilyen nagyon súlyos, akár az életét veszélyeztető betegséget, eseményt élt át, vagy valamilyen krónikus betegségben szenved. Ilyen jellegű tapasztalatokkal nem rendelkező, vagy kevésbé súlyos eseményeket átélő szülők is kialakíthatják ezt a képet gyermekükről, maladaptív családi dinamikát hozva létre. Ez főképp mentális problémákkal küzdő édesapáknál és édesanyáknál fordulhat elő. Sérülékeny gyermek szindróma háttérben állhat továbbá a korábban átélt meddőség, koraszülés, terhességvesztés, vagy egyéb terhességgel kapcsolatos komplikációk (Schmitz, 2019).

Mindezeket Horwitz és munkatársai (2015) által a vulnerábilis gyermek szindróma kialakulásáról létrehozott elméleti modell is jól magyarázza. Arra a következtetésre jutottak, hogy kialakulásához leginkább az anyai depresszió és szorongás, diszfunkcionális coping stratégiák, alacsony társas támasz, illetve a korábban átélt trauma járul hozzá. Ilyen trauma lehet a gyermek egészségének, vagy akár életének veszélyeztetettsége, vetélés, koraszülés, vagy családon belüli halálesetek. Hoge és munkatársai (2020) ezt kiegészítve azt gondolják, hogy a szülői trauma a vulnerábilis gyerek szindróma alapja. A gyermek valós, vagy csupán vélt sérülékenysége a szülőknél félelmet, szorongást kelt, és túlvédő szülői magatartás megjelenését eredményezheti.

Fata és munkatársai (2021) kutatásukban arra jutottak a korábban átélt meddőséggel kapcsolatban, hogy az asszisztált reprodukciós eljárásokat kö-

vetően az édesanyák sokkal gyakrabban ellenőrzik az újszülötteik állapotát, mint a természetes úton, spontán teherbe esett anyák, vagyis sokszor túlvédően viselkednek velük. Az anya posztpartum időszak elején jellemző viselkedése pedig előjelezheti a gyermekhez való jövőbeli hozzáállását (Calisir et al., 2009 idézi Fata et al., 2021). Emellett -szintén asszisztált reprodukciós technikák alkalmazása után- jellemzőbb a gyermek életben maradása miatti szorongás, valamint az alacsonyabb magabiztosság (Hammarberg et al., 2008), továbbá sérülékenyebbnek is gondolják gyermekeiket más édesanyákhoz képest. Ez különösen kiugró donor ivarsejtek felhasználása esetén (Egan et al., 2022). Gibson és munkatársai (2000) in vitro fertilizáción átesett édesanyák esetében szintén hasonló eredményre jutott az észlelt sérülékenység tekintetében.

Mindezek alapján a gyermek szülő által észlelt sérülékenysége is központi jellemzője lehet mind a szülőség, mind a gyermekkel való kapcsolat, illetve a gyermek fejlődése szempontjából.

Összegzés

Napjaink gyermekvállalási jellegzetességei átalakulni látszanak. Ideje egyre inkább kitolódik, míg az ember "biológiai órája" nem változik, nem nő. A meddőség 6-ból egy embert érint, ugyanakkor az orvostudomány fejlettségének, fejlődésének köszönhetően mára nem feltétlenül jelent egyet az életre szóló gyermektelenséggel, hiszen különféle beavatkozások alkalmazásával egészséges terhesség létrehozását képesek elősegíteni.

A sikeres gyermekvállalás ugyanakkor nem feltétlenül egyenlő a problémák megszűnésével. A reprodukciós trauma következményeként fennálló pszichés nehézségek a terhesség, sőt akár a gyermek születése után is fennmaradhatnak. Ez akár a későbbi szülőségre, gyermekkel való kapcsolatra, gyermek fejlődésére is kihat.

A felsorakoztatott szakirodalmi adatok alapján érdemes lenne vizsgálni a nehezített teherbeesésen, meddőségen belül a *PTSD* megjelenését, amely akár kedvezőtlen kötődéssel, szülői agresszióval, túlzott kontrollal és stresszel járhat, ezáltal a gyermek kognitív, szociális-érzelmi, mentális és fizikai fejlődésére kedvezőtlenül hatva, továbbá a viselkedési problémák és a szorongás is megnövekedett lehet.

Érdemes továbbá figyelembe venni az eltérő háttér tényezőket, mint amilyen például a meddőség eredete, hiszen a *férfi eredetű meddőség* nagyobb stresszt jelenthet a párok számára, mint a női eredetű. A meddőség eredete mellett a *kezelések hossza, beavatkozások száma* is fontos mutatók lehetnek, hosszabb időintervallum, és/ vagy a beavatkozások nagyobb száma esetén nagyobb kockázatnak lehetnek kitéve mind a szülők, később általuk akár gyermekeik is.

A meddőség utáni sikeres gyermekvállalás során további nehézségekkel nézhetnek szembe a szülők, amelyek gyermekeik fejlődését is visszavetethetnek.

tik. Ilyen a magasabb *stressz*-szint, *posztpartum depresszió* megnövekedett valószínűsége, a *szülői énhatékonyság és kompetencia* alacsonyabb szintje, továbbá a *gyermek vulnerabilitásának* magasabb észlelt szintje.

A magas szülői stressz a gyermek megnövekedett szomatikus panaszainak, viselkedési-, érzelmi-, kötődési problémáinak okozója egyaránt lehet, sőt a kognitív- és nagymozgásos fejlődést is visszavetheti. Ehhez hasonló hatásai lehetnek a posztpartum depresszióknak is a gyermekre nézve. Kedvezőtlenül befolyásolja a kötődés alakulását, a neurológiai, alapvető funkciók szabályozásának fejlődését, pszichomotoros fejlődését, továbbá a fejlődési mérföldkövek is megkésettnek lehetnek, de a szociális élet is érintett lehet. Az alacsony szülői énhatékonyság a gyermekben alacsonyabb önértékelést és jóllétet, rosszabb tanulmányi előmenetelt, kedvezőtlenebb önszabályozást okozhat, illetve társas interakciók fejlődésére is negatívan hathat. Végül a túlságosan sérülékenynek észlelt gyerek erősebb szeparációs szorongást, alvászavart, figyelemzavart tapasztalhat, gyengébb iskolai teljesítményt érhet el, illetve negatívabb képük lehet az egészségügyi állapotukról, mint ami a valóság.

Mindezen tényezők tehát (PTSD, különböző háttértényezők, stressz, depresszió, stb.) mind a szülőt, mind a gyermeket, annak fejlődést negatívan befolyásolhatják, ezáltal a prevenció, intervenció lehetséges helyeit jelölik. Továbbá feltérképezésük hozzájárulhat -akár pedagógiai anamnézis során- a gyermek, illetve környezete, családja jobb, teljesebb megismeréséhez, ezáltal megfelelőbb támogatásához.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM

Irodalom

Albanese, A. M., Russo, G. R. & Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>

- Anwar, S. & Anwar, A. (2016). Infertility: A review on causes, treatment and management. *Womens Health Gynecol*, 5, 2–5. Scient Open Access. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://scionline.org/open-access/infertility-a-review-on-causes-treatment-and-management.pdf (2024.06.11.)
- BNO-10 Zsebkönyv DSM-IV meghatározásokkal. (2004). Animula Egyesület.
- Brigance, C. A., Kim, S.-R. & Kashubeck-West, S. (2023). Mean comparisons of trauma symptoms between a reproductive trauma sample and a normative sample: Toward a trauma-informed practice. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(7), 1164–1171. <https://doi.org/10.1037/tra0001468>
- Carr, A. (2012). *Family therapy: Concepts, process and practice*. John Wiley & Sons.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Infertility: Frequently Asked Questions*. https://www.cdc.gov/reproductive-health/infertility-faq/?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/reproductivehealth/infertility/index.htm
- Chambers, P. L., Mahabee-Gittens, E. M. & Leonard, A. C. (2011). Vulnerable child syndrome, parental perception of child vulnerability, and emergency department usage. *Pediatric emergency care*, 27(11), 1009–1013. <https://doi.org/10.1097/PEC.0b013e318235bb4f>
- Christie, H., Hamilton-Giachritsis, C., Alves-Costa, F., Tomlinson, M. & Halligan, S. L. (2019). The impact of parental posttraumatic stress disorder on parenting: A systematic review. *European journal of psychotraumatology*, 10(1), 1550345. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1550345>
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. (1998). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review*, 18(1), 47–85. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0448>
- Collins, M. E. (2018). The impact of infertility on daily occupations and roles. *American Journal of Occupational Therapy*, 72, <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.72S1-PO6008>
- Colnnesi, C., Draijer, E. M., Jan JM Stams, G., Van der Bruggen, C. O., Bögels, S. M. & Noom, M. J. (2011). The relation between insecure attachment and child anxiety: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 630-645. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581623>
- Colpin, H., Munter, A. D., Nys, K. & Vandemeulebroecke, L. (1999). Parenting stress and psychosocial well-being among parents with twins conceived naturally or by reproductive technology. *Human Reproduction*, 14(12), 3133-3137. <https://doi.org/10.1093/humrep/14.12.3133>
- Cornish, A. M., McMahan, C. A., Ungerer, J. A., Barnett, B., Kowalenko, N. & Tennant, C. (2005). Postnatal depression and infant cognitive and motor development in the second postnatal year: The impact of depression chronicity

- and infant gender. *Infant behavior and development*, 28(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.03.004>
- Cousineau, T. M. & Domar, A. D. (2007). Psychological impact of infertility. *Best practice & research Clinical obstetrics & gynaecology*, 21(2), 293-308. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2006.12.003>
- Cox, J. L., Holden, J. M. & Sagovsky, R. (1987). Detection of postnatal depression: development of the 10-item Edinburgh Postnatal Depression Scale. *The British journal of psychiatry*, 150(6), 782-786. <https://doi.org/10.1192/bjpp.150.6.782>
- Cwikel, J., Gidron, Y. & Sheiner, E. (2004). Psychological interactions with infertility among women. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 117(2), 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2004.05.004>
- Daugirdaitė, V., van den Akker, O. & Purewal, S. (2015). Posttraumatic stress and posttraumatic stress disorder after termination of pregnancy and reproductive loss: a systematic review. *Journal of Pregnancy*, 2015, 1-14. <https://doi.org/10.1155/2015/646345>
- Egan, K. N. (2019). *The effects of prior infertility on parenting self-efficacy and child outcomes*. (Doctoral dissertation). Pro Quest. <https://www.proquest.com/docview/2312492521?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses> (2024.06.11.)
- Egan, K., Summers, E. & Limbers, C. (2022). Perceptions of child vulnerability in first-time mothers who conceived using assisted reproductive technology. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 40(5), 489-499. <https://doi.org/10.1080/02646838.2021.1896689>
- Fata, S., Aluş Tokat, M. & Temel Uğur, G. (2021). Does conception spontaneously or with ART affect postpartum parenting behaviors?. *Psychology, Health & Medicine*, 26(6), 755-763. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1799044>
- Fata, S., Aluş Tokat, M. & Temel Uğur, G. (2021). Does conception spontaneously or with ART affect postpartum parenting behaviors?. *Psychology, Health & Medicine*, 26(6), 755-763. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1799044>
- Forsyth, B. W., Horwitz, S. M., Leventhal, J. M., Bruger, J. & Leaf, P. J. (1996). The child vulnerability scale: an instrument to measure parental perceptions of child vulnerability. *Journal of pediatric psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/21.1.89>
- Gibson, F. L., Ungerer, J. A., McMahan, C. A., Leslie, G. I. & Saunders, D. M. (2003). The mother-child relationship following in vitro fertilisation (IVF): Infant attachment, responsivity, and maternal sensitivity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1015-1023. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00689>
- Gibson, F. L., Ungerer, J. A., Tennant, C. C. & Saunders, D. M. (2000). Parental adjustment and attitudes to parenting after in vitro fertilization. *Fertility and sterility*, 73(3), 565-574. [https://doi.org/10.1016/S0015-0282\(99\)00583-X](https://doi.org/10.1016/S0015-0282(99)00583-X)

