

Tanulmányok

Körkép

Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. Nemzetközi SEL programok bemutatása

Winkler Zsófia és Zsolnai Anikó

Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához

Szitás Teodóra

IKT az óvodában – szülők véleménye az IKT szerepéről az óvodaválasztásban, a csoportszobai foglalkozásokon és mérés-értékelésben

Tóth Edit, Hódi Ágnes és B. Németh Mária

Súlyosan-halmozottan sérült felnőttek zenebefogadása az „embodied music cognition” paradigma fényében

Tiszai Luca, Szűcs-Ittész Zsuzsanna és Devosa Iván

Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban II. Navigare necesse est – lapok az OKT 1943–1944. évi dokumentumaiból

Donáth Péter

Szemle

Aktuális olvasnivaló

Újabb nekifutás az alternatív pedagógiák hazai világának feltárására

Trencsényi László

Szerzőink

Authors

2022 | 3.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes

Főszerkesztő: Baska Gabriella

Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin

Szemle: Péntes Dávid

Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Pálkuti Anikó
Szente Dorina
Szűcs Katalin

Szerkesztőségi titkár: Szabó Lilla

Asszisztens: Miskey Helga

Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid

Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor

Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Horváth H. Attila (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
Vidákovich Tibor (SZTE)

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: nevelestudomany.elte.hu

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. Nemzetközi SEL programok bemutatása <i>Winkler Zsófia és Zsolnai Anikó</i>	5
Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatához <i>Szitás Teodóra</i>	24
IKT az óvodában – szülők véleménye az IKT szerepéről az óvodaválasztásban, a csoportszobai foglalkozásokon és mérés-értékelésben <i>Tóth Edit, Hódi Ágnes és B. Németh Mária</i>	36
Súlyosan-halmozottan sérült felnőttek zenebefogadása az „embodied music cognition” paradigma fényében <i>Tiszai Luca, Szűcs-Ittész Zsuzsanna és Devosa Iván</i>	62
Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban II. Navigare necesse est – lapok az OKT 1943–1944. évi dokumentumaiból <i>Donáth Péter</i>	78
Szemle	98
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	98
Újabb nekifutás az alternatív pedagógiák hazai világának feltárására <i>Trencsényi László</i>	99
Szerzőink	102
Authors	104

Tanulmányok

Körkép

Szociális és érzelmi jóllét biztosítása az iskolában. Nemzetközi SEL programok bemutatása

Winkler Zsófia* és Zsolnai Anikó**

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.1

A mentális egészség kialakulásában a gyermek- és serdülőkor meghatározó időszak, mivel ekkor zajlik a legintenzívebben a kognitív, szociális és érzelmi készségek elsajátítása. A lelki egészség támogatása és a mentális betegségek megelőzése kiemelten fontos ezekben az életszakaszokban. Számos hatékony iskolai program létezik, melyeknek célja a tanulók és a pedagógusok mentális egészségének elősegítése, szociális és érzelmi jóllétének növelése. A jól megvalósított szociális és érzelmi jóllétet támogató iskolai szociális és érzelmi tanulást segítő (SEL) programok hosszútávú pozitív hatással vannak a tanulók testi-lelki egészségére, szociális-emocionális fejlődésére, tanulmányi eredményességére és viselkedésére egyaránt. A kutatási eredményeken alapuló SEL programok iskolai gyakorlatba történő átültetése azonban számos országban még nem, vagy csak elvétve valósult meg. A legtöbb iskolai SEL program az USA-ban működik, ahol óvodáskortól a középiskolás kor végéig nagy az érdeklődés a SEL tantervek iránt. Bár az EU tagállamaiban is egyre több szociális és érzelmi készséget fejlesztő program épül be az iskolák tantervébe, egységes terminológiák, keretrendszerek, értékelési szempontok és gyakorlatok bevezetésére van szükség. A tanulmány célja az amerikai és európai iskolai SEL programok bemutatása néhány példa által, a programok sokféleségének szemléltetésére.

Kulcsszavak: szociális és érzelmi tanulás, iskolai fejlesztés, szociális és érzelmi jóllét

Bevezetés

Az egészség a teljes fizikai, mentális és szociális jóllét állapota, nem csupán a betegség vagy fogyatékoság hiánya. A mentális egészség olyan biológiai, pszichológiai, szellemi és társadalmi szinten elérhető jóllét, amelyben az egyén felismeri saját képességeit, megbirkózik a hétköznapi stresszhelyzetekkel, reziliens, produktív munkavégzésre képes és hozzájárul a közösség fejlődéséhez (Vargha, Zábó, Török & Oláh, 2020).

A mentális egészség kialakulásában a gyermek- és serdülőkor meghatározó, mivel ekkor olyan kognitív, szociális és érzelmi készségek elsajátítása történik, melyek alapvetőek a pszichés jóllét és a társadalmilag elfogadott felnőtt szerepek betöltéséhez (WHO, 2022). A WHO adatai szerint az elmúlt húsz évben a gyermekeket és fiatalokat érintő mentális egészségügyi zavarok száma világszerte nőtt, becslések szerint a 10-19 éves korosztályban hétből egy (14%) fiatal tapasztal ilyen jellegű problémákat (WHO, 2021). A mentális egészség elősegítése tehát alapvető már ezekben az életszakaszokban is, melynek célja, hogy javítsa az egyének és a csoportok, közösségek jóllétét és életminőségét.

Sok olyan hatékony program létezik a mentális egészség terén meglévő egyenlőtlenségek csökkentésére, melyek támogató, együttműködő és részvételen alapuló módon fejlesztik gyermek- és serdülőkorban a jóllét eléréséhez szükséges készségeket és képességeket (Domitrovich, Durlak, Stanley & Weissberg, 2017; Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001; Llopis, Barry, Hosman & Patel, 2005). A mentális egészség megőrzésé-

* Pedagógiai szakpszichológus, óvodapszichológus, Érdi Szívárvány Óvoda, winklerzsofia84@gmail.com

** Egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, zsolnai.aniko@ppk.elte.hu

nek és ápolásának céljával egyre több szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő program épül be az iskolák tantervébe, a tanulók és a pedagógusok szociális és érzelmi jóllétének támogatására (Weare, 2015; Wigelsworth, Verity, Mason, Humphrey, Qualter & Troncoso, 2020). Jelen tanulmány célja néhány szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő program bemutatása, az amerikai és az európai programokban megmutatkozó különbségekre fókuszálva.

A szubjektív, a szociális és az érzelmi jóllét

A jóllétet leggyakrabban a boldogsággal, az étellel való elégedettséggel és a pozitív lelki működéssel azonosítjuk. A jóllétet kognitív és emocionális összetevők alkotják: képesek vagyunk értékelni jóllétünk minőségét, illetve érzelmeket kapcsolunk jóllétünk különböző területeihez. A kutatók megkülönböztetik a pszichológiai jóllét, a szubjektív jóllét, a mentális jóllét, a szociális jóllét és az érzelmi jóllét fogalmát, azonban ezek gyakran egymást helyettesítve vagy kiegészítve jelennek meg a különböző vizsgálatokban (Deutsch, Fejes, Kun & Medvés, 2015).

A pszichológiai jóllét modellje Ryff (1989) nevéhez fűződik, aki elméleti tanulmányok elemzése során úgy találta, hogy a pszichológiai egészségben szerepet játszó tényezők egy többdimenziós modellben foglalhatók össze, mely a következő elemeket tartalmazza: (1) önfogadás, (2) a személyiség fejlődése, folyamatos növekedés, (3) célvezérelt és jelentésteli élet, (4) másokkal való pozitív kapcsolatok, (5) képesség az egyén életének és környezetének hatékony irányítására, (6) autonómia (Ryff, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Nagy & Gyurkovics, 2016). Kern, Benson, Steinberg és Steinberg elmélete szerint serdülőkorban alapozódnak meg a pszichológiai jólléthez szükséges feltételek. A serdülők életkori sajátosságait szem előtt tartva dolgozták ki az EPOCH-modellt, melyben az elmélyülés (*Engagement*), a kitartás (*Perseveration*), az optimizmus (*Optimism*), a kapcsolódás (*Connectedness*), és a boldogság (*Happiness*) dimenziók jelennek meg (Kern, Benson, Steinberg & Steinberg, 2016; Láng, 2019).

A szubjektív jóllét kifejezést Diener vezette be 1984-ben, a pszichológia azon területének azonosítására, amely megkísérli megérteni az egyének életminőséggel kapcsolatos értékeléseit, beleértve a kognitív megítélést és az emocionális reakciókat (Diener, Suh & Oishi, 1997). A szubjektív jóllét meghatározható úgy, mint az egyén életének kognitív és érzelmi értékelése (Diener, Lucas & Oishi, 2002), és több komponens alkotja: az étellel való elégedettség, az élet fontos területeivel (például munka, házasság) való elégedettség, a pozitív érzelmek (kellemes érzések és hangulatok átélése) és a negatív érzelmek alacsony szintje (Diener, 2000).

Tanulmányunk szempontjából releváns, hogy áttekintsük, melyek a gyermekek és serdülők szubjektív jóllétét meghatározó tényezők. Az éves angliai *Good Childhood* jelentések szerint a gyermekek szubjektív jóllétének fő rizikótényezői a terhelt családi kapcsolatok, a bullying, az anyagi feszültségek, illetve a szociális-anyagi-családi nehézségek kombinációja (The Children's Society, 2017, 2020). Az *Understanding Society* adatai azt mutatják, hogy a lányok rendszeresen elégedetlenebbek külsejükkel, míg a fiúk az iskolai eredményeikkel (The Children's Society, 2020). A *Millenium Cohort Study* elemzése kimutatta, hogy azon 14 év körüli gyermekek, akik saját nemükhöz vonzódnak, szignifikánsan alacsonyabb szubjektív jólléttel bírnak, mint azok, akik az ellenkező nemet részesítik előnyben (The Children's Society, 2018). Hamvai és Pikó (2009) középiskolások körében vizsgálták a család, a barátok és az iskola kapcsolatát a tanulók étellel való elégedettségével. Eredményeik szerint az iskolával kapcsolatos pozitív érzések, az iskolai teljesítmény és az iskolai klíma hozzájárulnak a diákok étellel való elégedettségéhez és a szubjektív jóllét egyéb aspektusaihoz. Más kutatók szintén hasonló eredményre jutottak (például Roeser, Eccles & Sameroff, 1998; Suldo, Riley & Shaffer, 2006). A mérésekből kiderült, hogy a barátok száma nem meghatározó a jóllét szempontjából, ám a lányok esetében a törődő, támogató kapcsola-

tok száma a szubjektív jóllét előrejelzőjének bizonyult. Ennek az lehet az oka, hogy a lányok hajlamosabbak a támaszkeresésre a megterhelő helyzetekben. A diákok étellel való elégedettségének jó előrejelzői voltak a szülői változók: a szülői kontroll, a szülői támogatás, a szülői értékrend elfogadása, illetve a szülők társadalmi helyzete (Hamvai & Pikó, 2009). Ezt az eredményt megerősíti több nemzetközi kutatás is, melyek szintén kimutatták, hogy a serdülők és a fiatal felnőttek szubjektív jóllétéhez számottevően hozzájárul a családi támogatás (Amato, 1994; Van Wel, Linssen & Abma, 2000; Gallagher & Vella-Brodrick, 2008).

A mentális jóllét állapotában az egyén képes felismerni saját erősségeit, gyengeségeit, képes a kihívásokkal és a nehéz helyzetekkel való megküzdésre, számára elfogadható munkát végez, illetve úgy érzi, tevékenységével hozzájárul a társadalom működéséhez (D. Nagy, 2020).

A társas közegben való boldogulás mértékét a szociális jóllét fogalmával határozhatjuk meg (Keyes, 1998; Robertschek & Keyes, 2009). Elsősorban társas jelenség, melyet az egyén a különböző szociális interakciók és feladatok során tapasztal. Pozitívan működő az egyén, ha megfelelően boldogul és jól érzi magát a társas világban. Közössége iránti érzelmei pozitívak, közösségének tagjai felől támogatásra (nem támadásra) számít, és úgy érzi, ő maga is képes aktívan és hatékonyan tenni a közösségért. Képes felfogni, értelmezni és kezelni a tágabb közösségből érkező jelzéseket, érti a társadalom alapvető összefüggéseit, ami hozzájárul a koherens életvitel kialakításához (Nagy & Oláh, 2012). Keyes a szociális jóllét többdimenziós modelljébe a következő alapidimenziókat foglalta bele: (1) A *szociális integráció* a társadalomhoz, közösséghez fűződő viszony minőségének értékelése. Annak megítélése, hogy az egyén milyen mértékben érzi úgy, hogy van benne valami közös azokkal, akik a társadalmi valóságot alkotják számára, valamint, hogy az egyén mennyire érzi önmagát a társadalom részének. (2) A *szociális elfogadás* a társadalom értelmezése más emberek jellemén és tulajdonságain keresztül. A szociálisan elfogadó egyén megbízik másokban, pozitív képe van az emberi természetről és jól érzi magát másokkal. A szociális elfogadás az önel fogadás társas analógiája. (3) A *szociális hozzájárulás* az egyén társadalmi értékének megítélése. Magában foglalja azt a hitet, hogy az egyén hasznos tagja a társadalomnak, vannak olyan értékei, mellyel gazdagíthatja közösségét. Keyes a szociális hozzájárulást az énhatékonyság és a felelősség fogalmakkal állítja párhuzamba. (4) A *szociális kiteljesedés* a társadalom polgárok és intézmények által megvalósított fejlődésébe vetett hit. A szociálisan egészségesebb egyének bizakodóbbak a társadalom állapotát és jövőjét illetően, és felismerik a társadalomban rejlő lehetőségeket. (5) A *szociális koherencia* a társadalom szerveződésének, minőségének és működésének megértése. Az egészségesebb embereket érdekli, hogy mi történik tágabb környezetükben, igénylik, hogy értelmet találjanak a világukban (Keyes, 1998; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Keyes amerikai serdülők mintáján végzett vizsgálatot, melyben arra volt kíváncsi, hogy a fiatalok jóllétének különböző területei hogyan viszonyulnak egymáshoz. Azt találta, hogy az érzelmi jóllét áll a legmagasabb szinten, ezt követi a pszichológiai jóllét, majd a szociális jóllét zárja a sort. A serdülők arról számoltak be, hogy az elmúlt hónapban minden nap megtapasztalták az érzelmi jóllétet (boldogság, élet iránti érdeklődés, elégedettség), az elmúlt hónapban hetente két-három alkalommal éltek át pszichológiai jóllétet (felelősség, irányítás, személyes növekedést elősegítő élmények, önbizalom), és hetente egyszer érezték úgy az elmúlt hónapban, hogy hasznos tagjai a társadalomnak, a társadalom részei, vagy a társadalmat alkotó emberek alapvetően jók (szociális jóllét) (Keyes, 2005).

Az érzelmi jóllét három pilléren nyugszik: pozitív affektus, boldogság, étellel való elégedettség. Kahneman (1999) megfogalmazása szerint az érzelmi jóllét az átélt élmények emocionális színezetéből és intenzitásából következik, hiszen az érzelmi hatások befolyásolják, hogy az egyén az életét aktuálisan kellemesnek vagy kellemetlennek értékeli (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Fredrickson (2004) bővíts-építs („*broaden-and-build*”) teóriájában a pozitív érzelmek a jóllét és az egészség kiváltó okai, ha tartósan tapasztaljuk őket, reziliensebbé, böl-

csebbé és egészségesebbé válhatunk. Ennek értelmében folyamatosan ápolnunk és fokoznunk kell megélt pozitív érzéseinket, ebben segítségünkre lehetnek a pozitív élmények intenzitásának növelését és időbeli meghosszabbítását szolgáló módszerek. Az egyén gondolat- és cselekvési repertoárjának bővítésével – játék, felfedezés, vagy hasonló tevékenységek révén – a pozitív érzelmek motiválják az egyént új, kreatív ötletek megfogalmazására és megvalósítására, valamint elősegítik a társas kötelékek kialakítását. A pozitív emóciók gyarapítják az egyén rendelkezésére álló fizikai, kognitív, szociális és pszichés forrásait, melyek segítségével hatékonyabb megküzdés és alkalmazkodás válik lehetővé (Fredrickson, 2004, 2013). Csíkszentmihályi és Hunter serdülők élményvilágának vizsgálata során azt találták, hogy ebben az életszakaszban a boldogság szorosan összefügg az extrovertált életmóddal. A fiatalok boldogabbak, ha együtt lehetnek kortársaikkal, kihívást és izgalmat jelentő helyzetekben bizonyíthatják képességeiket. A boldogság a jövőre való felkészülést is érinti: a tanulók fiatalok összességében boldogabbak, feltehetően azért, mert felismerik, hogy a lelki tőke építésével bővülnek lehetőségeik, ezáltal növelhetik jövőbeli szabadságukat. Ez az eredmény fontos üzenetet hordoz az oktatás számára: a tanulók boldogsága annak mértékében nő, amennyire biztosított(ak) számukra (1) a lehetőségek és eszközök azon készségek és képességek elsajátításához, melyek az észszerű kihívásoknak való megfeleléshez szükségesek; (2) a szabadság, hogy a felelősség határain belül kifejezhessék önmagukat; (3) hogy megtapasztalhassák a társakkal való interakció örömeit; (4) hogy olyan felnőttekkel legyenek körülvéve, akik törődnek a jóllétükkel (Csíkszentmihályi & Hunter, 2003).

A gyermekek szociális-érzelmi jólléte szorosan összekapcsolódik szociális kompetenciájuk fejlettségével, aminek alapja a szociális és érzelmi tanulás eredményessége, az egészséges kapcsolatok fenntartásának képességével, valamint az önszabályozással. Ezen jellemzők pedig hozzájárulnak az egészséghez, az optimális fejlődéshez és a tanulásban elért eredményekhez is (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007; Cooper & Vick, 2009; Zsolnai & Kasik, 2015).

A gyermekkori szociális és érzelmi tanulást (SEL) leíró keretrendszerek

Számos tudományos kutatás mutat rá a szociális-érzelmi tanulásként (SEL) a gyermekkori fejlődésben játszott meghatározó szerepére (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias, 2003; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan, 2008; Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg & Schellinger, 2011; Cefai, Simões & Caravita, 2021). A szociális és érzelmi tanulás a gyermekkor folyamán a legintenzívebb, amely során a gyermekek szociális, érzelmi, kognitív képességei és készségei szimultán fejlődnek, serkentik és kiegészítik egymás működését, aminek következtében létrejön a hatékony szociális viselkedés (Zsolnai, Rácz & Rácz, 2015). A szociális-emocionális fejlődésben öt, egymással kapcsolatban álló terület emelhető ki, melyek fejlesztése kifejezetten releváns: (1) önismeret és éntudatosság (a saját érzelmek megértésének képessége, személyes célok és értékek); (2) önmenedzselés (érzelemszabályozás és önkontroll); (3) szociális tudatosság (mások megértésének és elfogadásának képessége, képesség az eltérő háttérrel és kultúrával rendelkezők perspektívájának átvételére, empátiás készség); (4) kapcsolati készségek (képesség az egyértelmű kommunikációra, tárgyalásra, segítségkérésre és segítségnyújtásra); (5) felelős döntéshozatal képessége (Elbertson, Brackett & Weissberg, 2010; Schuttel, Malouff & Thorsteinsson, 2013; Nielsen, Laursen, Reol, Jensen, Kozina, Vidmar, Rasmusson, Marušić, Denk, Roczen, Jurko & Ojstersek, 2019). Ezek a faktorok jelennek meg a Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) amerikai szervezet munkatársai által megalkotott kerék-modellben, amely a területek egymáshoz való viszonyát mutatja be (CASEL, 2022a).