- Giller, E. (1999). What is psychological trauma. *Sidran Institute*, 15, 2021. Pusat Referensi Konseling. <https://konselingindonesia.com/read/296/what-is-psychological-trauma.html> (2024.06.11.)
- Glasheen, C., Richardson, G. A. & Fabio, A. (2010). A systematic review of the effects of postnatal maternal anxiety on children. *Archives of women's mental health*, 13, 61-74. <https://doi.org/10.1007/s00737-009-0109-y>
- Gleason, T. R. & Evans, M. E. (2004). Perceived vulnerability: a comparison of parents and children. *Journal of Child Health Care*, 8(4), 279-287. <https://doi.org/10.1177/1367493504047318>
- Hahn, C. S. (2001). Psychosocial well-being of parents and their children born after assisted reproduction. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(8), 525-538. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/26.8.525>
- Hammarberg, K., Fisher, J. R. W. & Wynter, K. H. (2008). Psychological and social aspects of pregnancy, childbirth and early parenting after assisted conception: a systematic review. *Human reproduction update*, 14(5), 395-414. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmn030>
- Hoffman, C., Dunn, D. M. & Njoroge, W. F. (2017). Impact of postpartum mental illness upon infant development. *Current psychiatry reports*, 19(12), 1-6. Springer Link. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-017-0857-8> (2024.06.11.)
- Hoge, M. K., Downtin, L. L., Horwitz, S. M., Schechter, D. S. & Shaw, R. J. (2020). Vulnerable child syndrome. In Shaw, R. J. & Horwitz, S. M. (Eds.), *Treatment of psychological distress in parents of premature infants: PTSD in the NICU*. (pp. 277-287). American Psychiatric Association Publishing.
- Hoge, M. K., Heyne, E., Nicholson, T. D. F., Acosta, D., Mir, I., Brown, L. S., Shaw, R. J., Chalak, L. & Heyne, R. (2021). Vulnerable child syndrome in the neonatal intensive care unit: A review and a new preventative intervention with feasibility and parental satisfaction data. *Early Human Development*, 154, 105283. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2020.105283>
- Holt, S., Buckley, H. & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child abuse & neglect*, 32(8), 797-810. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.02.004>
- Horwitz, S. M., Storfer-Isser, A., Kerker, B. D., Lilo, E., Leibovitz, A., John, N. S. & Shaw, R. J. (2015). A model for the development of mothers' perceived vulnerability of preterm infants. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 36(5), 371-380. <https://doi.org/10.1097/dbp.000000000000173>
- Hsu, H. C. & Lavelli, M. (2005). Perceived and observed parenting behavior in American and Italian first-time mothers across the first 3 months. *Infant Behavior and Development*, 28(4), 503-518. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.09.001>

- Joja, O. D., Dinu, D. & Paun, D. (2015). Psychological aspects of male infertility. An overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 359-363. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.067>
- Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical psychology review*, 25(3), 341-363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Keim, S. A., Daniels, J. L., Dole, N., Herring, A. H., Siega-Riz, A. M. & Scheidt, P. C. (2011). A prospective study of maternal anxiety, perceived stress, and depressive symptoms in relation to infant cognitive development. *Early human development*, 87(5), 373-380. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2011.02.004>
- Kerruish, N. J., Settle, K., Campbell-Stokes, P. & Taylor, B. J. (2005). Vulnerable Baby Scale: Development and piloting of a questionnaire to measure maternal perceptions of their baby's vulnerability. *Journal of paediatrics and child health*, 41(8), 419-423. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2005.00658.x>
- Khajehei, M. & Finch, L. (2016). The role of residential early parenting services in increasing parenting confidence in mothers with a history of infertility. *International Journal of Fertility & Sterility*, 10(2), 175. <https://doi.org/10.22074/ijfs.2016.4907>
- Kiesswetter, M., Marsoner, H., Luehwink, A., Fistarol, M., Mahlknecht, A. & Duschek, S. (2020). Impairments in life satisfaction in infertility: Associations with perceived stress, affectivity, partnership quality, social support and the desire to have a child. *Behavioral Medicine*, 46(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/08964289.2018.1564897>
- Liu, C. C., Chen, Y. C., Yeh, Y. P. & Hsieh, Y. S. (2012). Effects of maternal confidence and competence on maternal parenting stress in newborn care. *Journal of advanced nursing*, 68(4), 908-918. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2011.05796.x>
- Louie, A. D., Cromer, L. D. & Berry, J. O. (2017). Assessing parenting stress: Review of the use and interpretation of the parental stress scale. *The Family Journal*, 25(4), 359-367. <https://doi.org/10.1177/1066480717731347>
- Mackrell, S. V., Sheikh, H. I., Kotelnikova, Y., Kryski, K. R., Jordan, P. L., Singh, S. M. & Hayden, E. P. (2014). Child temperament and parental depression predict cortisol reactivity to stress in middle childhood. *Journal of abnormal psychology*, 123(1), 106. <https://doi.org/10.1037/a0035612>
- McGrath, J. M., Samra, H. A., Zukowsky, K. & Baker, B. (2010). Parenting after infertility: issues for families and infants. *MCN: The American Journal of Maternal/Child Nursing*, 35(3), 156-164. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/NMC.0b013e3181d7657d>
- McMahon, C. A., Ungerer, J. A., Tennant, C. & Saunders, D. (1997). Psychosocial adjustment and the quality of the mother-child relationship at four months postpartum after conception by in vitro fertilization. *Fertility and sterility*, 68(3), 492-500. [https://doi.org/10.1016/S0015-0282\(97\)00230-6](https://doi.org/10.1016/S0015-0282(97)00230-6)

- McQuillan, M. E. & Bates, J. E. (2017). Parental stress and child temperament. In Deater-Deckard, K. & Panneton, R. (Eds.), *Parental stress and early child development: Adaptive and maladaptive outcomes* (pp. 75–106). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55376-4_4
- Monti, F., Agostini, F., Fagandini, P., La Sala, G. B. & Blickstein, I. (2009). Depressive symptoms during late pregnancy and early parenthood following assisted reproductive technology. *Fertility and sterility*, 91(3), 851-857. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2008.01.021>
- Moura-Ramos, M., Gameiro, S., Canavaro, M. C., Soares, I. & Almeida-Santos, T. (2016). Does infertility history affect the emotional adjustment of couples undergoing assisted reproduction? The mediating role of the importance of parenthood. *British Journal of Health Psychology*, 21(2), 302-317. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12169>
- Mughal, M. K., Giallo, R., Arnold, P., Benzies, K., Kehler, H., Bright, K. & Kingston, D. (2018). Trajectories of maternal stress and anxiety from pregnancy to three years and child development at 3 years of age: Findings from the All Our Families (AOF) pregnancy cohort. *Journal of Affective Disorders*, 234, 318-326. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.02.095>
- Murray, L., Halligan, S. & Cooper, P. (2010). Effects of postnatal depression on mother-infant interactions, and child development. In Bremner, J. G. & Wachs, T. D. (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 192-220). John Wiley.
- Mustafa, M., Sharifa, A. M., Hadi, J., Ilzam, E. & Aliya, S. (2019). Male and female infertility: causes, and management. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 18(9), 27-32. <http://dx.doi.org/10.9790/0853-1809132732>
- Nunes, A. P. & Phipps, M. G. (2013). Postpartum depression in adolescent and adult mothers: comparing prenatal risk factors and predictive models. *Maternal and Child Health Journal*, 17, 1071-1079. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1089-5>
- Pápay, N. (2012). *A reprodukív egészség és a termékenységi problémák pszichoszociális kontextusa*. (Doctoral dissertation). Országos Doktori Tanács. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://ppk.elte.hu/file/papaynikolett_tf_magyar.pdf (2024.06.11.)
- Pearlman, C. (2013). Parenting an infant after prolonged infertility: maternal depression, anxiety, confidence, enjoyment, and bonding as well as infant sleep quality and routine, and infant crying. *Fertility and Sterility*, 100(3), S25-S26. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2013.07.1756>
- Ranson, K.E. & Urichuk, L.J. (2008). The effect of parent-child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: A review. *Early child development and care*, 178(2), 129-152. <https://doi.org/10.1080/03004430600685282>
- Schmitz, K. (2019). Vulnerable Child Syndrome. *Pediatrics in Review*, 40(6), 313-315. <https://doi.org/10.1542/pir.2017-0243>

- Shen, H., Magnusson, C., Rai, D., Lundberg, M., Le-Scherban, F., Dalman, C. & Lee, B. K. (2016). Associations of parental depression with child school performance at age 16 years in Sweden. *JAMA psychiatry*, 73(3), 239-246. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2015.2917>
- Shorey, S., Chan, S. W. C., Chong, Y. S. & He, H. G. (2015). Predictors of maternal parental self-efficacy among primiparas in the early postnatal period. *Western Journal of Nursing Research*, 37(12), 1604-1622. <https://doi.org/10.1177/0193945914537724>
- Swanson, A. & Braverman, A. M. (2021). Psychological components of infertility. *Family Court Review*, 59(1), 67-82. <https://doi.org/10.1111/fcre.12552>
- Szigeti, F. J. & Konkoly Thege, B. (2012). A meddőség pszichés velejárói egy hazai pilot-vizsgálat tükrében= Psychological aspects of infertility: Results of a Hungarian pilot study. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(4), 713-731. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.4.5>
- Vance, A. J. & Brandon, D. H. (2017). Delineating among parenting confidence, parenting self-efficacy and competence. *ANS. Advances in nursing science*, 40(4), 18-33. <https://doi.org/10.1097/ans.0000000000000179>
- Warren, B. (2023). *Healing from Reproductive Trauma: A Workbook for Survivors of Traumatic Infertility Journeys, Pregnancies, and Births*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003379973>
- Webster, R. I., Majnemer, A., Platt, R. W. & Shevell, M. I. (2008). Child health and parental stress in school-age children with a preschool diagnosis of developmental delay. *Journal of child neurology*, 23(1), 32-38. <https://doi.org/10.1177/0883073807307977>
- Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R. & Weisberg, D. (2017). Self-Report Measures of Parental Self-Efficacy: A Systematic Review of the Current Literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2960-2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>
- World Health Organization. (2023). *1 in 6 people globally affected by infertility*. <https://www.who.int/news/item/04-04-2023-1-in-6-people-globally-affected-by-infertility>



Hermanovszky, L. – Dr. Almássy, Zs.