Az OECD által kiadott dokumentumok a szociális-emocionális készségeket úgy definiálják, mint amelyek (1) a gondolatok, érzések és viselkedések tartós mintáiban jelennek meg; (2) formális és informális tanulási tapaszt-

talatok útján fejleszthetők; és (3) jelentős hatással vannak az egyén társadalmi-gazdasági helyzetére (OECD, 2015; Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). Az OECD kilenc országot bevonó felmérése (*Study on Social and Emotional Skills – SSES*) a gyermekek szocio-emocionális készségeinek vizsgálatán túl információkkal szolgál a gyermekek családi, iskolai és közösségi kontextusairól is, hogy feltérképezhetőek legyenek azon feltételek és gyakorlatok, melyek elősegítik vagy akadályozzák e kritikus készségek fejlődését (OECD, 2021). A vizsgálat eredményeit bemutató tanulmány a szociális és érzelmi készségek területén is használt Big Five modellre (Goldberg, 1990) épül. A modellben öt általános faktor szerepel, melyek további alcsoportokra oszthatók (John, Naumann & Soto, 2008; Markon, 2009). A Big Five tágabb kategóriái a következők: (1) nyitottság a tapasztalatokra; (2) lelkiismeretesség (feladatvégzés); (3) érzelmi stabilitás (érzelemszabályozás); (4) extravertizáció (másokkal való kapcsolat); (5) egyetértés (együttműködés). Mindegyik kategória egymáshoz kapcsolódó szociális és érzelmi készségek csoportját foglalja magában. A nyitottság a tapasztalatokra kategória a kíváncsiság, a tolerancia és a kreativitás készségeket foglalja magában; a lelkiismeretesség (feladatvégzés) kategória tartalmazza a megbízhatóságot, az önkontrollt és a kitartást; az érzelmi stabilitás a stressz rezisztenciát, az optimizmust és az érzelmek kontrollálásának képességét takarja; az extravertizáció a szociabilitást, az asszertivitást és az életerőt (energiát) tartalmazza; míg az egyetértés kategória az empátiát, a bizalmat és az együttműködést foglalja magában (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Perugini, 1993; Barbaranelli, Caprara, Rabasca & Pastorelli, 2003). Az OECD tanulmánya vizsgálja az ún. „összetett készségeket” is, melyek két vagy több egyéni készség kombinációi, például az énhatékonyság a Big Five lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás és extravertizáció kategóriáiból származó készségekből áll össze (Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

A CASEL-nek és az OECD-nek fontos szerepe van abban, hogy a kutatók által kidolgozott, a különböző szociális és érzelmi készségcsoportokat mérő technikákat széles körben elterjesztették, valamint, hogy szakpolitikai szempontból releváns, hiteles és objektív tudásbázist hozzanak létre a szociális és érzelmi tanulás során elsajátított készségcsoportokról. Az OECD nagyszabású számítógépes SSES felmérése, illetve a CASEL által bevezetett mérési módszerek jelentős szerepet játszottak a szociális és érzelmi készségek és képességek pontos feltérképezésében. A két szervezet konszenzust alkot tekintetben, hogy a SEL kvantitatívan mérhető szabványosított kategóriák által, melyek pszichológiai vonásokat, érzelmi állapotokat és jellemzőket írnak le (Williamson & Piattoeva, 2018). Az OECD és a CASEL keretrendszerében viszont különbségek mutatkoznak abban, hogy mely készségterületeket tartják a SEL szempontjából kiemeltnek (az OECD a Big Five vonásokra, a CASEL modellje az öt alapvető kompetenciára összpontosít), és hogy milyen mérési technikákat alkalmaznak (Lyons, Kass-Hanna, Zucchetti & Cobo, 2019). A két szervezet által folytatott méréseket vezérlő cél sem teljesen azonos: a CASEL szakértői kidolgoztak egy tíz irányelvből álló értékelési rendszert és nagy hangsúlyt fektetnek a SEL programok minőségének és eredményességének mérésére (Weissberg, Resnik, Payton & O'Brien, 2003), az OECD SSES vizsgálatainak célja pedig, hogy felmérjék a résztvevő országok tanulóinak szociális és érzelmi készségeit, az ezeket elősegítő és akadályozó tényezőket, valamint, hogy a szélesebb társadalmi, gazdasági és kulturális hatások hogyan befolyásolják ezen kompetenciák fejlődését (OECD, 2022).

A szociális és érzelmi jóllétet segítő iskolai SEL programok

Az elmúlt évtizedben fokozatosan nő azon programoknak a száma, melynek fő célja a kisiskolás és serdülőkorú gyermekek és a velük szoros kapcsolatban állók (családtagok, pedagógusok) szociális és érzelmi jóllétének segítése. Az iskolák kiemelkedően fontos helyszínei ezen programoknak, mivel a gyermek- és serdülőkor a személyiségfejlődés szempontjából kritikus időszaknak tekinthető (Cefai et al., 2021a). A kutatások szerint kimutatható kapcsolat van a hatékonyan működő SEL programok és a pozitív szociális, érzelmi jóllét, valamint a sikeres

tanulmányi eredményesség között (például Durlak et al., 2011; Clarke, Morreale, Field, Hussein & Barry, 2015; Oberle, Domitrovich, Meyers & Weissberg, 2016).

A tanulók idejük jelentős részét az oktatási intézményben töltik, így a pedagógusoknak alkalmuk van bizalmi és támogató kapcsolatot kialakítani velük, lehetőségük van korán beavatkozni, ha tanítványaik mentális egészségével vagy viselkedésével kapcsolatos problémákat észlelnek (Fazel, Hoagwood, Stephan & Ford, 2014; Barry, Clarke, Petersen & Jenkins, 2019). A tantervbe épített prevenciók célú iskolai SEL programok során fejlődnek a diákok kapcsolati készségei, szociálisprobléma-megoldó képességei, elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét (Zsolnai et al., 2015; Domitrovich et al., 2017). Ezek a programok alkalmasak a tanulmányi kudarcok és más negatív következmények, például az antiszociális viselkedés és a mentális egészséget érintő problémák kockázatának csökkentésére is (Bywater & Sharples, 2012).

Az iskolai SEL programok lehetnek (1) az egész iskolára kiterjedőek, (2) célzott intervenciók, melyek kifejezetten a veszélyeztetett vagy nehézségekkel küzdő gyermekekre fókuszálnak, (3) integráltak (Cefai et al., 2021a). Az integrált megközelítés esetében a teljes fejlesztést célzott intervenció követi, s ez a beavatkozási forma bizonyul a leghatékonyabbnak a problémákkal küzdő tanulók számára (például Liu, Ein, Gervasio, Battai-on, Reed & Vickers, 2020). Léteznek célzott területekre koncentrálnó foglalkozások: bullying (például *Olweus bullying prevenciók program*, Olweus, Limber & Breivik, 2019), bűnmegelőzés (például *Raising Healthy Children/The Seattle Social Development Project*, O'Donnell, Hawkins, Catalano, Abbott & Day, 1995), reziliencia (*RESCUR*, Simões, Santos, Lebre, Daniel, Branquinho, Gaspar & Matos, 2021), illetve tantervbe épített fejlesztések, amely során a pedagógusok az általános tárgyak (például irodalom, nyelv, történelem) tanítása során integrálva fejlesztik a szociális és érzelmi készségeket (Zsolnai et al., 2015).

Az iskolai SEL programok elsődlegesen a tanulók szociális és érzelmi készségeinek és képességeinek fejlesztésére fókuszálnak, de emellett a fejlesztést végző pedagógusok szociális és érzelmi kompetenciájának fejlesztésére is nagy hangsúlyt fektetnek (Zsolnai et al., 2015; Jones & Kahn, 2017). Ugyanis az érzelmek kezelésére és a stresszel való megküzdésre szolgáló fejlett szociális, érzelmi készségek, képességek és attitűdök nélkül a tanárok nem megfelelő módon, néha negatívan, reaktív módon reagálhatnak a számukra kihívást jelentő tanulói magatartásra, ami kárt okoz a tanár-diák kapcsolatban és hátráltatja az egészséges szociális és érzelmi fejlődést (Jones, Brush, Bailey, Brion-Meisels, McIntyre, Kahn, Nelson & Stickle, 2017). Fontos tehát, hogy a pedagógusoknak megfelelő képzések révén legyen lehetőségük saját szociális és érzelmi készségeik fejlesztésére és gyakorlására, valamint, hogy a SEL programok tartalmi elemei összhangban legyenek az azt átadó felnőttek értékeivel, kultúrájával, szükségleteivel és komfortszintjével (Jones & Kahn, 2017). A programok sikeres végrehajtásához elengedhetetlen a pedagógusok szakszerű felkészítése, illetve a végrehajtás ideje alatt az elérhető szakmai támogatás (Jones, Bailey, Brush & Kahn, 2018). A programok eredményességének záloga pedig az, hogy az iskola vezetősége, a tanárok és a szülők együttesen elfogadják, hogy a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztése az iskolában legalább olyan lényeges, mint a tantárgyi tudás átadása (Zsolnai et al., 2015).

A SEL programok értékelési szempontjai

Egyre több kutatási adat áll rendelkezésre a mentális egészség iskolai támogatásának hatékonyságáról (Durlak & Wells, 1997; Greenberg et al., 2001; Adi, Killoran, Janmohamed & Stewart-Brown, 2007; Browne, Gafni, Roberts, Byrne, Majumdar, 2004). A vizsgálatok eredményei szerint az erre irányuló programok hosszútávú előnyökkel járhatnak a gyerekek és fiatalok érzelmi, szociális fejlődésére és tanulmányi eredményességére egyaránt (Lister-Sharp, Chapman, Stewart-Brown & Sowden, 1999; Harden, Rees, Shepherd, Brunton, Oliver & Oakley, 2001; Wells, Barlow & Stewart-Brown, 2002, 2003; Stewart-Brown, 2006; Payton et al., 2008). A

programok hatékonyságát alátámasztó bizonyítékok többsége jól kontrollált vizsgálatok révén jött létre, beleértve a randomizált kontrollált vizsgálatokat is (Clarke, O'Sullivan & Barry, 2010), mivel az értékelés során nem elegendő a beavatkozást megelőző és az azt követő mérések összehasonlítása, kontrollcsoport bevonása is szükséges (Zsolnai et al., 2015).

A CASEL szervezet munkatársai által összefoglalt értékelési szempontok alapján egy SEL programnak a következő kritériumoknak kell megfelelnie: (1) legyen jól megtervezett, több éven át tartó osztályban folyó program, mely szisztematikusan fejleszti a tanulók szociális-érzelmi kompetenciáját és lehetőséget biztosít a készségek gyakorlására; (2) nyújtson magas színvonalú tanári képzést és folyamatos támogatást a megfelelő végrehajtás érdekében; (3) legyen legalább egy, adatokon alapuló, gondosan elvégzett értékelés, mely dokumentálja a programnak a tanulói magatartásra és/vagy tanulmányi teljesítményre gyakorolt hatását (Weissberg, Goren, Domitrovich & Dusenbury, 2013).

Amerikai egyesült államokbeli SEL programok az iskolában

Az Amerikai Egyesült Államokban egyre több szakpolitikai döntéshozó és pedagógus ért azzal egyet, hogy a szociális és érzelmi fejlesztés elengedhetetlen a tanulók sikeres iskolai teljesítménye szempontjából (Denham & Weissberg, 2004; Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010), ezért a tagállamokban nagy az érdeklődés a SEL-tantervek iránt, óvodáskortól a középiskoláig (Committee for Children, 2019). Nagy szerepe van a SEL népszerűsítésében a már említett chicagói székhelyű CASEL-nek, mely küldetésének tekinti a bizonyítékokon alapuló szociális és érzelmi tanulást segítő programok elterjesztését az oktatás különböző szintjein, illetve nonprofit szervezetként a SEL programok értékelésében is fontos feladatot vállal (CASEL, 2022b). A legsikeresebb amerikai SEL programok multimodális felépítésűek, a készségek elsajátítását célzó folyamatot további, egész iskolát érintő beavatkozás kíséri. A programokat szakértői csoportok dolgozzák ki, és az előírt módon tanítják, szerkesztett kiadványokat, kézikönyveket biztosítva a képzésen résztvevő pedagógusok számára. A programokat szigorú protokoll szerint hajtják végre, törekedve a maximális programhűsége, ezáltal a beavatkozások viszonylag egyszerűen értékelhetők a szisztematikus vizsgálati folyamat során. Az amerikai SEL programok és képzések többsége – számos máshol kifejlesztett programtól eltérően – kereskedelmi termék, melyet a forgalmazótól lehet megvásárolni (Weare, 2010). Amerikában az államok és a körzetek gyakran támaszkodnak szövetségi anyagi forrásokra az iskolai beavatkozások (például SEL programok, célzott intervenciók, SNI tanulók támogatása, tehetséggondozás, szülőket bevonó események, iskola utáni programok) finanszírozása során (The Annie E. Casey Foundation, 2018). A szövetségi rendelkezéseknek nagy szerepe van a támogató környezet és a sokrétű tanulási feltételek megteremtésében (CASEL, 2022c). Az állami és helyi oktatási költségvetés biztosítja, hogy a SEL programok megvalósításához és fenntarthatóságához szükséges humán erőforrás és tárgyi szükségletek folyamatosan rendelkezésre álljanak (The Annie E. Casey Foundation, 2018).

Az USA-ban végzett úttörő munkák megalapozták a SEL fejlődését a világ többi részén is, azokhoz komoly tudományos hozzájárulást adtak. Például a SEL programok gyakran idézett metaanalízisében (Durlak et al., 2011) a vizsgálatok 87%-át az Egyesült Államokban végezték (Humphrey, 2018). Az amerikai SEL programok közül kiválasztott néhány példa jól mutatja azok sokféleségét és életkori megoszlását.

Az USA-ban az egyik legismertebb a *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, melyet számos országban adaptáltak. A programot óvodáskortól hatodik osztályos korú gyerekek számára tervezték, mely tanévenként 30-45 órát foglal magában. Hatékonyságát randomizált kontrollált vizsgálattal igazolták, melynek eredményei szerint a program elősegíti az érzelmi tudatosság, az önkontroll, a problémamegoldó képesség fejlődését, az interperszonális és kortárs kapcsolatok kialakítását és jól alkalmazható sajátos nevelési igényű (pél-

dául siket) tanulóknál is (Wiessberg & O'Brien, 2004; Domitrovich et al., 2007). A PATHS által fejlődik a gyerekek szociális és érzelmi kompetenciája, ami hat a problémás viselkedés és az agresszió csökkentésére, s ezáltal javul az iskolai és osztálytermi klíma (Crean & Johnson, 2013).

A *DARE to Be You* olyan többlépcsős prevenció program, amelynek célcsoportjába veszélyeztető környezetben élő 2-5; 5-8; 11-14 éves gyermekek és szüleik tartoznak. A program fókuszában a szülők nevelési módszereinek fejlesztése áll (DARE to Be You, 2022), a fő cél az, hogy a szülők olyan stratégiákat sajátíthassanak el, melyek hozzájárulnak gyermekük későbbi szerhasználattal szembeni ellenálló képességéhez (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). A program a szülők önhatékonyágának növelésére és a problémamegoldó készségük fejlesztésére, illetve az ellenálló képességet elősegítő védőfaktorok erősítésére irányul (Miller-Heyl, MacPhee & Fritz, 1998; DARE to Be You, 2022)). A program értékelésére randomizált kontrollált vizsgálatot szerveztek, melynek eredménye azt mutatta, hogy a program pozitív hatással volt a szülők önértékelésére és énhatékonyágára. A szülők gyermeknevelési módszerei demokratikusabbá váltak, ennek megfelelően csökkent a szigorú fegyelem (Miller-Heyl et al., 1998).

A *The First Step to Success Early Intervention* egy együttműködésen alapuló otthoni és iskolai program, mely óvodáskortól harmadik osztályos korú gyermekek számára készült. A program a pedagógusok és a szülők bevonásával segíti a magatartásproblémával küzdő gyermekeket az iskolai sikerességhez és a barátságok kialakításához szükséges viselkedésminták elsajátításában (firststeptosuccess.org, 2022; Walker, Feil, Frey, Small, Seeley, Golly, Crosby, Lee, Forness, Sprick, Coughlin, Stiller & Golly, 2018). Walker és munkatársai randomizált kontrollált vizsgálattal mérték a *The First Step to Success Early Intervention* program hatékonyságát. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy az intervenció csoportban lévő gyermekek a fejlesztés befejezése után szignifikánsan kevesebb problémás viselkedést produkáltak, alkalmazkodó képességük, szociális készségeik pedig erősödtek a kontrollcsoporthoz képest. A projektben résztvevő szülők szintén arról számoltak be, hogy gyermekeik problémás viselkedési tünetei csökkentek (Walker, Seeley, Small, Severson, Graham, Feil, Serna, Golly & Forness, 2009).

A *High Scope* több mint 50 éve folyó program, mely a kora gyermekkori nevelésre, a családok támogatására, a pedagógusok képzésére és a közösségteremtésre helyezi a hangsúlyt (highscope.org, 2022b). A projekt longitudinális kutatásként indult még 1962-ben, és arra kereste a választ, hogy a magas színvonalú oktatás pozitív hatással bír-e az óvodáskorú gyermekekre, illetve a közösségre, ahol a gyermekek élnek. 123 fő, tanulási szempontból magas kockázati tényezővel rendelkező óvodást véletlenszerűen soroltak két csoportba. Az egyik csoport a *High Scope* aktív tanulási megközelítésén alapuló óvodai nevelésben részesült, míg a másik csoport nem kapott fejlesztést. A vizsgálati csoportba tartozó gyermekek szüleit a projekt pedagógusai hetente meglátogatták otthonukban, valamint a szülők havonta kiscsoportos találkozón vettek részt (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev & Yavitz, 2010; Parks, 2000; highscope.org, 2022a). A kutatásban résztvevőket 40 éves korukig követték nyomon (Heckman et al., 2010), és azt találták, hogy a vizsgálati csoportba tartozó egyének (1) nagyobb arányban tanultak tovább, vállaltak állást, kaptak magasabb fizetést és rendelkeztek saját házzal és autóval, (2) kevesebb bűncselekményt követtek el, illetve (3) a vizsgálati csoportba tartozó lányok közül kevesebben estek teherbe tinédzserkorban (highscope.org, 2022a).

SEL programok az Európai Unióban

A SEL programok jelenlegi helyzetének áttekintése az EU tagállamaiban azt mutatja, hogy bár egyre inkább elismerik a SEL fontosságát és létjogosultságát az oktatásban, mégis jelentős különbségek vannak abban, hogy milyen szinten működnek azon intézkedések, tantervi keretek és programok, melyek a tanulók szociális és ér-

zelmi készségeit hivatottak fejleszteni. Számos bevált gyakorlat és program működik Európa különböző államaiban, például Olaszországban, Görögországban, Horvátországban, Litvániában, Portugáliában (Cavioni, Grazzani & Ornaghi, 2020), Máltán, Svédországban (Cefai, Cavioni, Bartolo & Simões, 2021; Simões et al., 2021), Ausztriában (Cefai et al., 2021a), Dániában, Írországban, Norvégiában (Fenwick-Smith, Dahlberg & Thompson, 2018), Finnországban, Spanyolországban és Németországban (Cefai et al., 2021a), de az intézményes keretek között folyó szociális és érzelmi nevelés még nem minden országban egyformán hangsúlyos (Cefai, Bartolo, Cavioni & Downes, 2018).

Figyelembe véve a gyermekeket és fiatalokat érintő mentális egészségi problémák növekvő számát, Cefai, Simões és Caravita 2021-es jelentésükben (*A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. NESET report*) ajánlást fogalmaztak meg az európai oktatási rendszerek számára a mentális egészség és jóllét támogatására, valamint a mentális problémák megelőzésére. Az ajánlás többek között kitér arra, hogy szükséges (1) a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésének pedagógiai tantervbe emelése; (2) az alulról felfelé építkező, részvételen alapuló megközelítés, a tanulók véleményének figyelembe vétele; (3) támogató közösségek, kapcsolatok kialakítása az iskolán belül; (4) az egész iskolára kiterjedő megközelítés alkalmazása; (5) a pedagógusok mentális egészségének támogatása; (6) egy európai mentálhigiénés és jóllétet támogató tananyag kidolgozása iskolások számára (Cefai et al., 2021a).

Európában a SEL iránti növekvő érdeklődés a megvalósítás két megközelítését eredményezte:

1. Számos országban már kipróbált SEL programokat adaptálnak (jellemzően, bár nem mindig az USA-ból) és kulturális környezetükhöz, igényeikhez igazítják azokat (Humphrey, 2018). Németországban (Schick & Cierpka, 2005) és Norvégiában (Holsen, Smith & Frey, 2008) például a *Second Step* program adaptált változatát vezették be, a *PATHS* program adaptációját pedig többek között Hollandiában (Goossens, Gooren, de Castro, Van Overveld, Buijs, Monshouwer & Paulussen, 2012) és Svájcban (Malti, Ribeaud & Eisner, 2011) valósították meg.
2. Több európai tagállam pedig úgy döntött, hogy kidolgozza és bevezeti saját, „hazai” SEL programját (Humphrey, 2018). Ezt támasztja alá Weare és Nind (2011) érvelése, miszerint az autonómia, a helyi alkalmazhatóság és a kulturális kontextus figyelembevétele olyan aspektusok, amelyek a SEL programokat rugalmasabbá, holisztikusabbá és kevésbé előíró jellegűvé formálják. Ezáltal nem csak a viselkedés változását és a tudás megszerzését teszik lehetővé, hanem az attitűdök, a hiedelmek és az értékek változását is (Weare & Nind, 2011).

Az Európán belüli kulturális különbségeket szem előtt tartva fejlesztették ki a *RESCUR* óvodai és iskolai programcsomagot, amelynek fő célja a gyermekek reziliensebbé válásának elősegítése (Cefai, Matsopoulos, Bartolo, Galea, Gavogiannaki, Zanetti, Renati, Cavioni, Ivanec, Saric, Kimber, Eriksson, Simoes & Lebre, 2014). A program több európai egyetem együttműködése révén valósult meg, a különböző partnerek erőforrásaiból és szakértelméből merítve. A *RESCUR*-t rugalmasan, a közreműködő országok (például Málta, Horvátország, Portugália) társadalmi, gazdasági és technológiai igényei alapján alakították ki. A program a gyerekek azon képességeit fejleszti, melyek az életük során szükségesek ahhoz, hogy szembenézhessenek a kihívásokkal, tanulmányi sikereket érjenek el és magas szintű szociális és érzelmi jóllét jellemezze őket (Simões et al., 2021; rescureu, 2022). A program igyekszik kielégíteni a kiszolgáltatott helyzetben lévő, például fogyatékkal élő, roma vagy egyéb etnikai kisebbséghez tartozó, menekült, illetve bevándorló státuszú gyermekek szükségleteit is (Cefai, Cavioni, Bartolo, Simoes, Miljevic-Ridicki, Bouilet, Pavin Ivanec, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Galea, Lebre, Kimber & Eriksson, 2015). A *RESCUR* értékelése a résztvevő országokban lezajlott, az eredmények szerint fejlődés volt kimutatható a reziliencia-kompetenciák, a proszociális viselkedés és a tanulás iránti

elkötelezettség terén. A projekt hatékonyak bizonyult a kommunikációs készségek és az önismeret növelésében, valamint a szülő-gyermek kapcsolatok erősítésében, viszont nem változtak az internalizált és externalizált viselkedési problémák (Matsopoulos, Gavogiannaki & Griva, 2020; Simões et al., 2021).

A *Promoting Mental Health at Schools (PROMEHS)* egy, az Európai Bizottság által társfinanszírozott Erasmus+ Key Actions 3 projekt (2019-2022), melynek célja kidolgozni, végrehajtani és értékelni egy szisztematikus, kutatáson alapuló mentálhigiénés iskolai tantervet, illetve összekapcsolni a kutatást, a gyakorlatot és a szakpolitikát (Cavioni & Rossi, 2020; promehs.org, 2022a). A nyolc európai partner részvételével zajló projektet a Milano Bicocca egyetem koordinálja (Cefai et al., 2021a). A program célkitűzései közé tartozik a tanulók szociális és érzelmi jóllétének elősegítése, az önmagukhoz, másokhoz és a tanuláshoz való hozzáállásuk javítása, a magatartási problémák és a szorongás csökkentése, a pedagógusok magas színvonalú képzése, valamint a szülők bevonása és támogatása jó gyakorlatok megosztása révén (Cavioni & Rossi, 2020; promehs.org, 2022b). A tanterv értékelése folyamatban van, 2022-ben várható az eredmények publikálása (Cefai et al., 2021a).

A holland *Skills 4 Life* program az iskolai tantervbe ágyazottan törekszik a középiskolások önbecsülésének, énhatékonyságának, szociális tudatosságának, szociális készségeinek és mentális egészségének növelésére (Pannebakker, Van Genugten, Diekstra, Gravesteijn, Fekkes, Kuiper & Kocken, 2019). A hetente tartott foglalkozások során serdülőket érintő, egészségmagatartással összefüggő témákat is érintenek, például a szerhasználatot, a dohányzást, az alkoholfogyasztást, a szexualitást és a depressziót (Fekkes, Van de Sande, Gravesteijn, Pannebakker, Buijs, Diekstra & Kocken, 2016). A program értékelése során randomizált kontrollált vizsgálatot végeztek, 20 hónapos utánkövetéssel. A vizsgálat eredménye szerint a *Skills 4 Life* hatékonyan növelte a tanulók önhatékonyosságát, enyhítette a depressziós és az egyéb pszichés-viselkedéses tüneteket. A pozitív hatás az iskolában alacsony szinten teljesítő tanulók esetében érvényesült a legnagyobb mértékben, akik számos mentális egészségi problémának voltak kitéve (Pannebakker et al., 2019; Cefai et al., 2021a).

A dán *UP* projekt az egész iskolára kiterjedő megközelítést alkalmazó beavatkozás, melynek célja a mentális egészség támogatása a tanulók szociális és érzelmi készségeinek erősítése és a befogadó iskolai légkör kialakítása által. Az *UP* a tanulókon kívül az egész iskolai szakmai kört (például tanárok, igazgatók, iskolapszichológus), a szülőket és az iskolához kapcsolódó szociális szervezeteket is bevonja, együttműködő környezetet teremtve ezzel (Nielsen, Meilstrup, Nelausen, Koushede & Holstein, 2015). Az *UP*-ot Dániában folyamatértékeléssel és a beavatkozás előtti és utáni kérdőíves felméréssel értékelték, a vizsgálat nem tartalmazott kontrollcsoportot (Nelausen, Meilstrup & Nielsen, 2011). Az eredmények azt mutatják, hogy az *UP* program jól fejleszti a szociális és érzelmi készségeket a dán iskolások körében (Nielsen et al., 2015).

Összegzés

A gyermekek szociális-érzelmi jólléte szorosan összekapcsolódik szociális és emocionális kompetenciájuk fejlettségével (Zsolnai & Kasik, 2015). A fejlett szociális és emocionális készségek és képességek elősegítik a magánéleti és szakmai sikerek elérését, hatással vannak a testi és lelki egészségre, a tanulmányi és munkahelyi teljesítményre, valamint segítenek a viselkedési és társas problémák elkerülésében (Clarke et al., 2015; Barry, Clarke & Dowling, 2017; Cefai et al., 2018). A szociális és emocionális kompetencia leginkább gyermek- és fiatalkorban fejleszthető (Zsolnai et al., 2015), ezért a jól megvalósított iskolai SEL programok pozitívan befolyásolják a tanulók szociális és érzelmi készségeinek fejlődését, valamint tanulmányi eredményességüket (Durlak et al., 2011; Weare & Nind, 2011), azonban a kutatási eredményeken alapuló SEL programok iskolai gyakorlatba történő átültetése sok országban még nem valósult meg (Barry et al., 2017).

Mind az iskolai SEL programok, mind a szigorú értékelésükre tett kísérletek számában az Egyesült Államok tekinthető úttörőnek (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004; Weare & Nind, 2011). Weare és Nind azt találták, hogy az USA-ban értékelt univerzális, egész iskolára kiterjedő beavatkozások lényegesen hatékonyabbak, mint az Egyesült Államokon kívül, például Európában értékelt SEL programok. A szerzők szerint ez a különbség az iskolák működésében gyökerezik. Míg az USA-ban a beavatkozásokat a szigorú programvégrehajtás jellemzi, addig az európai beavatkozások rugalmasabbak, alulról felfelé építkeznek, igazodnak a környezeti kontextushoz, amit nehezebben lehet kontrollálni és így a programokat hatékonyan végrehajtani (Weare & Nind, 2011; Cefai et al., 2021a). Ez az eltérés a programok értékelésénél is megmutatkozik: az amerikai iskolák általában olyan előírt programokat követnek, melyek szavatolják az értékelés szempontjait, Európában viszont a nyitottabb és az adott környezethez igazított kereteket részesítik előnyben, ami természetesen megnehezíti a beavatkozások összehasonlítását (Cefai et al., 2021a). Bár a szociális és érzelmi kompetenciákat egyre inkább kulcsfontosságúnak ismerik el és fejlesztésük a tantervek egyik kiemelkedő eleme az EU tagállamaiban, eltérő terminológiákat, keretrendszereket használnak az egyes országok. E problémák megoldására egységes irányelvek, értékelési szempontok és gyakorlatok bevezetésére van szükség a tagállamok között (Cefai, Downes & Cavioni, 2021). A jövőben arra kell törekedni, hogy a nemzetközi mércéknek megfelelő szociális és érzelmi jóllétet elősegítő projektek minél több európai iskola tantervének szerves részét képezzék.

Irodalom

1. Adi, Y., Killoran, A., Janmohamed, K. & Stewart-Brown, S. (2007). *Systematic Review of the Effectiveness of Interventions to Promote Mental Wellbeing in Children in Primary Education: Report 1: Universal Approaches. Non-violence Related Outcomes*. NICE (National Institute for Health and Clinical Excellence), London.
2. Amato, P. R. (1994): Father-Child Realties, Mother-Child Realties, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 56(4), 1031–1042. <https://doi.org/10.2307/353611>
3. Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434–451. <https://doi.org/10.1108/HE-11-2016-0057>
4. Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I. & Jenkins, R. (2019). *Implementing mental health promotion*. Springer Nature, Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23455-3>
5. Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A. & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645–664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
6. Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C. & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: a synthesis of reviews. *Social Science and Medicine*, 58(7), 1367–1384. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(03\)00332-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(03)00332-0)
7. Bywater, T. & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional well-being: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 389–408. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690242>
8. Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579–620. <https://doi.org/10.1177%2F016146811011200303>
9. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Perugini, M. (1993). The “big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 281–288, [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90218-R](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90218-R)
10. Cavioni, V., Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2020). Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 65–82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251771.pdf> (2022.02.08.)
11. Cavioni, V. & Rossi, F. (2020). *7 Handbook for policy-makers ENG*. https://www.researchgate.net/publication/346399888_7_Handbook_for_policy-makers_ENG (2022.02.14.)
12. Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni V. & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. *A review of the international evidence, NESET II report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2766/664439>
13. Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P. & Simões, C. (2021). RESCUR Surfing the Waves: A resilience program for social inclusion and social justice. In Liamputtong, P. (Ed.), *Handbook of Social Inclusion. Research and Practices in Health and Social Sciences*. Springer Nature, UK.
14. Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Galea, K., Lebre, P., Kimber, B. & Eriksson, C. (2015). Social inclusion and social justice. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122–139. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2015-0002>
15. Cefai, C., Downes, P. & Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole school approach to the assessment of social and emotional education in the EU, *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/506737>
16. Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., Saric, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simoes, C. & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum

- for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32.
17. Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021a). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. *NESET report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>
 18. Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. *WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*, February. National University of Ireland Galway.
 19. Clarke, A. M., O'Sullivan, M. & Barry, M. M. (2010). Context matters in programme implementation. *Health Education*, Vol. 110(4) 273–293. <https://doi.org/10.1108/09654281011052637>
 20. Collaborative for Academic Social & Emotional Learning (2022a). *What Is the CASEL Framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/> (2022.01.16.)
 21. Collaborative for Academic Social & Emotional Learning (2022b). *Our Mission and Work*. <https://casel.org/about-us/our-mission-work/> (2022.02.03.)
 22. Collaborative for Academic Social & Emotional Learning (2022c): *Systemic Implementation*. <https://casel.org/systemic-implementation/> (2022.02.04.)
 23. Committee for Children (2019). *Record High Demand for Social-Emotional Learning in US Schools*. <https://www.cfchildren.org/blog/2019/01/record-high-demand-for-social-emotional-learning-in-us-schools/> (2022.02.03.)
 24. Cooper, J.L. & Vick, J. (2009). *Promoting Social-emotional Wellbeing in Early Intervention services. A Fifty-state View. Report*. National Center for Children in Poverty. Columbia University.
 25. Crean, H. F. & Johnson, D. B. (2013). Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) and Elementary School Aged Children's Aggression: Results from a Cluster Randomized Trial. *American Journal of Community Psychology*, 52(1–2), 56–72. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9576-4>
 26. Csíkszentmihályi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in Everyday Life: The Uses of Experience Sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185–199. <https://doi.org/10.1023/A:1024409732742>
 27. D. Nagy, K. (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 123–148. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.123>
 28. DARE to Be You (2022). *What is DARE to Be You?* <https://dare-to-be-you.webnode.com> (2022.02.09.)
 29. Denham, S. A. & Weissberg, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In Chesebrough, E., King, P., Gullotta, T. P. & Bloom, M. (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*. Kluwer Academic/Plenum, New York. 13–50.
 30. Deutsch Sz., Fejes E., Kun Á. & Medvés D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49–71.
 31. Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
 32. Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*, 63–73. New York: Oxford University Press.
 33. Diener, E., Suh, E. M. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.
 34. Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
 35. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Stanley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>

36. Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. P. (2011). The Impact of
37. Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
38. Durlak, J. A. & Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review, *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 115–52.
<https://doi.org/10.1023/a:1024654026646>
39. Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change. Springer International Handbooks of Education*, vol 23. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_57
40. Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S. & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
41. Fekkes, M., Van de Sande, M.C. E., Gravesteyn, J. C., Pannebakker, F. D., Buijs, G. J., Diekstra, R.F.W. & Kocken, P. L. (2016). Effects of the Dutch Skills for Life program on the health behavior, bullying, and suicidal ideation of secondary school students. *Health Education*, 116(1), 2–15.
<http://dx.doi.org/10.1108/HE-05-2014-0068>
42. Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>
43. Firststeptosuccess.org (2022). *Welcome to First Step to Success!* <http://www.firststeptosuccess.org> (2022.02.12.)
44. Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1367–1378.
<https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
45. Fredrickson, B. L. (2013). Positive Emotions Broaden and Build. In Devine, P. & Plant, A. (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* 47, 1–53. Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
46. Gallagher, E. N. & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551–1561.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2008.01.011>
47. Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216–1229.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
48. Goossens, F., Gooren, E., de Castro, B. O., Van Overveld, K., Buijs, G., Monshouwer, K. & Paulussen, T. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 234–248. <https://doi.org/10.4119/ijcv-2915>
49. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1–52.
<https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
50. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist* 58, (6–7), 466–474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
51. Hamvai, Cs. & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
52. Harden, A., Rees, R., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S. & Oakley, A. (2001). *Young People and Mental Health: A Systematic Review of Research on Barriers and Facilitators*. EPPI Centre, London.

53. Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64–105. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.64>
54. Heckman, J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. & Yavitz, A. (2010). *A Reanalysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. http://jenni.uchicago.edu/perry_reanalysis/general-090424-1808.pdf (2022.02.12.)
55. Highscope.org (2022a). *Perry Preschool Project. Does High-Quality Preschool Education Make a Difference?* <https://highscope.org/perry-preschool-project/> (2022.02.12.)
56. Highscope.org (2022b). *Our agenda*. <https://highscope.org/our-research/our-agenda/> (2022.02.12.)
57. Holsen, I., Smith, B. H. & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program second step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71–88. <https://doi.org/10.1177/0143034307088504>
58. Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications. In Keefer, K. V. et al. (Eds.), *Emotional Intelligence in Education*. The Springer Series on Human Exceptionality. 199–216. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_8
59. John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In John, O. P., Robins, R. W. & Pervin, L. A. (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. The Guilford Press. 114–158.
60. Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K. & Kahn, J. (2018). *Preparing for Effective SEL Implementation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-for-Effective-SEL-Implementation.pdf> (2021.12.31.)
61. Jones, S. M., Brush, K. E., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. & Stickle, L. (2017). *Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf> (2022.01.06.)
62. Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development*. *Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-11.1.17.pdf> (2021.12.31.)
63. Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. Russel Sage, New York. 3-25.
64. Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019). "Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills". *OECD Education Working Papers*, 207. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>
65. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A. & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586–597. <https://doi.org/10.1037/pas0000201>
66. Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 264–279. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065>
67. Keyes, C. L. M. (2005). The Subjective Well-Being of America's Youth: Toward a Comprehensive Assessment. *Adolescent and Family Health*, 4(1), 3–11.
68. Láng, A. (2019). A serdülőkori pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze: Az EPOCH kérdőív magyar változatának (EPOCH-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 20(1), 12–34. <https://doi.org/10.1556/0406.20.2019.002>
69. Lister-Sharp, D., Chapman, S., Stewart-Brown, S. & Sowden, A. (1999). Health promoting schools and health promotion in schools: two systematic reviews, *Health Technol Assessment*, 3(22), 1–207.
70. Liu, J. J. W., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M. & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101919>

71. Llopis, E., J., Barry, M. M., Hosman, C. M. H. & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: A review. *Promotion & Education* 12(S2), 9–25, 61, 67
<https://doi.org/10.1177/10253823050120020103x>
72. Lyons, A. C., Kass-Hanna, J., Zucchetti, A. & Cobo, C. (2019). Leaving No One Behind: Measuring the Multidimensionality of Digital Literacy in the Age of AI and other Transformative Technologies. https://www.researchgate.net/publication/332013189_Leaving_No_One_Behind_Measuring_the_Multidimensionality_of_Digital_Literacy_in_the_Age_of_AI_and_other_Transformative_Technologies (2022.01.29.)
73. Malti, T., Ribeaud, D. & Eisner, M. P. (2011). The effectiveness of two universal preventive interventions in reducing children's externalizing behavior: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 677–692. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597084>
74. Markon, K. (2009). Hierarchies in the structure of personality traits. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 812–826. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00213.x>
75. Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M. & Griva, A. M. (2020). Parents' perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 104–118. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1724576>
76. Miller-Heyl, J., MacPhee, D. & Fritz, J. J. (1998). DARE to be You: A Family-Support, Early Prevention Program. *The Journal of Primary Prevention*, 18(3), 257–285.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1024602927381>
77. Nagy, H. & Gyurkovics, M. (2016). A pszichológiai jóllét szociodemográfiai korrelátumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 17(3), 195–214.
<http://dx.doi.org/10.1556/0406.17.2016.001>
78. Nagy, H. & Oláh A. (2012). A pozitív pszichológia hozzájárulása a megküzdés értelmezéséhez. A személyiség protektív faktorai. In: Demetrovics, Zs., Urbán, R., Rigó, A. & Oláh, A. (szerk.): *Az egészségpszichológia elmélete és alkalmazása I.* ELTE Eötvös Kiadó. 45–68.
79. Nelausen, M., Meilstrup, C. & Nielsen, L. (2011). *Promotion of Mental Health Among Schoolchildren. Up as Pilot Project in Two Schools in the School Year 2010/2011.* Research Group of Child and Adolescent Health and Well-being, National Institute of Public Health, University of Southern Denmark, Copenhagen.
80. Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. & Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410–428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
81. Nielsen, L., Meilstrup, C., Nelausen, M., Koushede, V. & Holstein, B. (2015). Promotion of social and emotional competence: Experiences from a mental health intervention applying a whole school approach. *Health Education*, 115(3–4), 339–356. <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0039>
82. O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Abbott, R. D. & Day, L. E. (1995). Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: long-term intervention in elementary schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(1), 87–100. <https://doi.org/10.1037/h0079598>
83. Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambidge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1>
84. OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills.* OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/23078731>
85. OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills.* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
86. OECD (2022). *About the OECD's Survey on Social and Emotional Skills.* <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/about/> (2022. 06 .13.)

87. Oláh A. & Kapitány-Fövény M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. <https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3>
88. Olweus, D., Limber, S. P. & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
89. Pannebakker, F. D., Van Genugten, L., Diekstra, R. F. W., Gravesteyn, C., Fekkes, M., Kuiper, R. & Kocken, P. L. (2019). A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students. *Journal of School Health*, 89(7), 587–595. <https://doi.org/10.1111/josh.12779>
90. Parks, G. (2000). The High Scope Perry Preschool Project. *Juvenile Justice Bulletin*, 32(10), 1–7. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojjdp/181725.pdf> (2022.02.12.)
91. Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Chicago.
92. Promehs.org (2022a). *The first mental health curriculum to be developed collaboratively by researchers, policy-makers and scientific associations from 20 Institutions across 7 European countries*. <https://www.promehs.org> (2022.02.15.)
93. Promehs.org (2022b). *Making mental health and wellbeing a global development priority in schools*. <https://www.promehs.org/project> (2022.02.15.)
94. Rescur.eu (2022). *About The Project*. <https://www.rescur.eu/about-the-project/> (2022.02.12.)
95. Robitschek, C. & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's Model of Mental Health With Personal Growth Initiative as a Parsimonious Predictor. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 321–329. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013954>
96. Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10(2), 321–352. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>
97. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it: Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
98. Ryff, C. D. (1995). Psychological Well-Being in Adult Life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
99. Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
100. Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11(3), 157–165. <https://doi.org/10.1016/J.APPSY.2005.05.001>
101. Schuttel, N. S., Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56–72.
102. Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T. & Matos, M. G. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 42(5), 1–28. <https://doi.org/10.1177%2F01430343211025075>
103. Stewart-Brown, S. (2006). What is the Evidence on School Health Promotion in Improving Health or Preventing Disease and, Specifically, What Is the Effectiveness of the Health Promoting Schools Approach. *Health Evidence Network Report*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
104. Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. <https://doi.org/10.1177%2F0143034306073411>

105. The Annie E. Casey Foundation (2018). Supporting Social-Emotional Learning With Evidence-Based Programs. https://blueprintsconference.org/presentations/W7-A%20Supporting%20with%20EBP-2018_2018.pdf (2022.02.03.)
106. The Children's Society (2017). The Good Childhood Report 2017. The Children's Society, London. https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_53118-7_0.pdf (2022.03.06.)
107. The Children's Society (2018). The Good Childhood Report 2018. The Children's Society, London. https://www.basw.co.uk/system/files/resources/thegood_childhood_report_2018_0.pdf (2022.03.06.)
108. The Children's Society (2020). The Good Childhood Report 2020. The Children's Society, London. <https://www.childrenssociety.org.uk/information/professionals/resources/good-childhood-report-2020> (2022. 03.06.)
109. Van Wel, F., Linszen, H. & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 307–318. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1005195624757> (2022.01.21.)
110. Vargha A., Zábó V., Török R. & Oláh A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(3), 281–322. <https://doi.org/10.1556/0406.21.2020.014>
111. Walker, H. M., Feil, E. G., Frey, A. J., Small, J. W., Seeley, J. R., Golly, A., Crosby, C., Lee, J., Forness, S. R., Sprick, M., Coughlin, C., Stiller, B. & Golly, A. M. (2018). First Step Next: An Updated Version of the First Step to Success Early Intervention Program. *Perspectives on Early Childhood Psychology and Education*, 3(1), 89–109.
112. Walker, H. M., Seeley, J. R., Small, J. W., Severson, H. H., Graham, B., Feil, E. G., Serna, L., Golly, A. M. & Forness, S. R. (2009). A randomized controlled trial of the First Step to Success early intervention: Demonstration of program efficacy outcomes within a diverse, urban school district. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(4), 197–212. <https://doi.org/10.1177/1063426609341645>
113. Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>
114. Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document. In *Advances in School Mental Health Promotion*. https://www.chilypep.org.uk/uploads/pdfs/NCB_framework_promoting_EWB_in_schools.pdf (2022.01.23.)
115. Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
116. Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. & Dusenbury, L. (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs. *2013 CASEL Guide*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://ed.buffalo.edu/content/dam/ed/alberti/docs/CASEL-Guide-SOCIAL-EMOTIONAL-LEARNING.pdf> (2022.01.30.)
117. Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86–97. <http://dx.doi.org/10.1177/0002716203260093>
118. Weissberg, R. P., Resnik, H., Payton, J. & O'Brien, M. U. (2003). Evaluating Social and Emotional Learning Programs. *Educational Leadership*, 60(6), 46–50.
119. Wells, J., Barlow, J. & Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools, *Health Education*, 103(4), 197–220. <https://dx.doi.org/10.1108/09654280310485546>
120. Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P. & Troncoso, P. (2020). Primary Social and Emotional Learning: Evidence review. Education Endowment Foundation.