Parenting and child development following fertility problems

This article explores the potential effects of infertility on subsequent successful childbearing, specifically parent-child relationships, parenting practices and consequently, child development. It also emphasizes the importance of understanding the challenges experienced by individuals and couples facing infertility. Knowing the relevant literature can help with defining and identifying possible prevention and intervention points can be found. Furthermore, it can also serve as an additional part of the pedagogical anamnesis.

Keywords: reproductive trauma, fertility problems, infertility, childbearing



Hermanovszky Laura: <https://orcid.org/0009-0008-4702-564X>

Dr. Almássy Zsuzsanna: <https://orcid.org/0009-0006-9358-9820>



Könyvismertetés

Szabadi Magdolna (2021). *A szociális kompetencia fejlesztésének lehetősége zeneterápiás eszközökkel a tanító- és tanárképzésben*. Budapest, ELTE TÓK, p. 140, ISBN 978-963-489-351-6

B. Zsoffay Klára

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék

„A szerző egy újszerű, számos lehetőséget magában rejtő pedagógiai területet mutat be könyvében. Fő célja annak hangsúlyozása, hogy már a pedagógusképzés során szükség van olyan fejlesztő programokra, amelyek egyrészt a hallgatók szociális kompetenciáját fejlesztik, másrészt abban nyújtanak segítséget számukra, hogy majd képesek legyenek leendő tanítványaik szociális készségeit és képességeit hatékonyan fejleszteni. Ebből kiindulva Szabadi Magdolna a szociális kompetencia érzelmi összetevőinek zeneterápiás eszközökkel történő fejlesztésére dolgozott ki egy programot tanító- és tanárjelöltek számára, amely úttörő vállalkozás a hazai pedagógusképzésben.” tömören fogalmazza meg Zsolnai Anikó a könyv hátlapján olvasható ismertetőben.

A mai társadalmi helyzetben az emberi kapcsolatok, valamint a kapcsolati háló kialakítása felértékelődik. Egy pedagógus személyes életében is fokozottan fontos a szociális kompetencia kialakítása és folyamatos fejlesztése, és ennek segítése a rábízott gyerekek, fiatalok fejlődésében is. Ehhez a hagyományos iskolai élet nem biztosít megfelelő körülményeket, és az általános pedagógusképzés sem teremt rá elég feltételt. Ezért különösen fontos egy olyan eszköz, amely szelíd, élvezetes, mindenki számára használható módon segíti ezt a fejlődést. Olyan lehetőséget teremt, amelyet felhasználhat a pedagógus a saját mentális, pszichés és szociális jóllétének fokozására, fenntartására, és segítséget is nyújthat vele a gyermekek számára. Fontos és előremutató lenne ennek, sőt akár több más technikának a bemutatása is, már a pályára való készülés idején, hogy fenntartható legyen a pedagógusok egészsége, és csökkenthető a kiégésük, mint ahogy az is, hogy az oktatási-nevelési intézmények egy-egy élő, működő közösséget alkothassanak – erről szól a kötet, amely így a maga nemében hiánypótló.

A könyv alapos, jól felépített, tulajdonképpen tankönyvnek is alkalmas. Először tisztázza a szociális kompetencia fogalmát, elemeit, valamint a fejlődésére ható tényezőket. Ezután a fejlesztési célokat tárgyalja, a fejlesztés törvényi fejlődését, majd bemutat több fejlesztési modellt, koncepciót, prog-

ramot, illetve a szociális kompetencia mérésének technikáit és módszereit. A harmadik részben a zene szociális kompetencia fejlesztésében betöltött szerepét mutatja be. Ezután a zeneterápiának szentel egy fejezetet, jól felépítve a fogalmi alapoktól a fejlődésén keresztül eljut a használt tréningekig, kísérletekig. Külön érdeme, hogy kitér a neurológiai háttérre is. Végül a munka legfontosabb gyakorlati része kerül bemutatásra: a zeneterápia bevezetésének kísérlete pedagógus hallgatók képzésébe, ami a maga nemében páratlan, sok tanulsággal szolgáló önálló kísérlet. Legvégül a szerző összegzi a kutatás pedagógiai jelentőségét, hasznát, illetve kitér a további kutatási és gyakorlati lehetőségekre is.

Bár a mű tartalmas történeti és elméleti részt, kontextusba helyezi a zeneterápiát, mégis az igazi értékét ennek a tanító- és tanárképzésben való felhasználhatósága adja, ebben az aspektusban nyújt a mű igazi újdonságot, és teremt alapot arra, hogy ez széles körben elérhető legyen, több pedagógus figyelmét felkeltse a zeneterápia felhasználása, illetve annak elsajátítása és tanítása iránt.

A pedagógusok személyes és szakmai integritását segítik a gyakorlatok, a felhasznált és tanított módszerek, melyek bevált hazai és nemzetközi trendet tükröznek. Mindezt a képzésben résztvevők saját élményekből tanulhatják meg.

A szerző bevált mérőeszközöket használ, a hatásméret vizsgálata tekintetében követi a nemzetközileg elfogadott kutatás-módszertani trendet.

A mű legfontosabb erénye és eredménye az az innováció, ahogy bemutatja a zeneterápia felhasználását a pedagógusképzésben. Ez alapjaiban adaptálható akár más hazai felsőoktatási intézményben, akár külföldön – nyilván a helyi sajátosságok figyelembevételével. Javasolható a módszer szélesebb körű alkalmazása, és folyamatos monitorozása, a változások, eredmények nyomon követése. Így egyre több, nemzetközi szinten is összevethető eredmény születhet, és szélesedhet a leendő pedagógusok szociális kompetenciájának fejlesztési lehetősége. Ez megtámogathatja a pályán lévő, és a pályára kerülő pedagógusok rezilienciáját.

A mű szerkezete logikus, áttekinthető, jól felépített. A téma minden aspektusát külön fejezetben tárgyalja, köztük a szociális kompetenciát, annak fejlesztését, a zeneterápiát, és ennek felhasználási lehetőségét. Ily módon felhasználható elméleti munkák forrásaként, szakirodalomként éppúgy, mint gyakorlati kézikönyvként.

Stílusa letisztult, könnyen értelmezhető, ezért az olvasóközönségbe éppúgy beleférnek a laikusok, a felhasználók, mint a szakemberek. Áttekintést ad azok számára, akik most kezdenek ismerkedni a zeneterápiával, de jó összefoglalást ad azok kezébe is, akik dolgoznak ezen a területen, és/vagy publikálnak a témában. Segítség lehet mind a zenei irányból érkezőknek, mind a szociális területen dolgozóknak.

A mű felvonultatja a témában legfontosabbnak tekinthető nemzetközi és hazai szakirodalmat, mind a neveléstudomány, mind a kognitív pszichológia

terén. Érdemes lenne ugyanakkor tágítani a hatásvizsgálatokat bemutató írások körét, illetve a klasszikus zenepedagógiai szakirodalom felhasználását.

Jómagam évtizedek óta a pedagógusképzésben dolgozom, ezalatt kialakult bennem a felismerés, hogy a pedagógusok számára a pályán az egyik legfontosabb dolog a szociális kompetencia. Bár én nem a zene felől közelítetek, nyitott vagyok bármilyen hatékony eszközre, amely ezt akár már a képzés során biztosítja vagy segíti. Ezért felfogásom szerint – a pedagógusjelöltek sokféleségét is figyelembe véve – érdemes teret nyitni minél többféle olyan módszerre, ami ezt lehetővé teszi. Ilyennek tartom például a zeneterápiát. Biológiaszakosként tudom, hogy a zenének hatása van az idegrendszerre. Bár ennek a mechanizmusa még nem teljesen ismert, a gyakorlatban való alkalmazásáról nagyon jó tapasztalatok vannak. Ezek a tapasztalatok a megismerési folyamatot is támogatják. Mivel a szerző stílusa a szakmai precizitás mellett is közérthető marad, a könyv maga alkalmas lehet mind zenei szakemberek, mind más területről érkezők számára a zeneterápia, illetve a zeneterápia felhasználásának jobb megismerésére.



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



Tanulmányút Dániában. A német kisebbség pedagógusképzése, óvodái és iskolái

Márkus Éva

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Az Erasmus+ oktatói, de nem oktatási, hanem képzési célú mobilitással jártam 2024. májusban Dániában. Az ottani kisebbségi pedagógiával foglalkozó központ vezetőjét, Camilla Hansent látogattam meg. Dániában is él német kisebbség, akiknek hasonlóan a magyarországi németekhez, joguk van iskolákat és óvodákat fenntartani. Hasonlóan a hazai helyzethez, ezeket az intézményeket nemcsak a német kisebbség, hanem a dán többség gyermekei is látogatják. A többnyelvűséggel kapcsolatban hasonló 'problémák' merülnek fel, mint Magyarországon. Például a szülők félelmei, hogy árt a gyerekeknek, ha több nyelvet, illetve több nyelven tanulnak. Ezzel szemben az igazság éppen az, hogy jobb képességűek azok a gyerekek, akik több nyelvvvel kerülnek kapcsolatba már gyermekkorban: például jobb a problémamegoldó képességük. Tévhit csupán, hogy nehezebb dolguk van az iskolában, nehezebben veszik az akadályokat, problémáik vannak. A tévhitekről és a tudományos ellenérvekről egy közérthető posztert is készítettek, amit kifüggesztenek a német kisebbség dániai óvodáiban és iskoláiban. Külön poszter készült a szülőknek, a gyerekeknek és a pedagógusoknak is.

Az ELTE TÓK UC SYD nevű partnerintézménye Dél-Dániában helyezkedik el. Itt élnek a német kisebbség tagjai. Az UC SYD egyik kampusza az Aabenraa nevű kisvárosban található, zöld környezetben (1. kép)



1. kép

Az UC SYD épületei, Aabenraa



Az aabenraai új kampuszon van nővérképzés és szociáliskoordinátor-képzés, valamint óvóképzés. A jól felszerelt épületben van minden szükséges eszközzel ellátott színházterem ('fekete szoba', lásd 2. kép), kihúzható lelátóval, van zeneterem hangszerekkel (3. kép) és van természettudományos terem (4. kép).