- <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/social-and-emotional-learning> (2022.01.23.)
121. Williamson, B. & Piattoeva, N. (2018). Objectivity as standardization in data scientific education policy, technology and governance, *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64–76. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>
 122. World Health Organization (2021). Adolescent mental health. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (2021.12.22.)
 123. World Health Organisation (2022). *Improving the mental and brain health of children and adolescents*. <https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents> (2022.01.03.)
 124. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* Teachers College Press, New York.
 125. Zsolnai A. & Kasik L. (2015). *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Oktatási Hivatal, Budapest.
 126. Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59>

Ensuring social and emotional well-being at school – Presentation of international SEL programs

Childhood and adolescence are crucial periods in the development of mental health because the acquirement of cognitive, social, and emotional skills takes place the most intensively. Promoting mental health and preventing mental illness are crucial in these stages of life. Several effective school-based programs are designed to promote students' and school staff's mental health and social-emotional well-being. Well-implemented school-based SEL-programs that promote social and emotional well-being have long-term positive effects on students' physical and mental health, social and emotional development, academic performance and behaviour. Based on the research results, implementing SEL programs in everyday practice at schools has not been or is only rarely realized in many countries. Most school-based SEL programs have been implemented in the USA, where it is a great deal of interest in using SEL curricula from preschool to high school. Although more and more social and emotional development programs are being integrated into school curricula in the EU, common terminology, frameworks, assessment criteria and practices need to be introduced. This study aims to outline the differences between the American and European school-based SEL programs and present some examples to illustrate the diversity of programs.

Keywords: social and emotional learning, school, development, well-being

Egy mérőeszköz fejlesztése óvodások szociálisprobléma- megoldásának vizsgálatához

Szítás Teodóra*

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.2

A szociálisprobléma-megoldás a társas (személyközi) problémák megoldására irányuló kognitív, érzelmi és viselkedéses folyamat, melynek Chang, D’Zurilla és Sanna (2004) elkülönítik az orientációs (viszonyulási) és a megoldási rész-folyamatát. Az orientációs folyamat a probléma iránti fogékonyságot, a megoldás iránti elköteleződést és az énhatékonyságot foglalja magában. A megoldási részfolyamat során definiáljuk a problémát, megoldási lehetőségeket értékelünk, döntünk ezekről, majd megvalósítjuk valamelyik megoldást. A megoldási folyamat stílusa lehet racionális (a tényekre koncentráló, megfontolt), impulzív (érzelemközpontú, gyors) és elkerülő (a megoldást el sem kezdő vagy megszakító), illetve ezek keveredései akár egyetlen problémahelyzet során is. E stílusok már óvodások körében is megragadhatók, ugyanakkor számos vizsgálat szerint – az életkori nyelvi-kognitív és szociális-érzelmi sajátosságok miatt – ezen életkori szakaszban kiemelten fontos, hogy minél több eszközzel történjék a problémamegoldás jellemzőinek a feltárása (Kasik, 2015). Az óvodások mérésére többnyire megfigyelési szempontsorok és kérdőívek állnak rendelkezésre, kevés olyan mérőeszköz ismert és megbízhatóan alkalmazható, amely vizuális elemeket tartalmaz, figyelembe véve az óvodások életkori sajátosságait. A tanulmányban egyrészt ismertetjük az óvodások (4–7 évesek) szociálisprobléma-megoldásának életkori jellemzőit az eddigi hazai és nemzetközi kutatások alapján, másrészt bemutattuk egy új vizsgálóeszköz és -eljárás elméleti és módszertani alapjait. A tervezett kutatásban szülők és pedagógusok értékeli a gyerekek társas problémáinak megoldását különböző kérdőívekkel, illetve a gyerekek ezekhez az eszközökhöz illesztett történetek és képek segítségével fejezik ki problémamegoldási viszonyulásukat, megoldási hajlandóságukat és stílusukat. A kutatás eredményei hozzájárulnak egy komplex felmérési rendszer és egy fejlesztőprogram kidolgozáshoz, melyek segítségével az óvodapedagógusok hatékonyabban fel tudják mérni és fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását nem kizárólag verbális módszerek, eszközök segítségével is.

Kulcsszavak: óvodások, 4–7 évesek, szociálisprobléma-megoldás, mérőeszközök

A szociálisprobléma-megoldás meghatározása

A szociálisprobléma-megoldás a mindennapi életben előforduló, személyek közötti problémák megoldására irányuló komplex – kognitív, érzelmi és viselkedéses – folyamat (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004), melynek célja a társas problémák megoldása, valamint a negatív érzelmek és gondolatok csökkentése (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Kasik, 2015; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018). D’Zurilla és Nezu (1982) a szociálisprobléma-megoldás két részfolyamatát különítették el: (1) orientációs (döntési alternatívák és problémák felismerése) és (2) megoldói (kivitelezés és értékelés) folyamat (Kasik, 2015). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) ezt alapul véve határozták meg a részfolyamatokat: az orientációs részfolyamat két dimenzió (pozitív és negatív) mentén szabályozza a gondolkodást, ezáltal a viselkedést is (Kasik, 2010). „A pozitív orientáció öt kategóriát tartalmaz:

* PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, teodora.szitas@gmail.com

(1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a problémamegoldás optimista megközelítése; (3) a rövid és a hosszú távú énhatékonyság és a megoldás közötti kapcsolat pozitív minősítése; (4) a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatos pozitív gondolatok; (5) az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, nem lehet azt elkerülni. A negatív dimenzió három kategóriája: (1) a problémamegoldás pesszimista megközelítése, (2) alacsony frusztrációs tolerancia, (3) negatív énhatékonyság” (Szitás & Kasik, 2020, p. 374). A megoldási részfolyamat magában foglalja a probléma definiálását, a megoldási lehetőségek számbavételét és értékelését, döntést az adott helyzetben, valamint a megoldási módok megvalósítását (D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares, 2002; Chang, D’Zurilla & Nezu, 2004; Erozkán, 2013; Nezu, Nezu & D’Zurilla, 2013; Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020).

Chang és munkatársai (2004) az orientációs és megoldási folyamat alapján három megoldói stílust különítettek el: racionális (tényekre koncentrál, megfontolt, sok lehetőséget végiggondol, aszertívan kommunikál), impulzív (érzelemközpontú, gyorsan dönt, kapkod, saját véleménye fontosabb a partner gondolatainál, olykor agresszív), valamint elkerülő (a megoldást el sem kezdő vagy megszakító, felelősséget legkisebb mértékben vállaló, gyakran szubmisszív), illetve ezek keveredései akár egyetlen problémahelyzetben is (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; D’Zurilla & Nezu, 2013; Kasik, 2015). E szerint a modell szerint a szociálisprobléma-megoldás akkor lesz hatékony, ha a probléma azonosítását követően az egyén pozitívan viszonyul a problémához, bízik önmagában és hiszi, hogy van hatékony megoldás (ezt leginkább a pozitív orientáció és a racionális stílus kapcsolata jelenti). Nagyon gyakran negatív (az életvezetést tekintve diszfunkcionális) kimenetel következik be, ha a viszonyulás negatív, amit impulzív vagy elkerülő megoldói stílust követ; ugyanakkor előfordul az is, hogy pozitív orientációt elkerülő stílus követ, vagyis úgy gondolja az egyén, hogy számára az a legjobb megoldás, akkor érzi magát biztonságban, ha egy helyzetből kilép, vagy el sem kezdi annak a megoldását (Kasik, 2010, 2015).

A szociálisprobléma-megoldás óvodáskori jellemzői

A gyerekek problémamegoldása jelentős fejlődésen megy keresztül az óvodai évek alatt, amit személyiségbeli, öröklött és tanult tényezők együttesen határoznak meg (Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007; Kasik & Gál, 2014a; Szitás & Kasik, 2020). Chang és munkatársai (2004) szociálisprobléma-megoldási modelljének részfolyamatai és stílusai már óvodások körében is azonosíthatók. A megoldási stílusok már az óvodai évek alatt egyre inkább helyzet- és személyfüggőek, valamint egy helyzetben változhatnak és keveredhetnek is a helyzet és a másik fél jellemzőitől függően (Zsolnai, Lesznyák & Kasik, 2007; Kasik, 2010, 2015).

Kezdetben a 3–4 éves gyermekek nehezen ismerik be, hogy ők a probléma kiváltói, hiszen még nem teljesen képesek saját viselkedésük értékelésére (Szőkéné, 2008; Kasik & Gál, 2014b; Hegedűs, 2019). A társas problémáikat mások – leginkább felnőttek, ritkábban társaik – segítségével által próbálják megoldani (Walker, Irving & Berthelsen, 2002; Gál & Kasik, 2015), jellemző, hogy a problémamegoldás során negatív érzelmeik vezérlik őket, melyeket azonnal kifejeznek (Lakatos, 2011). Az érzelmeik fejlődése és szabályozása által 4–5 éves korban már nemcsak a saját céljaik elérése jellemző, egyre inkább figyelembe veszik társaik érzelmeit, kialakul irántuk a bizalmuk, aminek hatására segítséget kérnek barátaiktól, illetve a problémahelyzet során sokkal elnézőbbek azokkal szemben, akiket barátaiknak tekintenek (Lakatos, 2011; Galambos, 2012; Kasik & Gál, 2017b; Hegedűs, 2019). Az 5–6 éves gyermekekre jellemző, hogy problémamegoldásuk jelentős különbséget mutat a fiatalabbakhoz képest: nyelvi fejlődésüknek köszönhetően egyre pontosabban meg tudják fogalmazni problémájukat (pl. ki mit tett, mondott neki, erre ő hogyan reagált), illetve több lehetséges megoldást gondolnak át, ám ezek értékelése során még mindig jelentős szükség van felnőtt segítségére (Snyder, 2010; Kasik & Gál, 2017a; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018).

Az óvodás gyermekek szociálisprobléma-megoldásáról sokkal kevesebb információ áll rendelkezésünkre, mint az idősebb korosztályokéről, hiszen a mérőeszközök többsége kérdőív, melyek kevésbé veszik figyelembe az életkori sajátosságaikból fakadó akadályokat, valamint nagyon kevés tartalmaz vizuális elemeket, például képeket, képsorozatot (Webster-Stratton & Reid, 2004; Kasik, 2015; Herzog, 2019).

Óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálatai

Az óvodás korosztályra vonatkozó mérések során kapott eredmények betekintést adnak abba, hogy korosztályonként mit tekintenek problémának a gyermekek (Kasik, 2010, 2015), melyek a leggyakoribban előforduló személyközi problémáik; valamint az óvodai helyzetekben, kortársakkal és pedagógusokkal kapcsolatban mi jellemzi problémamegoldásukat (Gál & Kasik, 2015; Yilmaz, Guven & Sezer, 2018). Ez utóbbit kiegészíthetik a szülők és a pedagógusok általi mérések, melyek eredményei megmutatják azt is, hogy a felnőttekkel, illetve otthoni környezetben mi jellemzi a gyermekek problémamegoldását (Winsler & Wallace, 2002; Cai, Kaiser & Hancock, 2004; Kasik & Gál, 2016; Heyman, Poulakos, Upshur & Wenz-Gross, 2018; Clark, Barbaro & Dissanayake, 2019).

Az óvodások szociálisprobléma-megoldásának vizsgálati eszközei közül alkalmazhatóak szülők és pedagógusok számára készült eszközök, melyekkel értékelik a gyermekek szociálisprobléma-megoldását (pl. Képességek és Nehézségek Kérdőív, KNK, Gervai & Székely, 2005; Szociálisprobléma-megoldó gondolkodás kérdőív, SZMGK, Kasik & Gál, 2014a), valamint óvodások számára készült eszközök (pl. Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás, HSZPG, Gál & Kasik, 2015; Wally Problem Solving Test, WPST, Webster-Stratton, 1990). A következőkben bemutatjuk azokat az eszközöket, amelyek az óvodások közvetlen mérésére alkalmasak – ezek az 1. táblázatban (szerzők, életkor, jellemzők) szerepelnek.

Mérőeszköz (szerző, évszám)	Életkor	Jellemzői
Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974)	4–6 év	Egy kortárral kapcsolatos helyzet és egy szülővel kapcsolatos helyzet szerepel a képeken, a gyermek feladata pedig minél több problémamegoldó stratégiát és véleményt adni az adott helyzetekkel kapcsolatban.
Means-Ends Problem-Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975)	4 éves kortól	A mérőeszköz tíz olyan történetet tartalmaz, melynek csak az eleje és vége adott (ezek tartalmaznak családi, óvodai, iskolai, helyzeteket), a gyermek feladata, hogy kiegészítse őket. A problémamegoldó gondolkodás, a választott megoldási mód, a helyzetek kapcsolata és a megoldásra fordított idő mérhető általa.
Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás (HSZPG, Gál & Kasik, 2015)	4–6 év	A szerzők nyolc szituációs helyzetet állapítottak meg a kortársakkal kapcsolatos problémák esetében, a problémahelyzet megfogalmazását követően három kérdésre kell válaszolnia a gyermeknek. Az első kérdés a problémaorientációra, második az énhatékonyságra, a harmadik a megoldási módra vonatkozik.
Wally Problem Solving Test (Webbster-Stratton, 1990)	5–6 év	A teszt során tizenhárom problémahelyzetet láthat a gyermek, majd a problémahelyzet ismertetése után arra a kérdésre kell választ adnia, hogy ő hogyan oldaná meg a helyzetet. A teszt a pozitív és negatív stratégiák alkalmazását méri.

1. táblázat: Óvodások szociálisprobléma-megoldásának mérésére alkalmas eszközök

A Preschool Interpersonal Problem Solving Test (PIPS, Shure & Spivack, 1974) a problémamegoldói folyamat mérésére alkalmas, és két részfolyamatot foglal magában (Kasik, 2015). A mérőeszköz egy kortárral és egy szülővel kapcsolatos helyzetet jelenít meg egy-egy képen, majd a gyermekek válaszai a problémamegoldó stratégiák száma és a vélemények által értékelhetők (Dodge & Feldman, 1990; Youngstrom, Meltzer, Kogos, Schoff, Ackerman & Izard, 2000; Anlak & Dinçer, 2009; Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010; Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020). Shure és Spivack (1974), Dodge (1986), valamint Youngstrom és munkatársai (2000) beilleszkedési nehézségekkel és viselkedési problémákkal küzdő gyermekek körében alkalmazták, és eredményeik alapján e gyerekek sokkal kevesebb (és általában negatív) megoldási módot tudtak felsorolni, mint a megfelelően beilleszkedett gyermekek. Az e mérőeszközzel végzett további kutatások (Asher & Renshaw, 1981; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982; Anlak & Dinçer, 2009; Yoleri, 2014) – melyek a szociometriai státusz, valamint az iskolai teljesítmény és a problémamegoldás összefüggését vizsgálták – alátámasztották, hogy a társaik által kedvelt gyermekek több pozitív megoldási módot soroltak fel, illetve jobban is teljesítettek az iskola-érettségi vizsgálatokon.

A Means-Ends Problem- Solving Inventory (MEPS, Platt & Spivack, 1975) egy-egy részfolyamat és terület mérésére alkalmas, mely során tíz interperszonális helyzetet tartalmazó történet eleje és vége adott, ezeket kell a gyermekeknek kiegészíteni (Chang, D’Zurilla & Sanna, 2004; Erdley et al., 2010; Kasik, 2015). „A MEPS a problémamegoldó gondolkodás képességeit méri: (1) a cél eléréséhez vezető lépések kidolgozását és folyamattá szervezését, (2) a felmerülő akadályok becslését, valamint (3) a sikeres megoldásra fordított idő fontosságát” (Szitás & Kasik, 2020, p. 377). Kasik (2015) hazai kutatása alapján a feladatok során az óvodások nehezen tudják összekötni a történeteket, ebből kifolyólag csak idősebb korosztálynál javasolt az alkalmazása.

A Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőívet Gál és Kasik (2015) dolgozta ki, melynek előzménye a Social Problem Solving Inventory–Revised (SPSI–R, D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002). Kutatásuk során nyolc kortársi problémahelyzetet tártak fel, melyek jellemzők az óvodásokra: (1) kizárja a játékból egy társa, (2) piszkálja egy társa, (3) elveszi egy társa a játékát, (4) nem hagyja egy társa játszani, (5) megüti egy társa, (6) kiabál vele egy társa, (7) csúfolja egy társa, (8) árulkodik róla egy társa a pedagógusnak. Minden egymondatos problémahelyzet (pl. Árulkodik rólad egy társad az óvónéninek/-bácsinak) után három kérdést kell megválaszolni a gyermeknek: az első kérdés a viszonyulásra vonatkozik; a második az énhatékonyságra mint a viszonyulás és a megoldás egyik alapelemére; a harmadik kérdés a problémamegoldás módjára, stílusára. Eredményeik alapján a viszonyulás és az énhatékonyság esetében az idősebb korosztályra (5–6 évesekre) jellemzőbb három helyzetnél (kizárás, piszkálás, megütés) a megoldáshoz való pozitív viszonyulás, míg a többenél mindhárom korosztályra hasonló (pozitív) viszonyulás jellemző (Gál & Kasik, 2015; Szitás & Kasik, 2020). Mindegyik helyzetnél a racionális megoldási mód volt a legkevésbé említett problémamegoldói stílus mindhárom korosztálynál. Az 5–6 évesek általában negatív érzelmeket és cselekvéseket, míg a négyéves gyermekek a felnőttektől való segítségkérést sorolták fel leginkább. Három helyzetnél (kizárás, kiabálás, megütés) a lányok leginkább segítséget kérnének a pedagógustól vagy társaiktól, míg a fiúk a negatív érzelmeiket azonnal kimutatnák (Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2016; Szitás & Kasik, 2020).

A Wally Problem Solving Test (Webbster-Stratton, 1990) tizenhárom problémahelyzetet tartalmaz, melyeket képekkel illusztráltak, így a vizuális elemeket tartalmazó mérőeszközök egyike. Minden kép bemutatása közben az adatfelvevő a problémahelyzetet egy rövid mondatban ismerteti, majd a gyermeknek arra a kérdésre kell választ adnia, hogy ő hogyan oldaná meg a problémát (Webbster-Stratton, Reid & Hammond, 2001; Webbster-Stratton, Reid & Stoolmiller, 2008; Dereli-Iman, 2013; Schell, Albers, von Kries, Hillenbrand & Hennemann, 2015; Szitás & Kasik, 2020). A gyermekek által adott megoldási lehetőségeket három főkategóriába (pozitív,

negatív, semleges) sorolták (Overdorf, 2014; Kayili & Ari, 2016; Sztás & Kasik, 2020). A mérőeszköz a fiúk és lányok számára eltérő képeket tartalmaz, a lányok estében kislány szerepel a rajzon, vele történik a probléma, a fiúk esetében fiú. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy kétszer annyi viselkedési probléma azonosítható azoknál a gyermekeknél, akik beilleszkedési zavarral küzdenek (Webster-Stratton & Lindsay, 1999; Webster-Stratton, Reid & Beauchaine, 2011).

Az óvodások vizuális és verbális kommunikációjának jellemzői

Az óvodások mérésére kevés olyan mérőeszköz áll rendelkezésre, amely tartalmaz vizuális elemeket, és figyelembe veszi a gyermekek nyelvi és kommunikációs készségeit is. E két terület együttes vizsgálata fontos az óvodások kommunikációs képességeinek fejlődése szempontjából, mely meghatározza a gyermekek önkifejezését, és nagymértékben befolyásolja a gyermekek társas kapcsolatainak alakulását és kezelését (Klemenović, 2001; Solymosi, 2017; Zsolnai, 2019). A vizuális információk (pl. képek) segítenek egy-egy fogalom megértésében, hiszen a látás által olyan emlékek hívhatók elő, amelyekhez a képi és fogalmi rendszerhez új tudáselemeket lehet kapcsolni (Kárpáti, 2019).

A gyermekek verbális (beszéd) és nem verbális (pl. testmozgás, gesztus, mimika) kommunikációjának – a hatékony interakciók érdekében – ki kell egészíteniük egymást, összhangban kell lenniük (Forgó, 2011; Táncz, 2011; Herzog, 2019; Bubik & Simon, 2016; Kárpáti, 2019). E két terület mellett a vizuális kommunikáció napjainkra egyre nagyobb fontossággal bír, hiszen kiterjed mindazokra az ismeretekre, olyan képességek és készségek elsajátítására is, amelyeket a látás útján fogadunk be (pl. probléma felismerése és megoldása) (Simon & Kárpáti, 2018). Az ily módon szerzett információk szoros kapcsolatban állnak a gondolkodással, valamint folyamatosan bővülnek és formálódnak a tanulás, a nevelés és a környezeti tapasztalatok által (Simon, 2018).

A vizuális megismerésnek kiemelkedő szerepe van az óvoda megkezdésekor, hiszen a látás által szerzett információk feldolgozása és érzékelése kezdetben ezáltal valósul meg (Katona, 2017; Kogler, Zartler & Zuccato-Doutlik, 2021). A gyermekek eleinte jobban támaszkodnak a vizuális információkra, ezek nagy segítséget nyújtanak főként a szűk szókinccsel rendelkező gyermekeknek (Kárpáti, 2019). A vizuális megfigyelőképesség segítheti a verbális kifejezőeszközök fejlődését, melyekre egyre nagyobb szükség lesz a társas interakciók során is (Gödény, 2013; Shabiralyan, Hasan, Hamad & Iqbal, 2015).

A gyermekek beszédfejlődése óvodáskorban igen intenzív, amiben jelentős a szerepe az őket körülvevő újszerű tárgyi környezetnek mint ingerforrásnak, valamint az új és folyamatos társas interakcióknak, ezen belül az egyre többször végzett közös játékoknak, meséléseknek (Balogh, 2005; Gósy, 2005). A gyermekek gondolkodása a beszéd fejlődésével együtt fejlődik, és ennek hatására egyre több kérdést tesznek fel, igyekeznek többet megtudni az őket körülvevő környezetről és a kortársakról (Vajda, 2005; Kasik & Gál, 2017b; Katona, 2017). A felnőttekkel való kommunikáció, illetve a felnőttek viselkedésének megfigyelése és utánzása kiemelt szerepet játszik a beszédfejlődésben (Klemenović, 2001). A beszélgetések által számos információt tudnak meg a felnőttektől, az ismeretek alapján érzelmeiket össze tudják kapcsolni az elvárt viselkedési normákkal és szabályokkal (Szabó, 2011), melyek betartására a felnőttek saját viselkedésükkel nyújtanak mintát (Hegedűs, 2016; Solymosi, 2017). Az interakciók eredményeként a gyermekek egyre inkább képesek oly módon kifejezni magukat, hogy megértsék őket, céljaikat, szándékaikat (Balogh, 2005). Mindezek által a gyermekek szókinccse folyamatosan gazdagodik, és az életkor előrehaladásával egyre komplexebb mondatokat tudnak alkotni, főleg iskoláskorra tudják magabiztosan kifejezni gondolataikat és érzelmeiket, melyek tükrözik, milyen mértékben vannak birtokában a nyelvi és társas szabályoknak (Lakatos, 2011; Galambos, 2012; Neuberger, 2014).

Az óvodásokra jellemző kognitív, érzelmi, szociális és erkölcsi jellemzők rámutatnak az életkori eltérésekre, ezek alapján a pedagógusoknak beazonosítható, hogy mit tudnak elvárni a gyermekektől adott életkorban (Kasik & Gál, 2017).

Új lehetőség: a szociálisprobléma-megoldás együttes mérése verbális és vizuális elemekkel

Részletesen ismertettük azokat az eszközöket, amelyekkel a leggyakrabban vizsgálják az óvodások szociális-probléma-megoldásának jellemzőit. Bár ezen eszközök megbízhatóan mérik a problémamegoldás részfolyamatainak működését, nem áll rendelkezésünkre olyan eszköz, amely a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modell összetevőit (problémaviszonyulás és -megoldás) verbális és vizuális elemekkel együttesen mérni tudná a normál fejlődésű óvodások körében. Számos vizsgálat (pl. Feuer, 2000; Táncz, 2011; Kárpáti, 2015) kiemeli, hogy az óvodások életkori jellemzői miatt elsősorban vizuális elemek használatára van szükség, ami nem kizárólag a reliabilitást és a validitást növeli, hanem új szempontok beemelését és összefüggések feltárását is lehetővé teszi.

Az óvodások közvetlen mérésére készült eszközök mellett fontos kiemelni a Kasik és Gál (2017b) kutatásához kapcsolódó módszertani segédanyagot, amely tartalmazza a megfigyelésen alapuló Problémanaplót. A Problémanapló két elemre tagolható: (1) Problémaelemzés (pedagógusi megfigyelés alapján körvonalazódik egy-egy gyermek problémája), valamint (2) Problémalista (az adott probléma előfordulási gyakorisága). Kasik és Gál (2017b) korábbi nemzetközi és hazai kutatások alapján 48 személyközi problémát gyűjtött össze és azonosított, melyek a 3–7 éves gyermekek körében fordulnak elő óvodai környezetben. A problémákat négy csoportba sorolták, illetve ezeken belül feltüntették azokat a helyzeteket, amikor a gyermek a probléma forrása, illetve amikor a másik személy okozza a problémát: (1) Tulajdonlás, elvétel (pl. nem adja oda a játékot másnak, szó nélkül elveszi a másik játékát); (2) Elutasítás, kizárás, ellenszegülés (pl. nem akar valakivel játszani, őt zárja ki valaki a játékból); (3) Kiabálás, ütés, verekedés, tönkretétel/megrongálás (pl. kiabál társával, megüti társát); (4) Csúfolás, pizskálódás, zavarás, 'csúnya beszéd/cselekedet', árulkodás (pl. őt csúfolja egy társa, nem hagy mást játszani, zavarja) (Kasik és Gál, 2017b, p. 10). A segédanyag megfigyelési időszakokat tartalmaz (két hét, egy vagy három hónap), melyek a problémák előfordulási gyakoriságának feljegyzésére szolgálnak.

A Szociálisprobléma-megoldás történetekkel és rajzokkal mérőeszköz kidolgozásának alapja egy egy hónapig tartó megfigyelés volt, mely során azonosítottuk az óvodások aktuális társas problémáit és a helyzetekben adott reakciókat. A mérőeszköz alapja továbbá a már bemutatott Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldó gondolkodás kérdőív (HSZPG, Gál & Kasik, 2015) és a vizuális elemeket tartalmazó Wally Problem Solving Test (WPST, Webster-Stratton, 1990) elméleti koncepciója volt. A HSZPG (Gál & Kasik, 2015) mérőeszközben feltüntetett nyolc problémahelyzet előfordulásának gyakoriságát a megfigyelés által kapott eredmények alátámasztották, így ezekre a helyzetekre alapozva dolgoztuk ki a történeteket. A WPST (Webster-Stratton, 1990) kizárólag a rajzok struktúrájának kidolgozásában segítette munkánkat.

A történetek rövid, 4-5 mondatnyi terjedelműek, melyek egy-egy problémahelyzetet írnak le állatszereplőkkel (Róka, Süni, Medve, Nyuszi). Mindegyik történet (tartalmát és megfogalmazását tekintve egyaránt) figyelembe veszi a gyermekek nyelvi sajátosságait, valamint tartalmaz egy helyzetismétlő részt, mely egy nagyon rövid mondatban összegzi a felmerülő problémahelyzet lényegét. A történetek ismertetése után kérdések következnek, melyek lefedik a Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modellt (orientációs és megoldási folyamat).

Az első három kérdés a viszonyulási részfolyamathoz tartozik, mely a probléma iránti fogékonyságot (pl. Szerinted meg akarja oldani ezt a helyzetet Nyuszi?), a megoldás iránti elköteleződést (pl. Szeretnéd, hogy Medve ezt ne csinálja Nyuszival?) és az énhatékonyságot méri (pl. Szerinted tud olyat mondani Nyuszi a Medvének, amittől megengedi, hogy tologassa az autót?). A negyedik kérdés a problémamegoldást tárja fel (pl. Mit kellene csinálnia Nyuszinak?), mellyel azonosítható a három alapstílus (racionális, impulzív, elkerülő).

A mérés második része vizuális elemeket tartalmaz, a verbális részfolyamathoz készült történetekhez egy szakember rajzokat is készített. A rajzokon állatok láthatók különböző problémahelyzetekben, így nem készült külön rajz a lányok és fiúk számára. A rajzok által a gyermekeknek nincs segítségére a történet, a hangsúly a látott történet megalkotásán van, így kizárólag kérdések alapján irányítható az adatfelvétel. A kérdések a problémamegoldói folyamat (Chang et. al., 2004) egészére irányulnak. Az adatfelvétel azzal a kérdéssel kezdődik, hogy a gyermek mit észlel, mit lát a rajzon (Mit látsz a rajzon?). A gyermek válaszára függ, hogy sor kerül-e további kérdésekre, illetve melyekre. Amennyiben szükség van rá, a következő segítő kérdések hangzanak el: Kiket látsz a rajzon? Szerinted mi történhetett Nyuszival? Szerinted Nyuszi meg akarja oldani a helyzetet, szeretné, hogy ne csinálja ezt vele Medve? Szerinted Nyuszi hogyan érzi magát? Szeretnéd, hogy ezt ne csinálja többet vele Medve? Mit mondana Nyuszi Medvének? Mit tudna csinálni Nyuszi, hogy ez többet ne történjen meg?

A gyerekekkel való adatfelvétel kétszemélyes helyzetben történik, ahol a gyermekek meghallgatják a történeteket, ezt követően megnézik a rajzokat, válaszolnak a feltett kérdésekre. A kérdésekhez már előre megfogalmazott válaszok is láthatók, melyek segítenek a gyermekek által adott válaszok könnyebb azonosításában, valamint tartalmaz olyan részt is, ahova feljegyezhetőek azok a válaszok, amelyek egyik megadott lehetőséget sem tükröznek. Amennyiben a gyermek válasza azt fejezi ki, hogy nem akar foglalkozni a helyzettel, akkor egy másik szituáció következik, illetve abban az esetben, ha azokkal sem szeretne foglalkozni, az adatfelvételt be kell fejezni. A gyermekek válaszait két külön (verbális és vizuális) adatlapon kell rögzíteni, melyeken helyzetenként külön-külön kell feljegyezni a viszonyulást és a megoldási módot (racionális, impulzív, elkerülő). A gyerekek válaszai alapján az figyelhető meg, hogy egy helyzetben milyen arányban választották az orientációt és a stílusokat kifejező válaszokat, és ez látható a képekhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok esetében is.

A tervezett kutatás célja, várható eredményei

A tervezett kutatás célja egy új mérőeszköz kidolgozása, mely eszköz lehetőséget ad a szociálisprobléma-megoldás komplex (verbális és vizuális elemeket is tartalmazó) mérésére. Minden bizonnyal az első adatok alapján szükség lesz a korrekciójára, azonban az elméleti háttér és a mérési koncepció alapján feltételezzük, hogy megbízható adatokat kapunk majd arról, miként viszonyulnak a normál fejlődésű 4–6 éves gyermekek társas problémáikhoz és hogyan szeretnék ezeket megoldani. Fejlődési jellemzőikről az intézményvezetők, illetve az óvodapedagógusok adnak majd információt, ezzel biztosítva azt, hogy ebből a szempontból a minta homogén legyen.

A kutatás eredményei rámutatnak a szociálisprobléma-megoldás azon részterületeire, amelyeknél a gyermekek hiányosságokat mutatnak és ezekre alapozva segítségre, fejlesztésre szorulnak. Ezért tervezzük egy olyan fejlesztőprogram kidolgozását is, amellyel óvodapedagógusok verbális és vizuális elemekkel egyszerre tudják fejleszteni a gyermekek szociálisprobléma-megoldását. A fejlesztés hozzájárul ahhoz, hogy az óvodások társas problémáikhoz minél kevésbé negatívan viszonyuljanak és minél gyakrabban a racionális megoldási stílus valamely formáját alkalmazzák.

Összegzés

A tanulmányban – hazai és nemzetközi kutatási eredmények alapján – bemutattuk az óvodások szociálisprobléma-megoldásának általános jellemzőit, valamint ismertettük egy új mérőeszköz módszertani alapjait, mely verbális és vizuális elemekkel lefedi a problémamegoldás Chang és munkatársai (2004) által kidolgozott modelljét. Emellett a mérőeszköz teljes mértékben alkalmazkodik az óvodások életkori kognitív-nyelvi-vizuális sajátosságaihoz. A mérőeszközzel 2022 tavaszán végzünk méréseket 4–7 évesek körében.

A mérés limitációi közé tartozik, hogy az óvodások nyelvi fejlettsége nagy hatással van a gondolkodásra és az emlékezetre, így kevés információ tárolására képesek (Katona, 2017). A szociálisprobléma-megoldás verbális vizsgálataira kihatással lehet az, hogy nehezen tudják megjegyezni a történeteket és kifejezni az azzal kapcsolatos gondolataikat, érzéseiket (Kasik, 2015; Katona, 2017). Ezek kiküszöbölését segítik a helyzetismétlő mondatok, melyek segítséget nyújtanak és a fókuszot az adott problémahelyzeten tartják. Mivel a verbális (beszéd) és a nem verbális (pl. gesztusok, mimika) kommunikációs eszközök szoros összefüggésben állnak egymással, illetve a vizuális kommunikációval – ami egyenértékű az előbbiekkal, de egyben egy „sajátos közlési forma” (Kárpáti, 2021, p. 25; Táncz, 2011), ezért e kommunikációs tényezők összekapcsolása hozzájárulhat az egyén kognitív, affektív és szociális téren történő együttes fejlesztéséhez (Strohner, 2006; Kárpáti, 2019). Feltételezzük tehát, hogy a vizuális kommunikáció eszközei (esetünkben a képek) segítenek a verbális (történetek) kiegészítésében, ez pedig eszköze lehet a szociálisprobléma-megoldás feltárásának, később pedig fejlesztésének. A kidolgozott mérőeszköz alapján tervezett nagymintás kutatás hozzájárul majd egy új fejlesztőprogram kidolgozásához, ami segítheti az óvodapedagógusok mindennapi munkáját, mely során ösztönözni tudják a gyermekek hatékonyabb társas kapcsolatainak kialakítását és a felmerülő problémák eredményesebb kezelését.

Irodalom

1. Anlak, A. & Dinçer, Ç. (2009). How children's interpersonal cognitive problem solving skills change through the years. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 71–90.
2. Asher, S. R. & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skills training. In Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273–296). Cambridge University Press.
3. Balogh, É. (2005). *Fejlődésléktan I. A megtermékenyüléstől az óvodáskor végéig*. Didakt Kft.
4. Bubik, V. & Simon, T. (2016). Vizuális kommunikáció: a 21. század domináns közlésmódja a kortárs művészetben és tudományban, megjelenése a vizuális nevelésben. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2(4), 29–42. <https://doi.org/10.21549/NTNY.14.2016.2.2>
5. Cai, X., Kaiser, A. P. & Hancock, T. B. (2004). Parent and teacher agreement on child behavior checklist items in a sample of preschoolers from low-income and predominantly African American families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 303–312. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_12
6. Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10805-000>
7. Clark, M., Barbaro, J. & Dissanayake, C. (2019). Parent and teacher ratings of social skills, peer play and problem behaviours in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability Development and Education*, 67(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1662891>
8. Dereli-Iman, E. (2013). Adaptation of Social Problem Solving for Children Questionnaire in 6 age groups and its relationships with preschool behavior problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 491–498.

9. Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In Perlmutter, M. (Ed.), *The Minnesota symposium on child psychology* (pp. 77–125). Erlbaum.
10. Dodge, K. A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In Asher, S. R. & Coie, J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 119–155). Cambridge University Press.
11. D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1982). Social problem-solving in adults. In Kendall, P. C. (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy* (pp. 201–274). Academic Press.
12. D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (2013). Problem-solving therapies. In Dobson, K. S. (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 197–225). Guilford Press.
13. D’Zurilla, T. J., Nezu, A. & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. Multi-Health Systems.
14. Erdley, C. A., Rivera, M., Shepherd, E. & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. & Norton, P. J. (Eds.), *Practitioner’s guide to empirically based measures of social skills*. Springer Science+Business Media.
15. Erozkan, A. (2013). The effect of communication skills and interpersonal problemsolving skills on social self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 739–745.
16. Forgó, S. (2011). *A kommunikációelmélet alapjai*. Eszterházy Károly Főiskola.
17. Galambos, K. (2012). *A fejlődéslelektan és a szocializáció alapjai*. Műszaki Kiadó.
18. Gál, Z. & Kasik, L. (2015). Helyzet- és személyspecifikus problémamegoldás kapcsolata a tudatelméleti működéssel 4–6 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 297–318. <https://doi.org/10.17670/MPed.2015.4.297>
19. Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
20. Gödény, A. (2013). Versélmény – Kortárs versek feldolgozása kisiskolás korban. In Podráczky, J. (Ed.), *Művészeti nevelés kora gyermekkorban, módszertani kaleidoszkóp* (pp. 51–64). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.
21. Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197–218. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.2.197>
22. Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
23. Herzog, S. H. (2019). Visual Research Methods: Integrating Images in the Study of Social Problems. In Marvasti, A. & Trevino, A. J. (Eds.), *Researching Social Problems* (pp. 172–187). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107882-10>
24. Heyman, M., Poulakos, A., Upshur, C. C. & Wenz-Gross, M. (2018). Discrepancies in parent and teacher ratings of low-income preschooler’s social skills. *Early Child Development and Care*, 188(6), 759–773. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236257>
25. Kasik, L. (2010). A szociálisprobléma-megoldó gondolkodás és képesség jellemzői. In Zsolnai, A. & Kasik, L. (Eds.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai* (pp. 97–114). Nemzeti Tankönyvkiadó.
26. Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó.
27. Kasik, L. & Gál, Z. (2014a). Óvodások szociálisprobléma-megoldó gondolkodása szülei és pedagógusaik véleménye alapján. *Magyar Pedagógia*, 114(3), 189–213.
28. Kasik, L. & Gál, Z. (2014b). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
29. Kasik, L. & Gál, Z. (2016). Parents’ and teachers’ opinions of preschool children’s social problem-solving and behavioural problems. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1632–1648. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1120297>
30. Kasik, L. & Gál, Z. (2017a). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15>

31. Kasik, L. & Gál, Z. (2017b). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében. Módszertani segédanyagok óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
32. Katona, Gy. (2017). A kisgyermeknevelés jelentősége és társadalmi hatása. In Katona, K. & Kőrösi, I. (Eds.), *A humán tőke szerepe a gazdaságban* (pp. 37–55). Pázmány Press.
33. Kayili, G. & Ari, R. (2016). The effect of montessori method supported by social skills training program on turkish kindergarten children's skills of understanding feelings and social problem solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81–91. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>
34. Kárpáti, A. (2019). A vizuális nyelv szerepe az oktatásban és a tanulók megismerésében. In Kárpáti, A. (Ed.), *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 9–50). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
35. Kogler, R., Zartler, U. & Zuccato-Doutlik, M. (2021). Participatory Childhood Research With Concept Cartoons, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.2.3485>
36. Klemenović, J. (2001). Óvodáskorú gyermekek kommunikációs képességének fejlesztése kétnyelvű környezetben. *Iskolakultúra*, 8(11), 98–104.
37. Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd a viselkedésedet! – az érzelemszabályozás fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 146–178). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
38. Maydeu-Olivares, A. & D'zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20(2), 115–133.
39. Neuberger, T. (2014). *A spontán beszélgetés sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó.
40. Nezu, A. M., Nezu, M. C. & D'Zurilla, T. J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. Springer Publishing Company.
41. Overdorf, L. J. (2014). Evaluation outcomes of the incredible years program across different assessment tools and generalization contexts. Doctoral dissertation. Miami University. https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1436905612&disposition=inline (2022.07.20.)
42. Platt, J. J. & Spivack, G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problem-Solving (MEPS): A measure of social cognitive problem-solving skills*. Hahnemann Community Mental Health/ Mental Retardation Center.
43. Rubin, K. H., Daniels-Beimess, T. & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338–348. <https://doi.org/10.1037/h0081268>
44. Schell, A., Albers, L., von Kries, R., Hillenbrand, C. & Hennemann, T. (2015). Preventing behavioral disorders via supporting social and emotional competence at preschool age. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(39), 647–654. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0647>
45. Shabiralyani, G., Hasan, K., Hamad, N. & Iqbal, N. (2015). Impact of Visual Aids in Enhancing the Learning Process Case Research: District Dera Ghazi Khan. *Journal of Education and Practice*, 6, 226–233.
46. Shure, M. B. & Spivack, G. (1974). *Preschool interpersonal problem-solving (PIPS) test: Manual*. Hahnemann Medical College and Hospital.
47. Simon, T. (2018). A vizuális kommunikációs képesség diagnosztikus mérése 4–6 évfolyamban. PhD-értekezés. Kézirat. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
48. Simon, T. & Kárpáti, A. (2018). Vizuális kommunikáció a tudományközvetítésben. *Jel-Kép*, 4, 87–96.
49. Solymosi, K. (2017). Fejlődés, szocializáció és környezet. In Kollár, K. & Szabó, É. (Eds.), *Pszichológusok pedagógiai kézikönyve* (pp. 40–64). Osiris Kiadó.
50. Snyder, C. M. (2010). The effect of task difficulty on preschoolers problem-solving and emotion-regulation strategy use. Master's thesis. Louisiana University:LSU. https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1721&context=gradschool_theses (2022.07.20.)
51. Strohner, J. (2006). A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, 6(16), 51–69.