2. kép

A 'fekete' szoba



3. kép

Zeneterem az aabenraai kampuszon



4. kép

A természettudományi terem



Van egy a LEGO®-gyár által finanszírozott barkács- és játékterem is (5. kép), asztalos padokkal és különböző dobozokkal, amelyekben tematikusan ösz-

szeállított tárgyak és eszközök vannak, például minden, ami a tábortűzhöz kell. Ezeket a dobozokat aztán a pedagógus magával viheti az osztályokkal történő játékokhoz, különböző foglalkozások tartásához a szabadban vagy az osztályteremben. Nincs szükség hosszas keresgélésre, egy-egy témához minden kényelmesen össze van készítve.

5. kép

A „LEGO”-terem



A kertben, a kampusz épületeit körülvevő udvaron rengeteg hely van, padokkal, magaságásokkal (6. kép), amiknek a gondozásában mindenki részt vesz. A fűvet és a gázt a biodiverzitás érdekében nem vágják, vagy csak egy sávban, hogy ott lehessen közlekedni.

6. kép

Magaságások a kertben



Ami jelenleg még nincs a kampuszon, de szeretnének, az egy óvodai gyakorlati szimulációs terem. Egy berendezett óvodai csoportszoba, ahol a hallgatókkal életközeli helyszínen gyakorolhatnának, és ahová esetenként óvodás gyerekeket is meghívnának. A nővérképzésnek van már ilyen gyakorlati helyszíne a kampuszon, két, a valósághoz nagyon hű kórházi szobát is berendeztek ágyakkal és felszereléssel, ahol a hallgatók gyakorolhatnak.

Jól felszerelt a kampusz, de a kollégák elmondása szerint egyre kevesebb a hallgató, mert nincs presztízse a pedagógus szakmának. Csökkennek a pénzügyi támogatások is – ez egyébként nem látszott a vadonatúj kampuszon, ahová most költöztek. Ízlésesen berendezett hallgatói tereket láttam (7. kép).

7. kép

Hallgatói közösségi tér a kampuszon



Egy hatalmas tornaterem is helyet kapott az egyik épületben, lelátóval, ami leválasztható egy üvegfalal a tornateremről, és így a tornaterem szemináriumi teremként használható, a lelátó pedig hallgatói térként (a 8. képen jobbra látható a lelátó rész, a 9. kép pedig az üvegfalon át a tornatermet mutatja). A szelektív hulladékgyűjtésre is nagy hangsúlyt fektetnek (1. 10. kép).

8. kép

A lelátó hallgatói térként is használható

**9. kép**

A tornacsarnokot éppen szemináriumi teremként használják – az üvegfal elmozdítható



10. kép

Szelektív hulladékgyűjtés a kampuszon



Az oktatásszervezést illetően: több héten át hibrid oktatás van, havonta egyszer jönnek be a hallgatók a főiskolára, a fennmaradó időben önállóan tanulnak otthon a megadott szakirodalomból, igény szerint online konzultációkkal tarkítva. A nagyobb városok jellemzően elszívják a hallgatókat Aabenraából, ami problémát jelent nekik. Találkoztam egy nálunk is jellemző problémával: a dániai hallgatók sokszor nem mennek el a számukra nagy energiák befektetésével megszervezett külsős programokra – ami persze kellemetlen a programot szervező oktatónak. Aki viszont a hallgatók közül ott van a programon, az végül nagyon hálás a külsős programokért. Az UC SYD intézményben csak BA képzés folyik, az MA képzéseket a nagyobb egyetemek kínálják (Koppenhága, Aarhus).

Lehetőségem nyílt a hallgatói terek mellett az oktatói közösségi tereket is megismerni (12. kép). Oktatói tárgyalók is rendelkezésre állnak különböző értekezletek megtartására (13. kép). Ezekben az asztalok és székek mellett nagyképernyős televízió is segíti az oktatók dolgát, ha például egy prezentációt szeretnének kivetíteni az értekezlet résztvevőinek. Ezen kívül van oktatói konyha is mosogatóval, tányérokkal, poharakkal, hűtőszekrényvel, mosogatógéppel és profi kávéfőző géppel. Az oktatók számára fontos a környezettudatosság és a környezetvédelem is. Használt tárgyaikat árulják egymás számára jelképes összegért (11. kép).

11. kép

Az oktatók second hand akciója egymás számára

**12. kép**

Oktatói közösségi tér



13. kép

Oktatói tárgyaló



A német kisebbségnek jól kiépített jogai vannak Dániában, ebben hasonlít a helyzet Magyarországhoz, de nincsenek például kétnyelvű helységnév táblák, mint ahogy ezt megszoktuk Magyarországon. Ugyanez a helyzet fordítva is a dán kisebbséggel Németországban. Mind a dán, mind a német kisebbség tagjai nagyon jó viszonyban vannak egymással, ugyanolyan jól beszélnek egymás nyelvét, így nem meglepő az a gondolat, hogy jónak tartanak, ha nem csak egy identitása lehetne egy embernek, hanem több is egyidejűleg, egyfajta hibrid-identitás, akár egymást át is fedő különböző identitások, ugyanígy a különböző nyelvek is nem feltétlenül elkülönülten, hanem egymásba folyva, egymást átszöve lehetnének jelen a kisebbség tagjainak életében.

Látogatás a német óvodában Aabenraaban

A meglátogatott óvoda honlapja: <https://kindergarten-apenrade.dk/kindergarten-juergensgaard/>. Aljoscha Heitsch, az óvodavezető mutatta be nekem az óvodát. A dániai Aabenraa tengerparti kisváros neve németül Apenrade.

14. kép

A német óvoda épülete¹



Az óvoda épülete egy régi villaépület (14. kép). 0–6 éves gyerekek járnak az óvodába. Ennek megfelelően a magyar bölcsőde (0–3 év) és óvoda (3–7 év) összevont formájára emlékeztet. Van emiatt egy pelenkázóhelyiség (15. kép) is az intézményben. Nem csak a német kisebbséghez tartozók, hanem dán gyerekek is járnak a német óvodába. Mindenki azon a nyelven beszél, amin éppen kedve tartja. A pedagógusok alapvetően egynyelvűen, németül beszélnek a gyerekekhez, de ha például vigasztalni kell, akkor a dán nyelv használata is megengedett. A gyerekekre egyáltalán nem szólnak rá, ha nem németül válaszolnak egy németül feltett kérdésre, hanem dánul.

15. kép

Pelenkázószoba



¹ <https://kindergarten-apenrade.dk/kindergarten-juergensgaard/>

A pedagógusok alapvető célkitűzése, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az óvodában. Minden nap kint vannak a gyerekek a szabadban. Hetente járnak úszni is. Hatszemélyes személyszállító-kerékpárokkal viszik őket a pedagógusok vagy a tengerpartra, vagy a közeli erdőbe (l. 16. kép) kirándulni.

16. kép

A személyszállító kerékpárok



A 0–3 éves korcsoportban nagyjából 3 gyerekre jut egy felnőtt, a 3–6 éveseknél körülbelül 6 gyerekre jut egy felnőtt. A 17. kép mutat be egy csoportszobát, ahol még etetőszékekben ülnek a kisebb gyerekek étkezéskor (l. 18. kép).

17. kép

Az egyik csoportszoba, amit a kisebbek (0–3 évesek) használnak



18. kép

A helyi, dán gyártású etetőszékek



A gyerekek kedvük szerint, szabadon mozognak a házban és az udvaron is. Nincs helye a parancsolgatásnak és a megmondásnak. A házban különböző funkciójú termek állnak rendelkezésre, így van például tornaterem, rajzterem, meseszoba, étkező és alvószoba is az egyes csoportszobák mellett. A padlástérben helyezkednek el az irodák és a személyzet pihenőtere. Ide a gyerekek nem mehetnek fel.

A 0–2 évesek skandináv minta szerint a szabadban alszanak a saját babakocsijukban, saját takarójukkal, hogy az ismerős szag nyújtotta biztonságban érezhessék magukat. A kicsik, amikor helyszínt, csoportszobát változtatnak, mindig kapnak egy fényképet a kezükbe, ami alapján könnyebben megértik, hogy mi történik a következőkben, hova mennek, mi következik. A gyerekek a korábbiakban leírt körülmények és elvek miatt nyitottak, jókedvűek, nyugodtak és elégedettek. Alvásra nem kényszerítenek egy gyereket sem. Aki nem tud aludni, az csupán pihen. Az intézmény büszke rá, hogy saját konyhában főznek a gyerekeknek, akik reggelit, meleg ebédet, és délután gyümölcsöt és szendvicset is kapnak.

A 19. képen bemutatott hívogatóan berendezett olvasósarokban 2–4 gyerekek fér el kényelmesen. Nekik olvas az óvodapedagógus. Egy idő után a gyerekek is beleszólnak az olvasásba, bekapcsolódnak a mesélésbe, sőt, végül önállóan elő is adhatják a mesét a társaiknak.

19. kép

Olvasósarok



A korai literációt szolgálják az óvodában a falakon elhelyezett kétnyelvű (német–dán) feliratok (20. kép). Bár olvasni még nem tudnak a gyerekek, a pedagógusok mégis fontosnak tartják, hogy a kicsik lássák ezeket a kétnyelvű feliratokat, szokjanak hozzá a betűk, szóképek látványához.

20. kép

Kétnyelvű (német–dán) feliratok az óvodában



Látogatás a német iskolában (Deutsche Privatschule Apenrade, l. 21. kép)

A német iskola honlapja: <https://deutscheschuleapenrade.dk/>. A dán szülők sokszor azért választják a német iskolát és óvodát, mert általában kisebbek a csoportlétszámok, mint a dán iskolákban, óvodákban. Sokan értékelik azt is, hogy a gyerekük megtanul egy másik nyelvet.

21. kép

Deutsche Privatschule Apenrade



A privat szó az iskola nevében nem azt jelenti, hogy nem állami lenne az iskola. Dániában lehetőség van egyébként az otthoni oktatásra is a szülők részéről. Nem ragaszkodnak a gyerekek intézményes oktatásához. Ezeket a formákat hívják hagyományosan Freischule vagy Privatschulénak. Így ragadt ez a név a német iskolán. De ez a német iskola ugyanúgy állami normatívát kap a gyerekek után, mint a dán iskolák. Mindig van valamekkora forrás az épületkarbantartásra is, pl. tetőcsere, falfestés, aszfaltjavítás az udvaron vagy új épületrész felhúzása. A gyerekek kívánsága is számít a beruházásoknál, például dönthetnek, hogy milyen padokat szeretnének a saját osztálytermükben; vagy az egyik földszinti fejlesztő teremben a gyerekek például szerették volna, ha az ablakon keresztül közvetlenül kimászhatnak az udvarra, így kaptak oda egy lépcsőt (22. kép), amin könnyebben fel tudnak mászni az ablakig.