52. Szabó, L. (2011). Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – a társas kapcsolatok korai fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások* (pp. 312–345). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
53. Szőkéné, H. É. (2010). *Pszichológiai és pedagógiai ismeretek*. Ligatura Kft.
54. Sztás, T. & Kasik, L. (2020). Óvodások szociálisprobléma-megoldásának hazai és nemzetközi vizsgálatai, *Magyar Pedagógia*, 120(4), 373–389. <https://doi.org/10.17670/MPed.2020.4.373>
55. Táncz, T. (2011). A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyerekkorban. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/index.html (2022.07.20.)
56. Vajda, Zs. (2005). Kisgyermeket gondozó intézmények. In Vajda, Zs. & Kósa, É. (Eds.), *Neveléslélektan* (pp. 281–291). Osiris Kiadó.
57. Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
58. Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197–209. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00221320209598677>
59. Webster-Stratton, C. (1990). *Wally Game: A problemsolving skills test*, Unpublished manuscript. University of Washington.
60. Webster-Stratton, C. H. & Lindsay D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28, 25–93. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2801_3
61. Webster-Stratton, C. H. & Reid, M. J. (2004). Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children—The Foundation for Early School Readiness and Success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96–113.
62. Webster-Stratton, C. H., Reid M. J. & Beauchaine, T. (2011). Combining parent and child training for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 191–203. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.546044>.
63. Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J. & Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems. Who benefits?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 943–952. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00790>
64. Webster-Stratton, C. H., Reid, M.J. & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness. Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(5), 471–488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
65. Winsler, A. & Wallace, G. L. (2002). Behavior problems and social skills in preschool children: Parent-teacher agreement and relations with classroom observations. *Early Education & Development*, 13, 41–58.
66. Yilmaz, E., Guven, G. & Sezer, T. (2018). The investigation of the relationship between attachment styles and social problem solving skills of preschool children. In H. Arslan, R., Dorczak & A., Dragulescu (Eds.), *Educational Policy and Research* (pp. 499–506). Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
67. Yoleri, S. (2014). Investigation of relationship between the skills to solve interpersonal problems and concept development of preschool children. *Education and Science*, 39(173), 82–90.
68. Youngstrom, E., Meltzer, W. J., Kogos, L. J., Schoff, K., Ackerman, B. & IZard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity, *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589–602. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2904_11
69. Zsolnai, A. (2019). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Akadémiai nagydoktori értekezés, ELTE.
70. Zsolnai, A., Lesznay, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.

Development of an assessment tool for preschool children's social problem-solving

Social problem-solving is a cognitive, emotional, and behavioral process that aims at solving social (interpersonal) problems, of which Chang, D'Zurilla, and Sanna (2004) distinguish the orientation (attitude) and solution sub-processes. The problem orientation process involves responsiveness to the problem, commitment to finding a solution and self-efficacy, while in the problem-solving process, we define the problem, evaluate solutions, decide on these, and then implement one of the solutions. The problem-solving style can be rational (fact-focused, considered), impulsive (emotion-centered, fast), avoidant (not even starting or interrupting the solution), or a mixture of these even in a single situation. According to several studies, these styles can already be noticed among preschoolers; however, due to this age group's linguistic-cognitive and socio-emotional characteristics, it is essential to explore the characteristics of social problem-solving at this age with as many assessment tools as possible (Kasik, 2015). Mostly observation criteria and questionnaires are available to assess preschool children's social problem-solving, and only a few assessment tools contain visual elements that consider preschoolers' age-specific characteristics. Our study presents preschool children's (4–7 years old) age characteristics of their social problem-solving based on previous national and international research results. On the other hand, we present the theoretical and methodological foundations of a new assessment tool and its procedure. In the planned research, parents' and educators' will evaluate preschool children's social problem-solving with various questionnaires, while children will express their current problem-solving attitudes, willingness to solve the problem and their problem-solving style using stories and pictures fitted to these tools. The research results contribute to developing a complex research system and a development program, with the help of which kindergarten teachers can assess more effectively and develop the children's social problem-solving using not only verbal but also visual methods and tools.

Keywords: preschool children, 4–7 years old, social problem-solving, assessment tools

IKT az óvodában – szülők véleménye az IKT szerepéről az óvodaválasztásban, a csoportszobai foglalkozásokon és mérés-értékelésben

Tóth Edit,* Hódi Ágnes** és B. Németh Mária ***

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.3

Az óvodáskorú gyermekek IKT használata otthoni és óvodai környezetben egyre nagyobb hangsúlyt kap a nemzetközi tudományos kutatásokban. Ezek nemcsak a jelenség leírására, hanem a gyermekek hétköznapjaira, fejlődésére, az intézményes nevelés eszköz- és módszertanára gyakorolt hatásának közvetett és közvetlen úton történő megismerésére is irányulnak. Ugyanakkor mindezekről a kutatási problémákról keveset tudunk hazai kontextusban. Ezért egy nagyváros óvodáiban szülők megkérdezésével végzett kutatásunkkal (Hódi, Tóth, B. Németh, & Fáyiné Dombi, 2019) arra törekedtünk, hogy minél átfogóbban megismerjük az óvodáskorúak IKT-használatának szokásait, s szüleik erről való gondolkodását. Jelen tanulmányban a szülők vélekedéseit mutatjuk be az óvodapedagógusok és a gyermekek csoportszobai IKT-használatáról, vizsgáljuk az intézményi IKT-eszközhasználat gyakorlatának óvodaválasztást befolyásoló szerepét, valamint a gyermekek digitális eszközökkel való fejlesztésének és fejlődésük nyomon követésének támogatottságát. Eredményeink szerint a szülők több mint fele negatívan viszonyul a pedagógusok, háromnegyede pedig a gyermekek csoportszobai IKT-eszköz használatához. A szülők jellemzően hangot adnak az elutasítás vagy a támogatás okának, sokan közülük csak feltételekkel elfogadók az IKT eszközök használatával kapcsolatban mind a pedagógusok, mind a gyerekek esetében, véleményüket leggyakrabban az arra szánt idő, a tevékenység jellemzői, a tartalmak és a módszerek mentén fogalmazzák meg. Eredményeink szerint az intézményi IKT-használat óvodaválasztásban betöltött szerepe marginális. Elenyésző számú szülő körében szempont az IKT-eszközök jelenléte és használata a foglalkozásokon. A szülők markáns hányada (44,7%) elfogadja az IKT-t mint alkalmas eszközt a gyermekek fejlődésének nyomon követésére. Hasonló azoknak az aránya (43,7%), akik támogatják a gyermekek technológiával támogatott képességfejlesztését. Eredményeink hozzájárulhatnak a szülők és óvodapedagógusok, óvodák értékeinek, gondolkodásának közelítéséhez, az előrevívő párbeszéd kialakításához.

Kulcsszavak: szülői vélemények, attitűdök, infokommunikációs technológiák, óvodáskor, óvodaválasztás

Bevezetés

Az elmúlt években számos, a kisgyermekkorú intézményes nevelést érintő változás ment végbe. Ilyen például az uralkodó gyermekkép változása, a globalizációs törekvések és a helyi sajátosságok integrálásának igénye, az intézményi értékelés paradigmaváltása, és nem utolsósorban az infokommunikációs technológia (IKT) a mindennapok magától értetődő részévé válása. Nem változtak azonban az óvodapedagógia alapvető céljai „a de-

* Tudományos munkatárs, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport; egyetemi adjunktus, SZTE Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, tothedit@edpsy.u-szeged.hu

** Egyetemi adjunktus, SZTE JGYPK, Alkalmazott Pedagógiai Intézet – Óvodapedagógus-képző Tanszék, hodi.agnes@szte.hu

*** Egyetemi adjunktus, SZTE, Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék, bogarne.nemeth.maria@szte.hu

rűs légkör biztosítása, a játék meghatározó szerepe, az erkölcsi és az egészséges életmód szokásainak alapozása, az érzelmi nevelés, a gyermek szeretete, az óvoda és a szülői ház kapcsolata” (Kovács & Bakosi, 2004, p. 8). Az IKT beágyazódása a mindennapokba, a családok életébe átalakította a megszokott otthoni és intézményi tevékenységeket (Hódi et al., 2019) és kétségtelenül szükségessé tette a pedagógiai adaptációt, a célok és módszerek újraértelmezését, bővítését (Rausch & Pásztor, 2021).

A társadalom digitális megosztottságának csökkentését célzó, valamint a mindennapok és a köznevelés közötti digitális szakadék áthidalását szolgáló dokumentumban, Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájában (DOS, 2016) 33 említést találunk az óvoda kulcsszóra. Bár két évvel a DOS megjelenése után módosított óvodai alapprogram nem tartalmaz változást e tekintetben, a DOS jelzi az IKT-orientációt, illetve az óvodai nevelésbe való integrálás iránti elköteleződést: „Az óvodai nevelésben meg kell találni a helyét a kisgyermekkorai informatikai nevelésnek, melynek érdekében felül kell vizsgálni és a DOS-hoz kell igazítani az óvodai nevelés alapidokumentumát, az Óvodai nevelés országos alprogramját; fel kell térképezni az informatikai nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatait, és ebből online, mindenki számára elérhető, szakmai ajánlásokat készítve kell támogatni a kisgyermeknevelő intézményeket; az óvodapedagógus képzésben meg kell keresni a helyét a digitális óvodapedagógia jellegű tantárgyaknak a már működő jó példák alapján.” (DOS, 2016, p. 52). „... Továbbá biztosítani kell, hogy az óvodai képzésben részesülő gyermekek szülei és az óvodapedagógusok megfelelő digitális kompetenciával, biztonságtudatossággal rendelkezzenek. – Az óvodai foglalkozások keretében használt digitális eszközökön keresztül kizárólag ellenőrzött tartalmak legyenek elérhetőek.” (DOS, 2016, p. 149).

Az infokommunikációs technológia óvodai munkába való beépülésének mozgatórugói a DOS mellett a digitális eszközpark pályázati forrásokból való fejlesztése, az óvodások okoseszköz-használatát vizsgáló országos kutatások (Digimini), a korszerű pedagógiai technológiák alkalmazásának az intézményi ön- és a tanfelügyeleti ellenőrzés szempontjai közé kerülése. Segíti továbbá az integrációt az óvoda-iskola átmenet támogatását szolgáló, az iskolaérettséget vizsgáló elektronikus mérési platformok (Csapó & Molnár, 2019; Amukune, Barrett, & Józsa, 2022) előnyeinek megismerése, valamint az infokommunikációs technológiákban rejlő lehetőségek egyetemi óvodapedagógus-képzés kurzusaiban, valamint a továbbképzések tematikájában való megjelenése.

Az óvodapedagógia lassan, alig észrevehető ütemben, de – tapasztalataink szerint sokszor vonakodva – elmozdul az IKT integrációja felé. Egyre több pedagógiai programban helyet kapott a digitális technológia mint a tanulást segítő, a képesség- és készségfejlesztést színesítő, sokirányú, változatos ismeretszerzést biztosító és motiváló eszköz. Gyakori dilemma, hogy szükséges-e, szabad-e megengedni a 3-6 éves gyermekek IKT-tevékenységét, és ha igen, milyen eszközökön, milyen tartalommal, milyen hosszú képernyőidővel. Nincs azonban pedagógiai diskurzus arról, hogy az IKT-használat tekintetében az intézmény és/vagy a nevelő által képviselt pedagógiai értékek milyen mértékben vannak összhangban a szülők sokféle, IKT kapcsán vallott nézeteivel, holott az erről való kommunikáció segíthetné az óvodai munkát.

Érzelhető ugyan az óvodapedagógia nyitása az IKT felé, nincs azonban a döntéshozók, intézményvezetők és óvodapedagógusok munkáját megbízhatóan támogató aktuális információ a szülők IKT-preferenciáiról. Nem ismert, hogy hozzáadott értéknek tekintik-e az óvodai IKT-használatot, amely minőségileg javítja az óvodai nevelést, amely vélemény akár befolyásolja az óvodaválasztást is. Az sem ismert, miként vélekednek a szülők gyermekük, illetve az óvodapedagógusok csoportszobai médiatevékenységéről. Ahogyan azt sem tudjuk, hogy mit gondolnak a szülők gyermekeik technológia alapú fejlesztéséről és fejlődésük nyomon követéséről. Tanulmányunkban nagymintás írásbeli kikérdezésből származó eredményekkel járunk hozzá e hiátusok csökkentéséhez, ezzel támogatva az óvodapedagógia tudományát és módszertanának korszerűsítését.

Elméleti háttér

IKT az intézményi kisgyermeknevelésben

A virtuális világ a könnyen elérhető, kisgyermekeknek készült médiatartalmak, applikációk, mobil eszközökre letölthető játékok révén egyre fiatalabb korban éri el a gyermekeket (Rideout & Hamel, 2006; Kucirkova, 2011). Folyamatosan nő a különféle infokommunikációs technológiákat használó gyermekek száma (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, , 2015; Lauricella, Wartella & Rideout, 2015; Marsh, Mascheroni, Carrington, Árnadóttir, Brito, Dias, & Trueltzsch-Wijnen, , 2017), gyakori az IKT-használat már az óvodáskorú gyermekek körében (lásd Holloway, Green & Livingstone, 2013; Lips, Eppel, McRae, Starkey, Sylvester, Parore, & Barlow, 2017; Seo, & Lee, 2017; Brito & Ramos, 2016; Hódi et al., 2019), de a médiakitétség már hathónapos korban is jelen van (Tomopoulos, Dreyer, Berkule, Fierman, Brockmeyer & Mendelsohn, 2010), a bölcsődés korúak jelentős hányada eszközhasználó (Kocsóné Kolkopf & Kiss, 2020; Farkas, Schreindorfer, Szabó, Varga & Rausch, 2021). Farkas és munkatársai (2021) a pandémia alatt szülők körében végzett kérdőíves kutatási eredményei szerint a vizsgált bölcsődés korúak 85%-a két éves kora előtt kapcsolatba kerül a digitális technológiákkal hazánkban. Sok szülő támogatja, de legalább annyian ellenzik (Kenney & Gortmaker, 2016; Knowland & Formby, 2016) az IKT-használatot 0 és 6 éves kor között. A szakemberek körében hosszú ideje széles körű az egyetértés abban, hogy a technológia a tanulási környezet fontos tényezője, szerepe azonban összetett és ellentmondásos (Chatel, 2005).

Az infokommunikációs eszközök elterjedése a gazdasági szférában, a háztartásokban az ezredforduló környékén gyors ütemben formálta a közgondolkodást többek között azok használatával, a használathoz szükséges ismeretek fontosságával kapcsolatban. A számítógépes ismeretek ma alapkészségnek tekinthetők, amely annak felismeréséhez vezetett, hogy az IKT-műveltség megalapozását már kisgyermekkorban szükséges elkezdeni. A figyelem hazánkban is a köznevelés iskola előtti szakaszára irányult, elindultak az első kezdeményezések, és felgyorsultak az intézmények infrastruktúráját és pedagógiai munkáját érintő IKT-fejlesztések. A kezdetkor az IBM a KidSmart keretében Magyarországon az Oktatási Minisztérium közreműködésével 120 óvodának biztosított számítógépet. A Brunsvik Teréz óvodai számítógépes program keretében 2004-ben 269 a hátrányos helyzetű település óvodája kapott IBM gépet KidSmart programmal, és sor került óvodapedagógusok képzésére is (Prazsák, 2004, 2005). Bár a programot, a politikai és szakmai érveket felsorakoztató heves ellenállás miatt leállították, ugrásszerűen megnőtt a csoportszobai számítógép-használat lehetősége. Korábban az IKT a csoportszobai munkában az óvodák 3%-ában volt jelen (Török, 2003), a programnak köszönhetően ez az arány 5,6%-ra nőtt és összesen több mint 15 800 gyermeket ért el. 2006-ban a számítógépet használó az óvodáskorú gyermekek aránya a községekben az 6,8%, a városokban 3,8% volt (Török, 2007). Bár az intézmények IKT-felszereltsége változó, ma már természetesnek mondható az asztali számítógépek, laptopok használata a csoportszobákban, de számos helyen jelen vannak a tabletek, interaktív táblák és a programozható robotok is. A médiatevékenység egyre inkább beépül a foglalkozásrutinokba. Az eszközök talán egyik leggyakoribb alkalmazása a gyermekek alapprogramban lefektetett fejlesztése mentén, annak céljából történik. Eszerint az óvoda kiemelt feladata a kisgyermek sokoldalú és harmonikus fejlesztése, a sikeres, eredményes iskolai tanuláshoz szükséges testi, lelki és szociális érettség elérését célzó nevelés (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról, p. 10). Az óvodapedagógus alapvető feladata a rábizott gyermekek az Óvodai nevelés országos alapprogramja szerinti nevelése mellett fejlődésük nyomon követése és a fejlődésről szülei rendszeres, „részletes érdemi” tájékoztatása is (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről; 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról). Az óvodai nevelés tervezését, valamint a gyermekek megismerését és fejlesztését

különböző kötelező dokumentumok szolgálják. Olyan dokumentáció használata szükséges, melynek tartalmaznia kell a gyermek fejlettségi szintjét, a fejlődés ütemét, a differenciált nevelés irányát, a gyermek anamnéziséét, a fejlődési mutatókat, egyéb megfigyeléseket, a fejlődést segítő megállapításokat, intézkedéseket és az elért eredményt. Amennyiben szakértői vizsgálatra is sor került, akkor annak megállapításait, a fejlődést szolgáló intézkedésre tett javaslatait, a felülvizsgálat megállapításait és a szülői tájékoztatás feljegyzéseit.

Az óvodás gyermek fejlődésének dokumentálására nincs egységes sablon, az intézmények saját hatáskörben állítják össze a jogszabályoknak és az előírásoknak megfelelő dokumentumot. A gyermekek fejlődésének követésére széles körben alkalmazott, gyakran iskolaérettségi vizsgálatoknak aposztrofált pedagógiai vizsgálati módszer a strukturált megfigyelés (pl. a Porkolábné-féle fejlettségmérő lapok – Porkolábné Balogh, 2009) és a tesztelés (DIFER – Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné Fenyvesi, 2004). Az adatfelvétel az óvodáskorúak körében nagyrészt egyéni vizsgálatokkal lehetséges, amely (beleértve a rögzítést és a kiértékelést is) időigényes és költséges folyamat. Erre a problémára kínálnak megoldást az technológia alapú mérőeszközök (Fáyiné Dombi, Hódi, & Kiss, 2016; Csapó & Molnár, 2019). Az azokkal végzett mérések során a gyermekek a feladatokat ergonomikus digitális eszközökön (rendszerint tableteken) oldják meg, teljesítményükről óvodapedagógusaik területekre bontott visszajelzést kapnak. Az óvodapedagógus a visszajelentések alapján tervezheti meg a fejlesztést akár hagyományos eszközök és módszerek bevonásával, akár kutatás-alapú digitális fejlesztőfeladatok (eLEA, Molnár & Csapó, 2019), vagy gondosan összeállított szakmai szempontok (Turcsányiné Szabó, 2004) szerint kiválasztott innovatív alkalmazások segítségével. A szakember bármelyiket is választja, a gyermek interakcióba kerül az IKT-val. Az IKT óvodai mérésekben történő használatáról 13 óvodapedagógia szakos, a gyermekek online mérésében részt vevő hallgató kismintás vizsgálatából származó eredmények állnak rendelkezésre (Fáyiné Dombi, Hódi & Kiss, 2016). Megválaszolatlan a kérdés, hogy miként vélekednek a szülők az IKT alapú mérésekről, mennyire támogatják a gyermekek fejlődésének digitális eszközökkel való vizsgálatát, követését az óvodában. Ahogy arra sem tudunk válaszolni, mennyire értenek egyet az óvodás korú gyermekek technológia alapú fejlesztésével.