22. kép

Az ablakhoz vezető lépcső



Catarina Bartling (Schulleiterin / Realschullektorin) az iskola vezetője, ő mutatta be nekem az iskolát. Az iskolában 0–10. osztályig tanulnak a gyerekek. A 0. osztály az átmenet az óvodából. 2–3 évig tanulnak írni, olvasni, és érdekes, hogy egyidejűleg tanulják a német és a dán ábécét. Magyarországon ezzel szemben a német nemzetiségi iskolákban a gyerekek először magyarul tanulnak meg magabiztosan írni és olvasni, és csak utána tanulják meg a német ábécét.

Meglepő, de Dániában nincs bukás. A 9. osztály végén sem lehet megbukni. A kapott végbizonyítvány sem jelenti azt, hogy ha rosszul sikerül, akkor nem mehet valaki gimnáziumba, mert ha szeretné, akkor minden gyereknek joga van hozzá, hogy kijavíthassa a jegyeit, amihez segítséget is kap, például a 'ráadás' 10. osztályban. Vannak kimondottan olyan iskolák, akik csak erre a 10. osztályra specializálódtak. A másik útja a javításnak, hogy a 9. osztályt végzett gyerek gimnáziumi felvételi vizsgát tehet. Hiszen minden gyereknek lehet rossz napja. Ha a vizsga napján éppen rossz passzban volt, akkor a felvételin van lehetősége bizonyítani a képességeit. Minden gyereknek alapvetően van lehetősége fejlődni, kap segítséget is hozzá, például privát konzultációk formájában, vagy a plusz 10. év beiktatásával. 16 éves korig kell tanulniuk, addig tart a tankötelezettség, de utána kötelezően valamilyen szakképzettséget kell szerezniük 25 éves korukig. Ehhez is kapnak az államtól segítséget. Például mindenkinek van egy ún. képzési koordinátora. A 9., illetve 10. osztály után mehetnek gimnáziumba vagy szakközépiskolába. Utána következik az egyetem, ami mindenki számára ingyenes, sőt, az állam fizet a hallgatóknak ösztöndíjat, mindenki ugyanannyit kap, függetlenül a tanulmányi eredménytől. (Az a különbség csupán, hogy valaki otthon lakik-e még vagy már nem.)

A német iskolában egy mágnesábrán (23. kép) jelzik a tanárok, hogy ki tartózkodik éppen az iskolában, és ki van épp külső programon. Így az iskolavezető rögtön látja, kit hol talál meg a munkatársak közül.

23. kép

A jelenléti tábla



Kevés az iskolában a frontális tanítás, sok viszont a játék, a rajzolás, az olvasás, a szabadban levés, mozgás, a szociális képességek fejlesztése. Ezt büszkén mesélte az igazgató, hogy a gyerekek a végzés után is összetartanak, akár az egyetemen is megismerik és segítik egymást. A dán iskolákban nem tesznek különbséget a gyerekek között a teljesítményük (osztályzataik) alapján. Minden gyerek egyenlő. Megértik és elismerik, hogy mindenki a saját tempójában fejlődik az egyes tantárgyakban. Van, aki később érik be, de mindenkiben becsülik a saját személyiségét és a dicsérik a fejlődést.

Egy ún. Alkalear dán módszerrel tanulnak írni a német iskolában, amivel nagyon meg vannak elégedve a pedagógusok (AL-KA-LÆR <https://alkalaer.dk/Default.aspx>, <https://alkalaer.dk/Metode.aspx>.) Az iskolában játékosan fejlesztik a képességeket (pl. l. 24. kép).

24. kép

Szorzóábra-szőnyeg



Nagyon fontos a dán iskolákban a gyermekek iránti bizalom. Az iskola óriási, több épületből áll, és az iskolát körülvevő udvar is hatalmas. Kerítés nem, vagy csak lazán veszi körbe, például alacsony bokrok formájában. A gyerekek kint vannak az udvaron, és a tanítók, tanárok nem félnek, hogy valamelyikük elmegy vagy eltűnik, mert megbíznak bennük. Csak a legkisebbeknek van saját udvaruk. A 7. osztályosok már el is hagyhatják az iskola területét, kimehetnek a közeli benzinkútra vásárolni, ha valamire szükségük van.

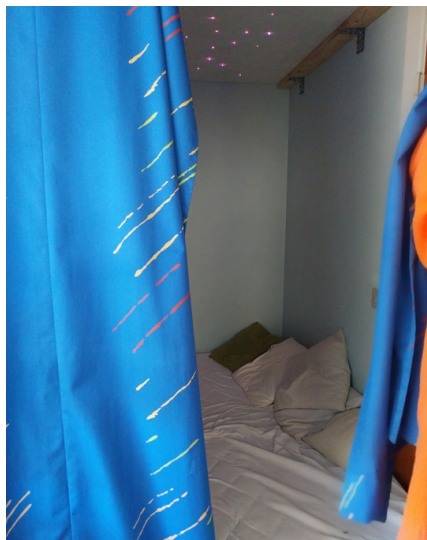
25. kép

A 3. osztályosok folyosórészlete



Az iskolai nap 8 órakor kezdődik, és az első 20 percben az egész iskola sétál, tanárok, diákok, igazgató együtt, és közben beszélgetnek egymással. Így nyugtatják le a gyerekeket a reggeli, családi élet jelentette stressz után. Mivel sokat esik az eső Dániában, a gumicsizmák gyakran előkerülnek séta idején (lásd 25. kép). Ez után a séta után jön a tanítás. A nagyobbaknak délelőtt 90 perces óráik vannak 25 perces szünetekkel, délután 45 perces óráik. A kicsiknek öt órájuk van, de a pedagógus dönti el, hogy milyen tananyaggal milyen arányban foglalkoznak az adott napon. Tehát nincsenek szigorúan különválasztott 45 perces órahatárok.

A kicsik számára még pihenőtér is vannak, ha elfáradnának (26. kép). Ezek függönnyel elválasztható, elsötétíthető, matracral és párnákkal berendezett terek.

26. kép*Pihenősarok a kisebbeknek*

A 27. kép mutatja a 2. osztályosok termét, a falakon a betűk képével, állatokat ábrázoló poszterrel, külön parafatáblán látható a napirendjük, és, hogy éppen melyik gyerek milyen közösségi feladattal van megbízva. Minden teremben láttam a hagyományos fekete, krétás tábla mellett modern, digitális táblát is (l. még 32. kép).

27. kép*A 2. osztályosok terme*

A 28. kép mutatja színes, laminált papírlapokon a második osztályban be-tartandó közös szabályokat, például, hogy jelentkezni kell, ha valaki szólni szeretne, hogy türelmesen meg kell hallgatni a másikat, hogy a szemetet a szemeteskosárba kell dobi, hogy barátságosan, kedvesen kell bánni a másik gyerekekkel, és segíteniük kell egymásnak.

28. kép

Szabályok a 2. osztályban



A bizonyítványokról: eleinte csak olyan bizonyítványt kapnak a gyerekek, amiben a pedagógusok több oldalon keresztül értékelik a teljesítményüket a különböző kompetenciaterületeken úgy, hogy egyszerűen csak be kell jelölniük a megfelelő, a gyermek adott állapotára illő leírást. Később már van egy hat fokozatú osztályzatos értékelés, előbb a német jegyrendszer, majd a dán értékelési, bonyolultabb osztályozási rendszer szerint. Az értékelésről, az osztályzatokról bővebben itt ír a német iskola: <https://deutscheschule-apenrade.dk/zeugnisnoten/>.

Ugyan német az iskola, de mégis dán tankönyveket használnak, hogy ne legyen probléma az egyes tantárgyak szakszókincsével egyik nyelven sem – a későbbi, például egyetemi tanulmányok miatt. Sok tanár az észak-német Flensburgból érkezik az apenradei német iskolába, akik Flensburgban tanul-tak az egyetemen. Dániában nincs külön nemzetiségi pedagógusképzés, csak bizonyos kurzusokon érintik a témát. Olyan tanárokat vesznek fel a német iskolába, akik anyanyelvi szinten beszélnek a német nyelvet. Mivel a dán nyelv oktatása is kötelező, természetesen vannak dán tanárok is, de jellemzően olyanok, akik beszélnek németül, mert így könnyebben beilleszkednek a tan-tesztületbe.

Külön szabadidős programot is kínál az iskola tanítás után, ez az SFO (Schulfreizeitordnung), illetve a KiM (Kind im Mittelpunkt = a gyermek a középpontban). Saját épületük és játszóterük is van az iskola épülete mellett (28. kép).

29. kép

KiM (Kind im Mittelpunkt = gyermek a középpontban) épülete és játszótere



A látogatásom napján egyébként délelőtt az egész iskola a tengerparton volt, ott sportoltak. A gyerekek nem kapnak ebédet az iskolában, hanem 1-1 szendvicset hoznak magukkal, amit az ebédszünetben fogyasztanak el. A szociális készségek fejlesztése érdekében a negyedik osztályosok mentorálják mindig a legkisebbeket, a 0. osztályosokat. Segítenek nekik, kísérik őket.

Van az iskolában egy kiválóan felszerelt tankonyha is (30. kép), mert az egyik választható tantárgy – amit sok diák választ, a másik kettő a zene és a képzőművészet – a táplálkozás és a főzés, sütés. Megtanulják a helyes, egészséges táplálkozás alapelveit, és sütni, főzni is megtanulnak, sőt, a vizsgán megadott szempontok szerint össze kell állítaniuk egy menüt, amit meg is kell főzniük, majd egy másik teremben meg is kell teríteniük, és ott szépen tudniuk is kell tálalni az elkészített ételeket.

30. kép*A tankonyha*

A szülők számára a honlapon egy hasznos brossúra is található, amiben informálják őket a két- és többnyelvűségről, annak előnyeiről, a sokszor fennálló tévhitokről és a nyelvi fejlesztés lehetőségeiről: https://dssv.dk/wp-content/uploads/2023/06/Ratgeber-Sprachfoerderung-fuer-Eltern_deutsch.pdf.

A 31. kép azt mutatja, milyen fontos az iskola és a tanító, tanár számára, hogy a gyerekek tudassák a többiekkel, milyen hangulatban érkeztek az iskolába, és hogyan változik ez a nap folyamán. Egy apró tárgyat kell elhelyezniük az öt hangulatjel közül azon, amilyen hangulatban éppen az adott pillanatban érzik magukat – a nagyon rosszkedvtől a nagyon jókedvűig.

31. kép*Fontos, hogy a gyerekek tudassák a többiekkel, milyen hangulatban érkeztek az iskolába, és hogy változik ez a nap folyamán*

32. kép

Jól megfér egymás mellett a hagyományos tábla és a modern, digitális tábla



Az osztályteremek alapvetően hasonlóan néznek ki, mint magyar társaik (33. kép).