IKT a szülők szemszögéből – a szülői vélemények szerepe

A szülők több fronton is, többféleképpen befolyásolhatják az óvodák működését, az óvodai nevelést. A közvetlen hatás evidens, hiszen az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család. Az óvodai nevelés a családi nevelés kiegészítőjeként, azzal együtt szolgálja a három és hat év közötti gyermekek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való szoros együttműködés. A gyermekek sokoldalú, harmonikus fejlődésének elősegítése érdekében az óvodapedagógus figyelembe veszi a családok sajátosságait, szokásait (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról). Indirekt a szülői hatás az óvodaválasztáson keresztül, hiszen a szülő joga, hogy a pedagógiai programot megismerje, s „gyermeke adottságainak, képességeinek, érdeklődésének megfelelően, saját vallási, világnézeti meggyőződésére, nemzetiségi hovatartozására tekintettel szabadon” válasszon óvodát (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről). Érdeke tehát az óvodáknak, hogy olyan intézményi profilt alakítsanak ki, amellyel egyrészt megkülönböztetik magukat a többi közszolgáltatást nyújtó intézménytől, másrészt vonzóvá tehetik óvodájukat, munkájukat, esetleg pedagógiai programjukat a szülők számára (lásd zöld óvoda, egészségfejlesztés, egészségmegőrzés, tehetséggondozás, művészet, digitális technológiák).

Nézzük, hogyan alakulnak ezek a hatások az infokommunikációs technológiák használata kapcsán! Az otthoni környezet, a családi minták és lehetőségek hatása, a szülők IKT iránti attitűdje megjelenik mind a szülők

által a gyermek felé közvetített értékekben, mind az óvodáskorúak konkrét IKT-használata kapcsán. Éppen ezért ezen összetevők ismerete az óvodai nevelés, az együttműködés egyik fontos támogató pillére lehet.

Egy közelmúltban végzett vizsgálat (Hódi et al., 2019) adataiból tudjuk, hogy (1) a technológizált otthoni környezetben élő gyermekek döntő többsége (81,65%) használ valamilyen infokommunikációs eszközt, és csak közel ötödük (18,35%) nem teszi ezt. Ismert, hogy (2) azok a gyermekek, akik szülei nyilatkozta szerint használnak IKT-eszközöket, azt hetente átlagosan 5,1 óra időtartamban teszik. (3) A vizsgált óvodáskorúak közel egyharmadának (31,7%) van saját IKT-eszköze és ennek aránya legnagyobb a nagycsoportos gyermekek körében. (4) Az eredmények szerint a szülők leggyakrabban valamilyen munkát végeznek, miközben a gyermekük IKT-eszközzel foglalja el magát, és azért adnak gyermekük kezébe okoseszközt, hogy szórakozzon (37,4%), „fejlődjön”; „lefoglalja magát”, ugyanakkor mint célt kisebb, de közel azonos arányban választják (21,3% és 20%). Nyilvánvaló tehát, hogy az otthoni, családi nevelési színtérben a szülők döntő többsége engedi, illetve támogatja óvodáskorú gyermeke IKT használatát. Kérdés tehát, hogy az óvodának mint másodlagos nevelési színtérnek kell-e automatikusan igazodnia a családi trendekhez, tehát a szülők gyermekeik otthoni eszközhasználatára vonatkozó nézetei megjelennek-e elvárásként az óvoda felé, avagy a transzfer nem evidens, a szülők nem feltétlenül várják el, igénylik vagy egyenesen ellenzik gyermekeik másodlagos nevelési színtérben történő IKT-használatát, de az is lehetséges, hogy ennél sokkal rétegzettebb a kép.

Erre a kérdésre részben adhat választ az, hogy a szülők döntő többsége lehetőségnek és jótékony hatásúnak látja az IKT szerepét a tudásépítésben, a technológizált világban való eligazodásban és interperszonális kapcsolatépítésben, tartásban (Bakó & Ráb, 2009; Plowman & McPake, 2013; Donoso & Ribbens, 2014; Brito & Dias, 2016; Papadakis, Zaranis, & Kalogiannakis, 2019; B. Németh et al., 2021). Azonban a sok szülő által felvázolt gazdagító, gyarapító, fejlesztő funkciók mellett nem lankadnak az IKT-használat negatív hatásait felsorakoztató, részben adatokkal alátámasztható érvek, részben naív elképzelések. Ilyen például a nemkívánt viselkedés (függőség, agresszió, ingerlékenység), a nem óvodásoknak való agresszív, erőszakos, szenzoros túlterhelést okozó tartalom, a hagyományos játékok, a mozgás, az interperszonális kapcsolatok kiszorítása, a különféle testi, kognitív, pszichés, interperszonális (Bakó & Ráb, 2009; Plowman, Mc Pake & Stephen, 2010; Barreto & Adams, 2011; Donoso & Ribbens, 2014; Kucirkova & Littleton, 2016; O'Connor & Fotakopolou, 2016; B. Németh et al., 2021). A kutatási eredményekből kitűnik, hogy a szülők döntő többsége meggyőződésből, vagy adott élethelyzet alkotta kényszerből engedi gyermeke számára a digitális eszközök használatát (Seo & Lee, 2017; Hódi et al., 2019). A szülők egy része felismerte, hogy az IKT hatása a használat paramétereinek (eszköz, tartalom, képernyőidő, időzítés, mediáció) függvénye (Chaudron, Di Gioia, & Gemo, 2018; B. Németh, et al., 2021).

A rendelkezésre álló információk tükrében nem lehet egyértelmű következtetést levonni arról, hogy mit várnak a szülők az óvodától az IKT-használat kapcsán. További, a jelen kutatás tárgyán túlmutató kérdéskör az, hogy a miként befolyásolja implicit módon az óvodapedagógiát is gyermek képernyő előtti élete otthon, többek között a gyermek figyelme, motiválhatósága területén – még akkor is, ha a szülőknek nincs is explicit elvárása (megengedő, támogató, tiltó) az óvodai IKT-használatra vonatkozóan.

Az IKT szerepe az intézményválasztásban, szülői meglátások az óvodai IKT-használatról

Vizsgálatok permanens tárgya a szülők óvodaválasztása (Török, 2002, 2003, 2007; Szilágyiné Szemkeő, 2008; Bakó & Ráb, 2009; Tóth, 2015). A jelenséget jellemzően zárt kérdésekkel vizsgálják, így azokban a szülők a prioritásaikat jelölik meg. A vizsgálatok egyik jellemző szempontcsoportja az intézmény ajánlása szakemberek, rokonok, barátok stb. által, jellemző alternatíva, hogy az idősebb testvér oda jár(t), vagy a játszótárs oda fog járni, de további tipikus kérdőívtelemek vonatkoznak az épület jellemzőire (Török, 2005), a lakhelytől való távolságra (Szilá-

gyiné Szemkeő, 2008; Tóth, 2015), az intézményi dolgozókra (Török, 2004, 2005; Szilágyiné Szemkeő, 2008; Hatházi, 2012) és szólnak a szolgáltatásokról, azokon belül is jellemzően a választható különóráról (például sport, nyelvtanulás, zene, kézműves-foglalkozások, lásd Török, 2005, 2007, 2015, Bakó & Ráb, 2009; Hatházi, 2012).

A szülők IKT-preferenciája az óvodaválasztásban az első hazai óvodai számítógépek megjelenésétől (2003) vizsgálatok tárgya (Török, 2002, 2003, 2005, 2007; Bakó & Ráb, 2009). Az összegyűlt információk szerint a szülők ambivalens viszonyulása gyermekeik (intézményes környezetben való) számítógép-használatához nem változott az évek során. Jellemző szülői álláspont, hogy a számítógép hasznos lehet gyermekeik kognitív fejlesztésében, de kockázati tényező az élettani és a szociális készségek fejlődésében (Török, 2003, 2005, 2015; Bakó & Ráb, 2009; B. Németh et al., 2021). A kutatások eredményei azt mutatják, hogy az IKT-attitűd évek során általában tapasztalt pozitív irányú változása nem jelentkezik az óvodai médiatevékenység megítélésében. A 2001/2002-es tanévben megkérdezettek valamivel több mint fele (58%) tette le voksát a csoportszobai IKT-tevékenység mellett (Török, 2005). A Brunszvik-program kapcsán az érintett óvodákban megkérdezett szülők 92%-a helyeselte, 5,5%-a ellenezte gyermeke óvodai számítógép-használatát. Az óvodai választható programok közül a számítógéppel való ismerkedés a sereghajtó a prioritások között annak ellenére, hogy a technológia alapú óvodai készségfejlesztés a válaszadók 48%-a szerint jelentősen befolyásolja gyermekük későbbi iskolai tanulmányainak sikerességét, 42% gondolta, hogy kis mértékben, míg 9% úgy vélte, egyáltalán nincs hatással rá (Török, 2007). A megkérdezéskor a szülők valamivel több mint egyharmada íratta volna be gyermekét egy IKT-s különórára (Török, 2004). A legpreferáltabb fizetős program az úszásoktatás – 73,5%, 90,6% – amelyet a nyelvtanulás és a rendszeres különóra követ. A számítógéppel való ismerkedésnél csak a valláshoz kapcsolódó foglalkozások (hittan) voltak kevésbé fontosak (Török, 2004, 2005; Bakó & Ráb, 2009). Később Bakó és Ráb (2009) is azt állapította meg, hogy az IKT-s különóra legkevésbé a diplomás és leginkább az érettségivel nem rendelkező szülők számára vonzó.

Tudomásunk szerint az utóbbi években nem került sor a szülők óvodai környezetben történő számítógép, illetve IKT-használat irányában mutatott preferenciáinak vizsgálatára. Vagyis a kérdés napjainkban is nyitott. Jelen kutatás annyiban több a korábbiaknál, hogy részletezi a csoportszobai IKT-val támogatott tevékenységet. A megkérdezettek a különóra mellett arról is nyilatkoznak, hogy szempont volt-e az óvodaválasztásukban, hogy kik (gyermekek, illetve az óvodapedagógusok) használnak-e IKT-t a foglalkozásokon.

Kutatási kérdések

A szakirodalom áttekintése alapján azt látjuk, hogy nincs aktuális adat olyan, az óvodai nevelést érintő fontos kérdéstről, mint a szülők óvodai IKT-használatot érintő álláspontja, így nem ismertek az ezirányú elvárásaik. Jelen tanulmány e témakör következő kérdéseire keres választ:

- Szempont volt-e a szülők körében az óvodaválasztás során az IKT-eszközök (1) jelenléte, (2) csoportszobai használata az óvodapedagógus vagy a gyermek részéről, illetve az (3) IKT-s különóra jelenléte az óvodában?
- A szülők véleménye szerint melyik óvodai korosztályban van relevanciája az IKT-eszközök használatának a csoportfoglalkozásokon?
- Hogyan viszonyulnak a szülők gyermekeik képességeinek, készségeinek IKT-eszközökkel való nyomon követéséhez és fejlesztéséhez?
- Mi a szülők véleménye az óvodapedagógusok és gyermekek óvodai IKT-használatáról?

Módszerek

Minta

A kutatás egy nagyváros mint kultúrahordozó egység önkormányzati fenntartású óvodáiban végzett teljes körű vizsgálat (43 intézmény), melyben 3 969 kérdőívet küldtünk ki az óvodákba járó gyermekek szülei/gondozói részére (Hódi et al., 2019). A visszaérkezett és feldolgozott kérdőívek száma 1 881 – a teljes minta 47,39%-a.

A kitöltött kérdőívek aránya közel azonos a kiscsoportban (575 fő) és középsőcsoportban (567 fő), legtöbbször a nagycsoportos (723 fő) gyermekek szülei válaszoltak a kérdésekre. Ez természetesen következik abból, hogy a nagycsoportos korúak száma a legnagyobb az intézményekben az évváltás, illetve az iskolaérettség miatt.

Mérőeszköz

A kutatási probléma vizsgálatához saját fejlesztésű kérdőívet használtunk. A kérdőív négy tematikus egységből, 65 tételből áll, melyek közül hét nyílt végű. Az első két rész a demográfiai adatokról, az adott háztartásban lévő IKT-eszközök fajtáiról és számáról, használatuk gyakoriságáról és időtartamáról, valamint a használat céljáról gyűjt információt a szülőre és gyermekére vonatkozóan. Ezen kérdőív tételek kialakítása során 0-6 éves korú gyermekek IKT-eszközhasználati szokását vizsgáló hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményeire is támaszkodtunk (Nikolopoulou, Gialamas & Batsuata, 2010; NMHH, 2018).

A harmadik egységben a szülőnek az óvodáskorban és az óvodában történő eszközhasználatával kapcsolatos tapasztalatait és véleményét feltáró kérdések szerepelnek, míg a negyedik részben a gyermek eszközhasználatával, tartalomfogyasztásával kapcsolatos szokásait és a szülő kontrolláló tevékenységeit vizsgáltuk. Jelen tanulmányban a harmadik kérdőív részével vizsgált témaköröket elemezzük, különös hangsúlyt fektetve két, a szülők óvodapedagógusok és gyermekek óvodai IKT-eszköz használatáról való véleményére irányuló nyílt kérdésre.

Adatgyűjtés és -elemzés

Az adatfelvétel a fenntartó támogatása mellett az intézmények vezetőinek előzetes jóváhagyásával, jellemzően az óvodapedagógusok közreműködésével történt 2018 tavaszán. Az óvodák az oda járó gyermekek számával azonos darabszámú papír alapú kérdőívet kaptak. Az anonim adatfelvételt az óvodák szervezték a helyi gyakorlatnak és a szülőkkel való kapcsolattartás kialakult szokásainak megfelelően. A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 20 percet vett igénybe, a válaszadás önkéntes volt.

A nyílt kérdésekre adott (jellemzően 1000-1550 betű terjedelmű) válaszok kódolását a megalapozott elmélet (Strauss & Corbin, 1994) módszertani útmutatásait követve a Charmaz-féle (2003) konstruktivista megközelítésben végeztük. A kódolást technikailag egy, a Microsoft Excel programban futó EKOD-makró segítségével végeztük (B. Németh et al., 2019). Az adatok rögzítésében pedagógiai asszisztensek segítettek munkánkat. A makró segítségével szógyakoriság-vizsgálatot végeztünk, ezt követően azonosítottuk a csoportképző indikátorokat, majd végeztük az adategységek tömbösítését. Az elemzésben használt kulcsszavak kiválasztását, a kódlista elkészítését két kutató külön végezte, s ezt követően konszenzusuk alapján került kialakításra annak végleges változata.

Eredmények

Az IKT mint szempont az óvodaválasztásban, IKT a csoportszobában

A szülők eldöntendő (igen/nem) kérdésekre válaszolva jelezték, hogy szerepet játszott-e az óvodaválasztásukban az IKT-eszközök jelenléte és használata a csoportszobai tevékenységekben. Mindhárom csoportban 90% fölötti a „nem” válaszok gyakorisága. Döntési szempontként legtöbben, 6,18%-ban a pedagógus csoportszobai IKT-használatát vették figyelembe (1. táblázat).

Részminták	Szempont volt-e az óvodaválasztásban, hogy ...			
	...van-e a csoportszobában IKT-eszköz? (N=1806)	...az óvodapedagógus használ-e IKT-eszközt a foglalkozásokon? (N=1795)	...a gyermekek használnak-e IKT-eszközt a foglalkozásokon? (N=1796)	...van-e IKT-s különóra? (N=1792)
Kiscsoport	97,78	96,5	98,49	99,27
Középső csoport	96,29	92,07	95,8	99,55
Nagycsoport	97,28	92,47	95,76	99,05
Teljes minta	97,12	93,82	96,66	99,22

1. táblázat: IKT-eszközök használatának figyelembevétele az óvodaválasztásban – a „nem” válaszok gyakorisága (%)

Adataink azt mutatják, hogy a szülők 36,28%-a nem tudja, használnak-e IKT-eszközöket gyermeke csoportfoglalkozásain (2. táblázat), több mint 20%-uk véli, hogy igen, közel 40% szerint nem. 65,69% gondolja, hogy foglalkozásokon nincs szükség az infokommunikációs technológiára (3. táblázat). Az alkalmazást támogatók aránya a nagycsoportban 21,95%, az alsóbb csoportokban 12% körüli.

Válaszok	Kiscsoport (N=554)	Középső csoport (N=550)	Nagycsoport (N=699)	Teljes minta (N=1819)
Igen	22,03	23,81	23,32	22,92
Nem	36,46	39,45	45,06	40,79
Nem tudom	41,51	36,74	31,62	36,28

2. táblázat. Szülők tájékozottsága a csoportszobai IKT használatról (%)

Válaszok	Kiscsoport (N=556)	Középső csoport (N=541)	Nagycsoport (N=700)	Teljes minta (N=1813)
Kiscsoportban	7,91	4,07	2,57	4,63
Középső csoportban	8,09	10,91	5,00	7,72
Nagy csoportban	21,40	19,59	24,00	21,95
Nincs rá szükség az óvodában	62,59	65,43	68,43	65,69

3. táblázat. A szülők álláspontja az óvodai IKT-eszközhasználat bevezetésének célszerű időpontjáról (%)

A legtöbb szülő az IKT-t a gyermekek képesszintjének követését segítő eszközként fogadja el. A támogatók aránya 44,75%. Szintén relatíve magas (43,49%) a technológiaalapú fejlesztést elfogadók köre, ugyanakkor közel ötödük teljesen elutasító (4. táblázat).

<i>Mennyire ért egyet az óvodáskorú gyermekek készségeinek, képességeinek IKT-eszközökkel való...</i>		Kiscsoport (N=542)	Közép- ső csoport (N=526)	Nagycsoport (N=669)	Teljes minta (N=1752)
... nyomon- követésével (felmérésével)?	egyáltalán nem értek egyet	20,85	22,24	19,58	20,72
	inkább nem értek egyet	34,50	34,22	34,68	34,53
	inkább egyetértek	30,63	30,61	32,44	31,34
	teljes mértékben egyetértek	14,02	12,93	13,30	13,41
... fejlesztésével?	egyáltalán nem értek egyet	20,11	19,58	20,03	19,92
	inkább nem értek egyet	36,16	38,02	35,87	36,59
	inkább egyetértek	33,03	32,42	43,80	33,62
	teljes mértékben egyetértek	10,70	10,08	9,27	9,87

4. táblázat. Szülők véleménye a technológia alapú fejlesztésről és fejlődéskövetésről (%)

Szülők véleménye az óvodapedagógusok és a gyermekek csoportszobai IKT-használatáról

A szülőknek a nyílt végű kérdésekre adott válaszai változó komplexitásúak. Jellemzően egy-két, ritkán három-négy különböző gondolati egységből álló véleményt fogalmaztak meg. Nézeteikben mind az óvodapedagógusokra, mind a gyermekekre vonatkozóan lényegében azonos, a témában szokásosan felmerülő témakörök (pl. tanulás, tanítás, tartalom, képernyőidő, mediálás) vannak jelen. Ezért a két kérdés eredményeit párhuzamosan mutatjuk be.

A válaszadók 1,65, illetve 0,73%-a (23 fő, 7 fő) írta válaszul azt, hogy nem kíván véleményt nyilvánítani, továbbá az óvodapedagógusok eszközhasználatát illetően 1,51%-uk (21 fő), a gyermekére vonatkozóan 7,41%-uk (71 fő) jelezte, hogy kellő információ hiányában nem tud válaszolni a kérdésekre (5. táblázat). A legtöbben, 92,73% (1 289 fő), illetve 62,80% (601 fő) attitűdjüket, érzéseiket, álláspontjukat fogalmazták meg a két témával kapcsolatban. A válaszoknak csupán 0,65%, illetve 0,21%-a (9 és 2 fő) nem értelmezhető/nem releváns a kérdések szempontjából (5. táblázat). Például:

„Ebben a korban a gyerekek fogékonyabbak.”

„A gyerekek biztos szeretik, hisz otthon is sokat látják a szülők kezében ezeket az eszközöket.”

„Az ovisok ösztönösen jobban kezelik az IKT-s eszközöket, mint az idősebb korosztály.”