33. kép

Egy osztályterem



34. kép

Színes lépcsőfokok a szorzótábla számaival



Látogatás a DSSV-ban (Deutscher Schul- und Sprachverein für Nordschleswig)

Alkalmam volt a DSSV (= Észak-Schleswig Iskola- és Nyelvszövetsége / egyesülete?) székhelyén is látogatást tenni. Az általuk Dél-Dániában fenntartott német iskolák és óvodák (35. kép) a következők:

35. kép

Észak-Schleswig német pedagógiai intézményei. Forrás: <https://dssv.dk/>



Maike Minor a DSSV-n belül a német nemzetiségi óvodák szakfelelőse, Kätthe F. Nissen pedig a német nemzetiségi iskolaké. A DSSV brossúráiból részletesen olvashatunk a német óvodákról itt: https://dssv.dk/wp-content/uploads/2023/06/2019-DSSV_Folder_Kiga_TYSK_WEB_FINAL.pdf. A német iskolákról pedig bővebben itt: https://dssv.dk/wp-content/uploads/2023/06/2019-DSSV_Folder_Schule_TYSK_WEB_FINAL.pdf





Szerzőink

2024/3

AMUKUNE STEPHEN

Pwani University, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport (s.amukune@pu.ac.ke, <https://orcid.org/0000-0002-1020-0896>)

Amukune Stephen, PhD, a kenyai Pwani Egyetem Tantervelmélet és Oktatástechnológia Tanszékének a vezetője, egyetemi docens. Kutatási területe: tanulás és tanítás, oktatástechnológia, tanárképzés, iskolaérettség. 2024-ben megkapta a Szegei Tudományegyetem Pro Laudanda Promotio Díját, amit a legkiemelkedőbb teljesítményű PhD hallgatónak ítélnek oda. Tudományos közleményeinek a száma több, mint 30; független hivatkozásainak száma 152; Hirsch-indexe 8.

DR. ALMÁSSY ZSUZSANNA

Debreceni Egyetem Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszék

A Debreceni Egyetem Személyiség- és Klinikai Pszichológiai Tanszékének főiskolai docense, pszichológus és pszichológus szakfordító. A Debreceni Egyetem Mentális Egészség Kutatócsoport tagja. Kiemelten foglalkozik a hangulatzavarok, depresszió diagnosztikájával, korai szűrésével, a tünetekben megjelenő nemi különbségekkel, öngyilkosság prevencióval. Emellett további kutatási területei a szülővé válás, apaság, gyermekvállalás szülés utáni időszaka, annak gyermekekre gyakorolt hatása, valamint a meddőség egyaránt.

BERNHARDT RENÁTA

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus (bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu; <https://orcid.org/0000-0002-1902-6388>)

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus docense, a Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Tanszék oktató-kutatója. 2012-ben doktorált az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karán. Elsősorban tanító, óvodapedagógia és csecsemő-és kisgyermeknevelő szakos hallgatók neveléstudományi kurzusainak oktatását végzi. Prioritásként kezeli a hallgatók tudományos életének mentorálását, TDK és OTDK fordulókön rendszeresen részt vesz. Hazai és nemzetközi konferenciák előadója, kutatásai elsősorban a pedagóguskompetencia, módszertani tudatosság és adaptivitás, pedagógiai kommunikáció területeire irányulnak. A szakmai közéletben a HERA, a KÓTE tagjaként is részt vesz többek között.

BIRÓ RITA ZSÓFIA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (biro.rita.zsofia@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0009-0006-8402-0229>)

Több mint két évtizedes tapasztalattal rendelkezik a gyógypedagógia területén, különösen a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek diagnosztikájában és fejlesztésében. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán végzett, és jelenleg az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Szakterülete a korai preventív ellátás, ahol kiemelten foglalkozik az eltérő fejlődésmentű kisgyermekkel. Több szakmai műhely és projekt vezetőjeként tevékenykedik, és nagy hangsúlyt fektet a pedagógusok és szülők támogatására is.

BOKOR-BACSÁK GYÖRGYI

Egy Sima Egy Fordított -Egyesült az Inklúzióért Egyesület (gyorgyi@egysimegyfordított.hu; <https://orcid.org/0000-0002-5820-7368>)

Gyógypedagógus, logopédus az Egy Sima Egy Fordított -Egyesült az Inklúzióért Egyesület szakmai vezetője. Az egyesület építőkövekké válhat játszó inklúziós projektjeinek vezetője. Meghívott oktató az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán. Kutatási területei: játékos és játékon keresztüli inklúziós tanulási helyzetek különböző gyermekcsoportok esetében. 2023 óta az InSEA tagja.

BÖDDI ZSÓFIA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (boddi.zsofia@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-7198-6020>)

Az ELTE TÓK adjunktusa, pedagógiai szakpszichológus. Oktatóként főbb oktatási területei magyar és angol nyelven: fejlődéslelektan, a játék pszichológiája és pedagógiája, koragyermekkorai inklúziós nevelés, az óvodapedagógus gyakorlati képzés támogatása, pedagógusképző és továbbképző tréningek. Főbb kutatási területe a koragyermekkor fejlődéspszichológiája és intézményes nevelésének sajátosságai. A felsőoktatás mellett a gyakorlatban is tevékenykedik pszichológusként elsősorban óvodás és kisiskolás gyermekekkel és szüleikkel foglalkozik, továbbá dolgozik óvodapszichológusként is.

CSONTOSNÉ BUZÁS ZSUZSA

Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar (csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu; <https://orcid.org/0000-0001-7275-5822>)

A Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai adjunktusa. Egyetemi diplomáit 2005-ben szerezte a Debreceni Egyetemen ének-zene tanár karvezetés szakon, valamint zeneelmélet-tanár szakon. Angol nyelvtanári BA diplomával is rendelkezik. A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolában 2017-ben szerzett doktori fokozatot. Kétszer nyert hosszú távú kutatói ösztöndíjat a Luxemburgi Egyetemre, valamint egy hónapos kutatói ösztöndíjat az amerikai Indiana állambeli Ball State Egyetemre. Erasmus oktatói ösztöndíjjal több alkalommal kutatót és tanított a Luxemburgi Egyetemen, valamint az ausztriai Kir-

chliche Pedagogische Hochschule Edit Stein pedagógiai karán. Kutatási területei a zenei képességek, a zenei műveltség, a technológia alapú mérés-értékelés, valamint a kutatási képességek. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Tantárgy-pedagógiai pedagógiai Albizottságának titkára 2017-től.

EIGNER BERNADETT

KapcsolatSzerviz Magánszolgáltatás, Eduklin Bt.

A saját, integratív játékterápiás (Integratív Játékdiagnosztika és Játékterápia – IJDT) módszerét alkalmazó pszichopedagógus, gyermekterapeuta, játékterapeuta. Neveléstudományból és pszichológiából is doktorált, tíz évig az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, a Pszichopedagógia Tanszéken oktatott, ma is tart előadásokat, illetve játékterápiás képzéseket szakembereknek. Fő szakterülete a korai szocio-emocionális fejlődés, szülő-gyermek kapcsolat, kapcsolati traumatizáció és a játék. Érzelmi és viselkedési problémákkal küzdő gyermekeknek és családoknak segít a nehézségek megoldásában és a jobb családi működésben. Publikál népszerű és szaklapokban, könyvei szülőknek és szakembereknek szólnak, bővebb információk a <https://eignerbernadett.hu/> és a <https://kapcsolatszerviz.hu> oldalon.

F. LASSÚ ZSUZSA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (f.lassu.zsuzsa@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2213-0810>)

Kutatási területe a mentális egészség és reziliencia, a családi mentális sérülékenység, a szexuális nevelés, a nemi szerepek. Egyetemi oktatói tevékenysége mellett a Magyar Pszichológiai Társaság LMBTQ Szekciójának aktív tagja, szexuálpszichológiai tanácsadással és trauma terápiával foglalkozik. Több nemzetközi és hazai projektben dolgozott a gyermekek mentális egészségének és jóllétének fejlesztéséért, jelenleg a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal együttműködve küzd a szenvedélybeteg szülők gyermekeinek támogatásáért. ORCID:

FENYVESI LÍVIA

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék (lfenyvesiova@ukf.sk; <https://orcid.org/0000-0003-3541-5188>)

Pedagógus, egyetemi docens a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán, Neveléstudományi tanszékén. Szlovákiában. Szakfelelős a gyógypedagógia, szociális pedagógia és menedzsment tanulmányi programon. Fő kutatási területei: pedagógiai professzió, pedagógiai interakció, oktatási stratégiák.

HERMANOVSKY LAURA

Debreceni Egyetem Pszichológia szakának hallgatója

Jelenleg a mesterképzés első évfolyamát végzi. A Mentális Egészség Kutatócsoport tagjaként kezdett kutatni. Érdeklődési területei a depresszió, illetve a nehezített terherbeesést követő szülőség és gyermekfejlődés. Előbbihez kapcsolódóan a 36. OTDK-

n II. helyezést ért el, majd jelen tanévben ÚNKP ösztöndíjat nyert. Utóbbi témája a nehezített teherbeesést követő szülőség és gyermekfejlődés, amelyről cikket is írtak témavezetőjével, annak aktualitása és fontossága miatt. Témavezetője, Dr. Almássy Zsuzsanna, a kutatásokat az ő felügyelete alatt végzi és végezte.

JÓZSA GABRIELLA

Károli Gáspár Református Egyetem, MTA-MATE Kora Gyermekkor Kutatócsoport (jozsa.gabriella@kre.hu; <https://orcid.org/0000-0001-9134-1764>)

Józsa Gabriella, PhD, a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának egyetemi docense, magyar nyelv és irodalom szakos tanár. Kutatásaiban a végrehajtó funkció tanulásban betöltött szerepével, az anyanyelvi és zenei nevelés kérdéseivel foglalkozik. Több mint 60 tudományos publikációval rendelkezik, független hivatkozásainak száma több, mint 200; Hirsch-indexe 9.

JÓZSA KRISZTIÁN

Szegedi Tudományegyetem, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem (krisztian.jozsa@colostate.edu; <https://orcid.org/0000-0001-7174-5067>)

Józsa Krisztián, az MTA doktora, az MTA Pedagógiai Bizottságának alelnöke, egyetemi tanár. Fő kutatási területe a kora gyermekkori nevelés. Az elsajátítási motiváció jelentőségével, az óvoda-iskola átmenet kérdéskörével, a kognitív és szociális készségfejlődéssel és -fejlesztéssel foglalkozik. Tudományos közleményeinek száma 490, független hivatkozásainak száma 3900; Hirsch-indexe 30.

KEREKES VALÉRIA

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (kerek.valeria@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-4878-8752>)

Kutatási területe a játék és mese módszertani felhasználási lehetőségein alapszik. Egyetemi oktatói tevékenysége mellett mozgásfejlesztőként is dolgozik. Több nemzetközi és hazai projektben dolgozott az eltérő fejlődésű gyermekek integrációjának, inklúziójának témakörében. Számos magyar és idegennyelvű tanulmánya jelent meg, a mese, játék és inklúzió témakörében egyaránt. Ezen kívül két könyv társszerzője.

KLEIN, AGNES

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (klein.agnes@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0001-6108-1914>)

KULMAN KATALIN

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (kulman.katalin@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2957-0253>)

Matematika-földrajz szakos tanár, egyetemi adjunktus az ELTE TÓK Matematika Tanszékén. Főbb kutatási területei a fenntarthatóságra nevelés, a hagyományos és a digitá-

lis eszközökkel támogatott matematikatanítás lehetőségei és szerepe. Több Erasmus+ projekt keretében vizsgálja a transzverzális készségek fejleszthetőségének lehetőségeit az alsó tagozatos diákok körében a STEAM tárgyak keretében. Digitális eszközök tanórai alkalmazását ösztönző pedagógus-továbbképzések szakmai vezetője, tréner.

LEWANDOWSKA, ELWIRA

Bielsko-Biala Egyetem (<https://orcid.org/0000-0001-5671-7340>)

PhD-fokozatát angol nyelvdidaktikából szerezte a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Nyelvpedagógiai és Interkulturális Tanulmányok Tanszékén, Szlovákiában. Kutatási érdeklődése az SLA és az L2-használat különböző aspektusaira, valamint az angol mint lingua franca tanításának koncepciójára irányul. Publikált többek között egy tanulmányt a tanári kreativitásról, és társszerzőként két monográfiát írt a tanári kompetenciák fejlesztéséről. Emellett eddig három Erasmus+ projekt egyetemi koordinátora volt, és várakozással tekint az új lehetőségek elé, amelyek célja a tanulás és tanítás feltételeinek javítása a nyelvtanulás és a tanítás területén Lengyelországban és külföldön.

ÉVA MÁRKUS

ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (markus.eva@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3571-8472>)

MARÓDI ÁGNES

Szegedi Bonifert Domonkos Általános Iskola (<https://orcid.org/0000-0003-0340-0547>)

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán végezte el az alapszakot Andragógiából, a mesterszakot Neveléstudományból, valamint a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán Pedagógiatanár Ma végzettséget szerzett. Jelenleg a Szegedi Bonifert Domonkos Általános Iskolában dolgozik.

MENDEL ELEONÓRA

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Tanszék (emendelova@ukf.sk; <https://orcid.org/0000-0002-7355-7446>)

PhD, pedagógus, egyetemi docens a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Karán, Neveléstudományi tanszékén. Szlovákiában. Szakfelelős a Tanítóképző tanulmányi programon. Fő kutatási területei: családpedagógia, családi életre nevelés, a család és az iskola együttműködése.

NEMES MAGDOLNA

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar (nemesm@ped.unideb.hu; <https://orcid.org/0000-0003-1007-1323>)

Főiskolai docense, magyar nyelv és irodalom szakos tanár, etnográfus, angol nyelvtanár és gyógypedagógus (tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirány). A nyelvtudományok doktora, fokozatát a Debreceni Egyetemen szerezte 2003-ban. 2022-ben a krakkói

II. János Pál Pápa Egyetem meghívott vendégoktatója volt. Főbb kutatási területei: két-nyelvű gyermekek, nyelvelsajátítás, nyelvi szocializáció, tanulásban akadályozott diákok idegennyelv-oktatása, diszlexia és nyelvtanítás kérdései. Hazai és nemzetközi konferenciák rendszeres előadója, tanulmányai szakmai folyóiratokban jelennek meg.

NYITRAI ÁGNES

Apor Vilmos Katolikus Főiskola Neveléstudományi Tanszék (nyitrai.agnes@avkf.hu; <https://orcid.org/0000-0002-1740-5974>)

Végzettségét tekintve tanító és pedagógia szakos tanár, ezen kívül személyközpontú mentálhigiénés counsellor tanúsítvánnyal is rendelkezik. Neveléstudományból dr. univ. és PhD fokozatokat szerzett. Több évtizedes szakmai tevékenysége a koragyermekkoriban, ezen belül hangsúlyozottan a bölcsődei nevelés területéhez kapcsolódik: első-sorban kutatásokkal és módszertani fejlesztésekkel, valamint a szakemberek képzésével és továbbképzésével foglalkozik, ez utóbbi keretében képzésfejlesztéssel és oktatással egyaránt. A Gyermekek Módszertani Központban szakértőként tevékenykedik.

OROSZ ADRIENN

Szociológus, a Semmelweis Egyetem Doktori Iskola Mentális Egészségtudományi Tagozat, PhD-hallgató (orosz.adrienn@phd.semmelweis.hu; <https://orcid.org/0009-0005-4353-9019>)

Kutatási témája a gondoskodó apasággal, a szülői szerepek változásával kapcsolatos attitűdök vizsgálata.

PALKÓNÉ TABI KATALIN

Apor Vilmos Katolikus Főiskola (tabi.katalin@avkf.hu; <https://orcid.org/0000-0003-0067-4585>)

Ph.D., 2003 óta tanít angolt és irodalmat. Miután tíz évig kutatta Shakespeare szövegeinek kapcsolatát a színpadra vitt szöveggel, érdeklődése a kisgyermekkorban a nyelvtanulás és az angol gyerekirodalom felé fordult. 2016 óta tanít angol gyerekirodalmat, angol nyelvet, játékpedagógiát, drámapedagógiát és interkulturális kompetenciafejlesztést az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. Kutatási területe a korai nyelvvelsajátítás, az innovatív tanításmódszertan, és a kulturális értékek a nevelésben.

PATAKY GABRIELLA

ELTE Tanító és Óvóképző Karának Vizuális Nevelési Tanszék (patakyl.gabriella@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-2917-9134>)

PhD – egyetemi docens, tanszékvezető az ELTE Tanító és Óvóképző Karának Vizuális Nevelési Tanszékén. A 3612+ Vizuális Képességek Kutatóműhelyének vezetője. Kutatási területei: épített környezeti nevelés, vizuális képességfejlesztés, inklúzió a művészet segítségével. Az InSEA IMAG online vizuális magazin szerkesztői bizottságának tagja, az InSEA művészeti nevelők világtanácsának európai képviselője 2017-2023 között.

PRÉMECZ REBEKA*Letenyei Hóvirág Óvoda*

2023-ban szerzett óvodapedagógus diplomát a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karán. Jelenleg a Letenyei Hóvirág Óvodában dolgozik óvodapedagógusként.

REKVÉNYI VIOLA*(rekvenyi.viola@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-2017-983X>)*

Meghívott előadó az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Vizuális Nevelési Tanszékén. Sokrétű nemzetközi háttere van a különböző művészeti és design területeken. Diplomáit a Glasgow School of Art és a MOME Budapest képzésein szerezte. Aktív InSEA tag, 2021 óta az InSEA IMAG online vizuális magazin szerkesztői bizottságának tagja és egyben grafikai tervezője is, melyen keresztül folyamatosan naprakészen tartja magát az aktuális trendekkel és jelenségekkel a művészeti nevelés területén.

SKALICZKI JUDIT*ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Vizuális Nevelési Tanszék (skaliczki.judit@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0002-3623-1164>)*

Egyetemi diplomáját (MSc) a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építésztechnika Karán szerezte. Doktori tanulmányait a BME Építőművészeti Doktori Iskolájában végzi az épített környezeti nevelés területén. 2019 óta az InSEA tagja és 2021 óta az InSEA IMAG online vizuális magazin szerkesztőbizottságának munkáját segíti szakmai bírálóként.

SVRAKA BERNADETT*ELTE Tanító- és Óvóképző Kar (svraka.bernadett@tok.elte.hu; <https://orcid.org/0000-0003-3090-7028>)*

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar gyógypedagógus oktatója és kutatója. Kurzusai a gyógypedagógia, inkluzív nevelés, oktatás témakörét ölelik fel. Kutatási területe az egyéb pszichés fejlődési zavarok. Több tudományos pályázat aktív tagja, illetve vezetője. Kutatási eredményeit számos előadásban és nemzetközi publikációban népszerűsíti.

TAKÁCSNÉ SZABÓ MELINDA*<https://orcid.org/0009-0003-9310-4430>*

óvodapedagógusként kiemelten fontosnak tartja a szociális kompetenciák és az érzelmi intelligencia fejlesztését a szülőkkel való szoros együttműködéssel, valamint a szülők támogatását gyermekük nevelésében. Az óvodai tehetséggondozás és az óvoda-iskola átmenet megsegítésének témakörében mélyedt el saját programok kidolgozásával és használatával.

Authors

2024/3

AMUKUNE, STEPHEN

Stephen Amukune, PhD, is a university lecturer and Chair of Department of Curriculum Instruction and Educational Technology at Pwani University, Kenya. His research interests: learning and instruction, educational technology, teacher training, enhancement of school readiness. In 2024, he received the Pro Laudanda Promotio Award from the University of Szeged, which is awarded to the PhD student with the most outstanding achievement. He has published more than 30 scientific publications with 152 independent citations, and has a Hirsch index of 8.

DR. ALMÁSSY, ZSUZSANNA

Dr. Zsuzsanna Almássy is associate professor of the Department of Personality and Clinical Psychology of the University of Debrecen. She is a psychologist and psychologist translator. She is a member of the Mental Health Research Group of the University of Debrecen. She specializes in the diagnosis and early screening of mood disorders and depression, gender differences in symptoms, and suicide prevention. Her other research areas are becoming a parent, paternity, the postpartum period of having a child, its effect on the child, as well as infertility.

BERNHARDT, RENÁTA

Renáta Bernhardt is an associate professor at Eszterházy Károly Catholic University, Jászberény Campus, Department of Child and Special Education. She obtained her PhD in 2012 at ELTE. She mainly teaches pedagogical courses for students of primary school teacher education, kindergarten education and early childhood education. She gives priority to mentor students in their academic life (TDK and OTDK). She usually gives lectures at national and international conferences, her research fields focus on teacher competence, methodological awareness and adaptability and pedagogical communication. She is also involved in the professional public life as a member of HERA, KÓTE.

BIRÓ RITA, ZSÓFIA

Zsófia Rita Biró has over two decades of experience in the field of special education, particularly in the diagnosis and development of children with special educational needs (SEN). She graduated from the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education and is currently a doctoral student at the Doctoral School of Education

at ELTE PPK. Her area of expertise is early preventive care, with a focus on young children with atypical developmental patterns. As the leader of several professional workshops and projects, she places great emphasis on supporting both educators and parents.

BOKOR-BACSÁK, GYÖRGYI

Györgyi Bokor-Bacsák – is a special education teacher and speech therapist, the professional leader of the NGO Association for Inclusion. She is the leader of the association's inclusive projects that can be played with bricks. She teaches at the ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, and is interested in playfulness and inclusive learning situations through play in the case of diverse groups of children in the broadest sense. Member of InSEA.

BÖDDI, ZSÓFIA

Zsófia Böddi is a senior lecturer at Eötvös Loránd University Faculty of Primary and Pre-School Education, educational psychologist. As a professor, her main courses are both in Hungarian and English: developmental psychology, play in early childhood education, inclusive education in early childhood, support of practical training of kindergarten teacher students, teacher training and postgraduate teacher trainings. Her main research areas are developmental psychology of early childhood and the characteristics of Early Childhood Education. In addition to higher education, she also works as a psychologist, mainly counseling preschool-aged and elementary school-aged children and their parents and works as a preschool psychologist. ORCID: 0000-0001-7198-6020

CSONTOSNÉ BUZÁS, ZSUZSA

Zsuzsa Buzás Csontosné is a college senior lecturer at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Institute of Teacher Training. She got her two MA diplomas in Music Teaching and Choral Conducting, and in Music Theory and Teaching at the University of Debrecen in 2005. She has an English Teacher BA diploma, as well. She got her PhD in Educational Science at the University of Szeged in 2017. She earned long-term research scholarships to Luxembourg University twice, and a one-month research scholarship to Ball State University, Indiana, US. She got Erasmus teaching scholarships to the University of Luxembourg, Kirchliche Pädagogische Hochschule Edit Stein, Stams, Austria. Her research interests focus on musical skills, music literacy, digital technologies, assessment in education and scientific inquiry skills. She is the secretary of the Content Pedagogical Sub-Committee of the Pedagogical and Scientific Commission of the Hungarian Academy of Sciences from 2017.

EIGNER, BERNADETT

ContactService Private Service, Eduklin Bt.

Psychopedagogue, child therapist, play therapist using her own integrative play therapy (Integrative Play Diagnosis and Play Therapy – IJDT) method. She holds a doctorate in both education and psychology, taught at the Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education, Department of Psychopedagogy, ELTE for ten years, and still gives lectures and play therapy trainings to professionals. Her main areas of expertise are early socio-emotional development, parent-child relationships, relationship traumatization and play. She helps children and families struggling with emotional and behavioral problems to solve their difficulties and improve family functioning. She publishes in popular and professional magazines, her books are for parents and professionals, more information is available at <https://eignerbernadett.hu/> and <https://kapcsolatszerviz.hu>.

F. LASSÚ, ZSUZSA

Zsuzsa F. Lassú is an associate professor at ELTE Faculty of Primary and Preschool Education. Her research field covers mental health, mental vulnerability and resilience in family, gender roles and sexual education in childhood. She is an active member of Hungarian Psychological Association LGBTQ Section, also works as sexual psychologist and trauma specialist. She has participated in several international and national projects for improving children's mental health and well-being. Nowadays she is contributing to a project supporting children of parents with drug and alcohol problems, collaborating with the Hungarian Association of the Order of Malta.

FENYVESI, LÍVIA

Fenyvesi Lívia, PhD, Associate professor, at Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Guarantor of Special Pedagogy, Social Pedagogy and Management of Education study programme. Her main field of research teaching profession, teaching interaction, teaching strategies.

HERMANOVSZKY, LAURA

Laura Hermanovszky is a student in the Psychology Department at the University of Debrecen, where she also obtained her bachelor's degree. She is currently in her first year of the master's program. She is a member of the Mental Health Research Group and has conducted research on depression and parenting and child development after infertility. For her research on depression, she achieved second place at the 36th National Scientific Students' Associations' Conference (OTDK) and subsequently won a New National Excellence Program (ÚNKP) scholarship this academic year. Her recent focus is on parenting and child development after infertility, a topic on which she has written an article due to its timeliness and importance. Her research has been supervised by Dr. Zsuzsanna Almássy.

JÓZSA, GABRIELLA

Gabriella Józsa, PhD, is an associate professor at the Faculty of Education of the Károli Gáspár Reformed University, and a teacher of Hungarian language and literature. Her research focuses on the role of executive function in learning; reading comprehension and music education. She has published more than 60 scientific publications, has 200 independent citations, and has a Hirsch index of 9.

JÓZSA, KRISZTIÁN

Krisztián Józsa, Doctor of the Hungarian Academy of Sciences, Vice-president of the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences, Professor of education. His main research area is early childhood education. He focuses on mastery motivation, school readiness, kindergarten to school transition, and the development and improvement of cognitive and social skills in kindergarten and primary school. He has published 490 scientific publications, has more than 3,900 independent citations, and has a Hirsch index of 30.

KEREKES, VALÉRIA

Valéria Kerekes is a master instructor at ELTE Faculty of Primary and Preschool Education. Her research area is based on the methodological possibilities of using children's games and tales. In addition to her work as a university lecturer, she also works as a movement developer. She has participated in several international and national projects in the field of integration and inclusion of children with different development. She has published numerous studies in Hungarian and foreign languages, both in the fields of tales, games and inclusion. In addition, she is the co-author of two books. ORCID: 0000-0002-4878-8752

KLEIN, AGNES

Ph.D. habil. associate professor University Eötvös Loránd of Primary and Pre-School Education, She achieved her PhD at the University of Pécs in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was *The History of Minority Curricula*. She focused in her habilitation thesis on the bilingualism in the childhood and was published by Tinta (2014). Research field: *Minority Curricula, Bilingualism, CLIL, Dialects*.

KULMAN, KATALIN

Katalin Kulman is a teacher of mathematics and geography, assistant professor at the Department of Mathematics, ELTE TÓK. Her main research areas are sustainability education, the possibilities and role of traditional and digitally supported mathematics education. She is working on several Erasmus+ projects to explore the potential of developing transversal skills in STEAM subjects for primary school students. Professional leader and trainer of teacher training courses to promote the use of digital tools in the classroom. ORCID: 0000-0003-2957-0253

LEWANDOWSKA, ELWIRA

Elwira Lewandowska, PhD, works as an Assistant Professor at the University of Bielsko-Biala, Poland. She holds a PhD degree in English Didactics earned at the Department of Language Pedagogy and Intercultural Studies of Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Her research interests concentrate on the various aspects of SLA and L2 use and the concept of teaching English as a lingua franca. She has published, among others, a paper on teacher' creativity and co-authored two monographs on developing teachers' competences. Moreover, she has been an university coordinator of three Erasmus+ projects so far and looks forward to new opportunities aimed at improving the learning and teaching conditions in the area of FLT/FLL in Poland and abroad. ORCID: 0000-0001-5671-7340

MÁRKUS, ÉVA

Ph.D. habil, is Faculty Dean of Eötvös Loránd University's Faculty of Primary and Preschool Education (ELTE TÓK). After completing her degree in Germanic Studies at Eötvös University's Faculty of the Humanities (ELTE BTK), she achieved her PhD in the field of linguistic studies. The title of her dissertation was German Dialects in the Villages of Buda's Hill Regions. Her habilitation thesis focused on the German dialect found in Nagybörzsöny (Deutschpilsen) and was published by Praesens Publishers (Vienna) in 2014. A professor at ELTE TÓK's Department of Foreign Language and Literature, she teaches German-language courses in subjects related to Hungary's German minority groups, including ethnography, history, literature and children's literature, and has published texts in each area. Her research examines Hungarian German dialects and the past and present of national minority education in primary and preschool education.

MARÓDI, ÁGNES

Ágnes Maródi graduated from the Faculty of Humanities of the University of Szeged with a bachelor's degree in Andragogy, a master's degree in Education and a Master's degree in Pedagogy from the Faculty of Humanities of the University of Debrecen. She is currently working at the Bonifert Domonkos Primary School in Szeged.

MENDEL, ELEONÓRA

Mendel Eleonóra, PhD, Associate professor, at Department of Education, Faculty of Education, Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia. Guarantor of Teacher Training of Primary Education study programme. Her main field of research: pedagogy of family, family life education, cooperation of family and school,

NEMES, MAGDOLNA

Senior College Lecturer at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs of the University of Debrecen, Hungary. Teacher of Ethnography and Hungarian Literature and Grammar with a Masters degree from the University of Debrecen and a PhD. She obtained a professional qualification as a teacher of English

language and culture (University of Miskolc, 2012) and as a Special Needs Educator and Therapist (Learning Disabilities and Difficulties; University of Debrecen, 2022). In 2011 she launched a special programme in teaching English to young learners for Early Childhood Education BA students at the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs of the University of Debrecen. Her main research areas are: bilingual children; the difficulties of becoming bilingual; language learning; linguistic socialization and the effectiveness of early English, teaching a second language to school-aged children with SEN, language learning in dyslexia. She regularly takes part in conferences where she gives papers about her research projects and publishes scientific papers.

NYITRAI, ÁGNES

OROSZ, ADRIENN

Sociologist, PhD student at the Semmelweis University Doctoral School of Mental Health Sciences. Her research focuses on attitudes towards caring fatherhood and changing parenting roles.

PALKÓNÉ TABI, KATALIN

Palkóné Tabi, Katalin, Ph.D., has been teaching English and Literature since 2003. After researching the relationship between Shakespeare's text and the theatre for ten years, she turned her interest towards TEYL through children's literature. She has been teaching English children's literature, EFL, pedagogy of play, drama pedagogy, and intercultural competence development at Apor Vilmos Catholic College since 2016. Her areas of research include early language acquisition, innovative teaching methodology, and cultural values in education.

PATAKY, GABRIELLA

Associate professor at Eötvös Loránd University, head of Department of Visual Education and 3612+VisualSkillsLab, MA program director. Her research fields: built environment education, development of plastic skills, inclusion with art. She is one of the IMAG Quartet:: (the group of PrincipalEditors&GraphicDesigner) works on InSEA's most visual journal and was a world councilor at the InSEA World Council (2017-2023).

PRÉMECZ, REBEKA

Rebeka Prémecz graduated from the Faculty of Education of the Károli Gáspár Reformed University in 2023. She works now as a kindergarten teacher at the Hóvirág Kindergarten in Letenye.

REKVÉNYI, VIOLA

Viola Rekvényi – is a lecturer at the Visual Education Department at ELTE TÓK. She has a diverse international background in various fields of art and design. She

graduated at Glasgow School of Art, UK and at MOME, Budapest. She is an active member of InSEA. Since 2021, she is a co-editor and graphic designer of InSEA's visual journal, IMAG, through which she constantly keeps up with current trends and phenomena in the art education scene.

SKALICZKI, JUDIT

Judit Skaliczki - is an Assistant Professor in visual education at the Eötvös Loránd University Budapest which she joined in 2020. She graduated from the Budapest University of Technology and Economics (BUTE) with an MSc in Architecture. She is pursuing her doctorate in Built Environmental Education at the Doctoral School of Architecture of BUTE. In 2021 she joined the editorial board of the InSEA IMAG Magazine as a reviewer.

SVRAKA, BERNADETT

Bernadett Svraka is a lecturer and researcher in special education at ELTE Faculty of Primary and Pre- School Education. Her courses cover the topics of special education, inclusive education and teaching. Her research interests include other psychological developmental disorders. She is an active member and leader of several research projects. He has published numerous papers and international publications to promote his research

TAKÁCSNÉ SZABÓ, MELINDA

As a kindergarten teacher, Melinda Takácsné Szabó attaches great importance to the development of social competences and emotional intelligence through close cooperation with parents, as well as to supporting parents in their child's education. She has deepened her knowledge in the area of nurturing preschool talent and helping with the transition from kindergarten to school by developing and using her own programmes.