Kategóriák		Szülők véleménye a csoportszobai IKT-használatról ...			
		...az óvodapedagógusok körében		...a gyermekek körében	
		Fő	%	Fő	%
Az IKT-eszközök használatának...	... megítélése ...helyzete az óvodában	1289	92,73	601	62,80
Nincs vélemény		48	3,45	276	28,84
Nem válasz a kérdésre		23	1,65	7	0,73
Információhiány		9	0,65	2	0,21
Nincs vélemény		21	1,51	71	7,42
Összesen		1 390	100,00	957	100,00

5. táblázat A szülők IKT-eszközök óvodai használatáról alkotott véleményének kategóriái

A válaszok egy része „helyzetjelentés” az IKT-eszközöknek egy adott intézmény csoportfoglalkozásain való jelenlétéről és alkalmazásáról. A gyermekek IKT-tevékenységét illetően a szülők közel harmada, 28,84%-a (276fő) nyilatkozott arról, hogy van(nak)-e digitális eszköz(ök) az intézmény csoportfoglalkozásain és használják-e azt/azokat a gyermekek. A válaszadók 26,85%-a (257fő) pedig azt jelezte, hogy a digitális technológia jelen van a foglalkozásokon, és 1,99% (19fő) szerint azt az óvodapedagógusok használják. 16,72% (160fő) úgy véli, hogy intézményükben nem adják a digitális eszközöket a gyermekek kezébe és 27 fő (2,82%) gondolja, hogy igen. A gyermekek óvodai IKT-tevékenységére vonatkozóan 34 szülő (3,55%) arról írt, hogy mire, milyen tartalommal használják digitális technológiát az óvodában (6. táblázat). A megnevezettek között van például a zenehallgatás, mesenézés, színezés, fotózás, ünnepekre készülés, illusztrációk, szemléltető anyagok gyűjtése, bemutatása, iskolára való felkészítés stb. Egy-egy szülő azt is hozzátette, mit gondol minderről. A megkérdezettek közül 17-en (1,78%) különféle megállapításokat tesznek (6. táblázat Egyéb kategória), amelyek részben az eszközhasználat gyakoriságára és időtartamára vonatkoznak (pl. „Tudomásom szerint nagyon-nagyon ritkán.” – „Mértékkel használják.” – „max. 5-10 percet,”), részben megjegyzések (pl. „Mivel muszáj, használják.” – „Egy tablet van 23 gyerekre...”). A kérdésre kapott tipikus válaszok például:

„Oviban az óvónő! Itthon egyedül!”

„A gyermekek az óvodában nem használnak IKT eszközt, az óvónők néha mutatnak képeket a laptopon.”

„Dalokat tanulnak, szerintem ez jó időöltés.”

„Használ tabletet logikai játékokra, de szerintem ezt sem lenne szükséges.”

„Úgy tudom csak a pedagógusok kezelik ezeket az eszközöket, ez így rendben van.”

„Tudtommal ilyenkor egy gyerek játszik, a többi pedig néz. Ezt alapvetően ellenzem.”

Kategóriák		Szülők véleménye a csoportszobai IKT-használatról ...			
		...az óvodapedagógusok körében (N=1390)		...a gyermekek körében (N=957)	
		Fő	%	Fő	%
Használják IKT eszközt az óvodában	A gyerekek használják	-	-	27	2,82
	A gyerekek nem használják	-	-	160	16,72
	Az óvodapedagógus használja	-	-	19	1,99
	Adott tevékenységekre, tartalommal	29	2,25	34	3,55
	Jó/hasznos/szükséges	8	0,62	-	-
	Egyéb	4	0,31	17	1,78
Nincs/nem használnak IKT eszközt az óvodában		7	0,54	19	1,99
Összesen		48	3,45	276	28,84

6. táblázat. Szülők véleménye az IKT csoportszobai jelenlétéről és használatáról

Az óvodapedagógusok csoportszobai eszközhasználatáról jóval kevesebben, 48-an (3,45%) fejtették ki véleményüket. A szülők 0,54%-a (7 fő) szerint gyermeke óvodájában nincs, illetve nem használnak IKT-eszközöket a csoportfoglalkozásokon (6. táblázat). 29 válaszadó (2,25%) konkrét tevékenységeket nevezett meg (pl. mesénézés, zenehallgatás, feladatok megoldása), nyolcan (0,62%) magát az IKT tevékenységet minősítik. 4 (0,31%) esetben pedig szintén különféle, más vonatkozásokban is elforduló megállapításokat kaptunk:

„Megfelelő tartalommal kiegészítésként, a hagyományos módszerek mellett megfér.”

„Az óvónók pontosan tudják mire van szüksége a gyermeknek!”

„Ráér majd középső csoportban használni”

„Hagyományos eszközök kiegészítésére használja.”

Szülők véleménye és viszonya az óvodapedagógusok és az óvodáskorú gyermekek csoportszobai IKT-használatáról

A csoportszobai IKT jelenlétről kifejtett vélemények tartalomelemzése három attitűdcsoportot azonosított (7. táblázat): (1) A megkérdezettek 54,85%-a (707 fő) nem tartja jónak, szükségesnek, hogy az óvodapedagógusok IKT-eszközöket használjanak a foglalkozásokon. A gyermekekre vonatkozóan ez az arány magasabb, 75,54% (454 fő). (2) Pozitívan nyilatkozott az óvodapedagógusok csoportszobai médiatevékenységéről 556 fő (43,13%), a gyermekekről 143 fő (23,79%) (második attitűdcsoport). Elemzésünk szerint a döntő többséget jelentő, negatív és pozitív álláspontok mellett (3) 2,02 és 0,67%-ban (26 és 4 fő) vannak olyan válaszok is, amelyek együtt hordozzák az elutasítás és elfogadás elemeit (harmadik attitűdcsoport). Kutatásunkban ezeket a viszonyulásokat nevezzük kettős attitűdnek. Jelen tanulmányban részletesen a negatív és pozitív szülői attitűdök jellemzőit mutatjuk be.

„Jó, de nem szükséges.”

„Szerintem nagyon megfelelnek a hagyományos módszerek is, bár, ha lenne a mi óvodánkban, nem ellenezném.”

„Nem kell, de jó lehet. Ha csak mesét néznek rajta vagy képeket nézegetnek, annak nem látom értelmét.”

„Nem baj, ha van ilyen szemléltetés, de a hagyományos módszereket jobban szeretem.”

„Valamennyire hasznosnak tartom, de a hagyományos módszerek is jól működnek.”

Kutatásunkban a csoportszobai IKT-eszközhasználattal nem rokonszenvező negatív, és az azzal szimpatizáló pozitív csoportokon belül a válaszok két-két alternatív csoportjának kombinációit különböztetjük meg (7. táblázat). (1) Az egyik rendezési szempont a véleménynyilvánítás közvetettsége, rejtettsége. A válaszok egy része közvetlen, konkrét állásfoglalás az IKT csoportszobai jelenléte mellett vagy ellen. Például káros, kell, hasznos vagy éppen ezek ellenkezője. Elemzésünkben az ilyen és hasonló kifejezéseket használó attitűdöt nevezük direkt elutasítónak/elfogadónak. Más esetekben a szülők nem tesznek ilyen kijelentéseket. Ők az indirekt elfogadók/elutasítók, akik viszonyulása következtetéssel, az IKT-használattal, annak paramétereivel kapcsolatos megállapításaik értelmezésével állapítható meg. (2) Az elemzés során az is kiderült, hogy vannak álláspontok, melyeket a megfogalmazóik valamilyen kritérium(ok)hoz, feltétel(ek)hez kötik. Ezeket a viszonyulásokat nevezzük feltételes, a kikötés(ek)e)t nem tartalmazókat pedig feltétel nélküli elfogadásnak/elutasításnak.

Kérdések Szülők véleménye a csoportszobai IKT-használatról...	Attitűd	Kategória (2)	Vélemény közvetettsége						
			Direkt		Indirekt		Összesen		
			N	%	N	%	%	N	
... az óvodapedagógusok körében	Negatív	Feltételes	68	5,28	3	0,23	71	5,51	
		Feltétel nélküli	582	45,15	54	4,19	636	49,34	
		Összesen	650	50,43	57	4,42	707	54,85	
	Pozitív	Feltételes	251	19,47	15	1,16	266	20,64	
		Feltétel nélküli	211	16,37	79	6,13	290	22,50	
		Összesen	462	35,84	94	7,29	556	43,13	
	Kettős	Feltételes	–	–	–	–	–	–	
		Feltétel nélküli	21	1,63	5	0,39	26	2,02	
		Összesen	21	1,63	5	0,39	26	2,02	
	Összesen			1 133	87,90	156	12,10	1 289	100,00
	... a gyermekek körében	Negatív	Feltételes	14	2,33	–	–	14	2,33
			Feltétel nélküli	392	65,22	48	7,99	440	73,21
Összesen			406	67,55	48	7,99	454	75,54	
Pozitív		Feltételes	48	7,99	33	5,49	81	13,48	
		Feltétel nélküli	47	7,82	15	2,50	62	10,32	
		Összesen	95	15,81	48	7,99	143	23,79	
Kettős		Feltételes	–	–	–	–	–	–	
		Feltétel nélküli	3	0,50	1	0,17	4	0,67	
		Összesen	3	0,50	1	0,17	4	0,67	
Összesen			504	83,86	97	16,14	601	100,00	

7. táblázat. A szülők viszonya az óvodapedagógusok és gyermekek csoportszobai IKT-használatához

Direkt és indirekt formában megfogalmazott álláspontok

A tartalomelemzés szerint a szülők többségének az a megfogalmazott álláspontja, a már idézett példákon kívül, hogy a digitális média használata a foglalkozásokon jó/nem jó, helyes/nem helyes, fontos/nem fontos, szükséges/nem szükséges. Vannak, akik hozzáteszik, hogy támogatom/nem támogatom, helyeslem/nem helyeslem, örülnék/nem örülnék neki. Az ilyen és hasonló kifejezéseket használók aránya a pedagógusok eszközhasználata esetében 87,90% (1133 fő) – negatív attitűdű 50,43% (650 fő), pozitív attitűdű, 35,84% (462 fő) – a gyermekekre vonatkozóan 83,36% (504 fő) – sorrendben 67,55% (406 fő), 15,81% (95 fő) (7. táblázat).

Direkt elutasítás:

„Szerintem nem kell, illetve nem fontos!”

„Nem kell, nem jó és nem szükséges még az óvodában.”

„Szerintem nem helyes korán elkezdni az ilyen eszközök használatát és csak külön órán a megfelelő korosztálynak.”

Direkt elfogadás:

„Jónak tartom, ma már nem mellőzhető.”

„Fontos, hogy az óvodai fejlesztésben is megjelenjenek az újítások.”

„A mai korban a gyerekeknek ismerniük kell ezeket az eszközöket, így megismerés céljából jónak tartom.”

„Jó dolgok, mindenképpen szükség van rájuk.”

„Mindenképpen hasznosnak és szükségesnek érzem, hiszen ebben élünk, a gyerekeknek is tisztában kell lenniük ezen eszközök használatával.”

„Hasznos a gyerekek és a pedagógusok részére is, mert jobban tudnak együtt dolgozni.”

A válaszok kisebb hányada indirekt, közvetett véleménynyilvánítás, amelyekből csak szövegértelmezéssel, a kijelentések üzenetének feltárásával azonosítható a válaszadó álláspontja (7. táblázat). Ezekben az esetekben a szülők részben az IKT-eszközhasználat olyan paraméterei mentén fejtik ki az álláspontjukat, mint tartalom (pl. zenehallgatás, mondóka-, vers- és daltanulás, színezés, fotózás, videonézés, szemléltetés, adminisztráció), képernyőidő (mennyi ideig, milyen gyakorisággal használható). Mások az eszközhasználat körülményeire (pl. család, otthon, korjellemző), vagy éppen a szereplőkre (pl. gyermekek életkorára, szülő, pedagógus szerepére, tevékenységére) vonatkozó állításokat fogalmaznak meg. Az indirekt, következtetéssel azonosítható attitűdök aránya az óvodapedagógusok csoportszobai médiatevékenységére vonatkozóan 12,10% (156 fő) – negatív attitűdűek körében 4,42% (57 fő), pozitív attitűdűek körében, 5,29% (94 fő) – a gyermekeket illetően 15,97% (96 fő) – negatív és pozitív attitűdűek körében egyaránt 7,99% (48 fő).

Indirekt elutasítás:

„Semmiről nem marad le, ha később használja.”

„Szerintem a gyermek fejlődését visszatartja ezek használata.”

„Én azt gondolom elég otthon használni.”

„Kössék le a gyerekeket mással.”

„A való világ és a környezet megismerését ezekkel az eszközökkel nem tudják helyettesíteni.”

„Nem értem, hogy az "okosok" miért nem látják, hogy az okoseszközök elbutítják az embert.”

Indirekt elfogadás:

„Érdekesebb így a gyerekeknek, jobban odafigyelnek.”

„Színesebb tudják tenni a foglalkozásokat.”

„Az óvodapedagógusok munkáját megkönnyítheti, szélesebb eszköztárat ad nekik.”

„Könnyebben, jobban tud népzeneket és hasonló mondókákat megtanulni.”

„Előkészíti az iskolai digitális táblahasználatot.”

„Ma már az élet része, de szerintem még korai, iskolában ráérnének. Inkább diavetítenének, az ma már kuriózum.”

A csoportszobai IKT-használatot indirekt elutasítók egy csoportja, a válaszok (1289) 3,57%, illetve 4,33%-a (46 fő, 26 fő) azzal fejezi ki ellenérzését, hogy az IKT-eszközök nélküli hagyományos oktatási, nevelési módszerek mellett foglal állást. Vannak, akik ezt direkt formában mások közvetetten teszik, megfelelő tevékenységeket tartalmazó állítások megfogalmazásával.

A hagyományos módszerek direkt támogatása (IKT-használat indirekt elutasítása):

„A klasszikus óvodapedagógiai módszereket preferálom.”

„Szeretném, ha az óvodában még megmaradna a hagyományos nevelés.”

„Azért választottuk az óvodánkat, mert hagyományos módszereket használnak, értéket teremtenek.”

„Isten ments, leginkább ne legyen, preferált a hagyományos módszerek alkalmazása.”

„Nem kell, a hagyományos módszer a fontosabb ebben a korban, elég, ha kamaszként nem lehet leszedni a kütyükről.”

„Nem kell, maradjanak a hagyományos, kedves, beszélgetős, éneklős tanításnál!”

„Felesleges óvodáskorban az óvodában az IKT-eszköz, mivel sokkal hasznosabb dolgokat tanulnak a hagyományos foglalkozásokon.”

A hagyományos módszerek indirekt támogatása:

„Ismerje meg először a környezetét és az alapvető eszközök (kanál, villa, fogkefe, ceruza, festék stb.) használatát.”

„Fontosnak tartom, hogy egymással tudjanak játszani, színezni, társasozni, szerepjátékot játszani.”

„Elszórtan talán, de a 3-6 éves gyerekek még a valódi tárgyakkal és saját testükkel kéne tapasztalatot szerezniük.”

„Szerintem az óvónők rengeteg olyan verset, dalt, foglalkozást ismernek, ami pont megfelelő és elegendő.”

„Így is sokat néznek TV-t, inkább másfajta új élmények kellenének (megfogom, kipróbálok).”

Van olyan indirekt vélemény (11 fő, 0,85%), amely a gyermekek otthoni IKT-használatára hivatkozva utasítja el a pedagógus csoportszobai médiatevékenységét. Néhány szülő úgy véli, hogy az IKT használatának bevezetése korai az óvodában.

„Szerintem ez a család dolga. Amit a mai világban tudniuk kell az óvodás korú gyermekeknek ezek használatáról, otthon megtanulják.”

„Nekem a hagyományos módszer tetszik, otthon úgyis lát elég »új módszert«.”

„A gyerek legalább az óvodában foglalja le magát az IKT-eszközök nélkül, otthon úgyis kap belőle.

elég, amit otthon foglalkoznak vele óvodás korban.”

További részleteket mutatnak a szülők nézeteiről azok a válaszok, melyek tartalmaznak indoklást is. Elemzésünk szerint a pozitív attitűdű, a csoportszobai IKT-jelenlétet hasznosnak, szükségesnek tartó szülők érzik inkább (különösen a pedagógus médiatevékenységét illetően), hogy magyarázniuk kell a véleményüket. Legtöbbször, 6,21% (80 fő) tartalmakat jelölnek meg, arról írnak, hogy miért, mire jó az IKT-eszközök használata a foglalkozásokon.

„Óvónéniknek jó, ha van náluk IKT eszköz. A gyerekek ismereteit bővíthetik vele, ha felolvasnak érdekességeket belőle programok segítségével.”

„A csoporton belüli kommunikáció miatt hasznosnak érzem, főként a fényképek megosztása miatt, követhető mi történik egy-egy élménydús napon a szülő számára.”

„Számomra fontos, hogy belátást nyerek óvoda életébe az óvónők által készített videók alapján.”

„Óvodai műsorokra való felkészülésnél hasznos lehet CD, esetleg számítógép használata.”

„Szükséges, olyan ismeretanyagot tudnak vele átadni, amit egyébként nem tudnának.”

„Kell, színesíti a tevékenységet, sok új képi világot tudnak megmutatni a gyerekeknek.”

„Igen, kell, mert a gyermek érdeklődését jobban fel lehet kelteni.”

A szimpatizálók másik jelentősebb csoportja szerint az IKT korunk velejárója, amely mindenütt jelen van, ezért fontos korán megismerkedni a használatával. Arányuk a pedagógus médiatevékenységére vonatkozóan 4,03% (52 fő), a gyermekekére 1,33% (8 fő). Azt, hogy a digitális tevékenység ma már kikerülhetetlen része életünknek, feltűnik a negatív érzelmű szülők válaszaiban is. De ők ettől függetlenül is úgy gondolják, hogy a technológia ne kapjon szerepet a csoportfoglalkozásokon („A mai rohanó világban már elengedhetetlen az IKT-

eszközök használata, a gyerekek figyelmét szerintem óvodás korban még le lehet kötni ezek használata nélkül. Nem szükséges.”).

„Természetes velejárója az életünknek, hogy egyre több helyen megjelennek ezek az eszközök, így elfogadom őket.”

„Helyesnek tartom, hogy már az óvodában játékosan megtanítták őket a használatára, a mai világban sokat számít, ha értenek hozzá (pl. ha baj van, a telefonon bármikor fel tudjon hívni).”

„Hasznos lenne, mert a korral haladni kell!”

„mindenképp kell, hisz ezek a gyerekek digitális világban nőnek fel és hátrány lehet a későbbiekben, ha ezeket az eszközöket nem ismerik.”

„Mindenképp szükséges lenne, mivel a mai kor már megköveteli ezen eszközök használatát és kezelését.”

„Efelé halad a világ, kell, hogy ne legyenek informatikai analfabéták.”

„Mindennapi rutin megköveteli ezen eszközök használatát, jó, ha a gyerek is megtanulja biztonsággal használni.”

„Mai modern világunkban nélkülözhetetlen eszközök már az okostelefon és számítógép, ezek megismerése nélkülözhetetlen.”

Adataink szerint a megkérdezettek 5,20%-a (67 fő) azért utasítja el egyértelműen (direkt) azt, hogy az óvodapedagógusok digitális eszközöket használjanak a foglalkozásokon, mert az infokommunikációs technológiát mellőző, hagyományosnak, klasszikusnak nevezett foglalkozásvezetést támogatják, annak eredményességében bíznak.

„Felesleges. Az óvónő könyvből olvas, a gyerekek között ül, ez minden más IKT-eszköznél többet ér.”

„Hagyni kell őket játszani, mozogni. Nem kellene az óvodába a kutyuk.”

„A 3-6 éves korosztálynak nem az IKT-eszköz használata a fontos, hanem a korosztályuknak megfelelő csoportos foglalkozások, hang-szóképzés, játékok, mondókák, a környezet megismerése és a szocializáció!”

„Nem tartom fontosnak az IKT-eszközök elterjedését az óvodákban, régi klasszikus játékokat kell az óvodásoknak játszaniuk (pl. társasjáték, kispajtásokkal való közös játék).”

„Nem szükséges, sokkal nagyobb a jelentősége a személyes kapcsolatnak az óvodapedagógus és a gyerekek között.”

(1) Otthoni médiatevékenységre hivatkozva nem ért egyet a pedagógusok csoportszobai IKT-tevékenységével a válaszadók 3,57%-a (46 fő), a gyermekekével 2,83%-a (17 fő). Szerintük az IKT-eszközök nem szükségesek, nem kellene az óvodában, mert azok otthon is elérhetők, illetve elegendő az, amennyit a gyermekek otthon „nyomkodják a kutyüket”. (2) Vannak, akik szerint a szülő feladata, hogy bevezesse gyermekét a virtuális világba. (3) A szimpatizálók az esélyegyenlőség oldaláról ítélik meg a kérdést. Úgy gondolják, azért jó, ha az IKT jelen van az óvodában, a foglalkozásokon, mert így azok a gyermekek is megismerik, találkoznak vele, akiknek erre nincs lehetőségük otthon.

„Az óvodában erre nincs szükség, a gyerekek eleget használják otthon az IKT eszközöket.”

„Otthon minden gyerek sokat nyomkodja a telefont, ezért az óvodában nem erre fektetném a hangsúlyt.” „Az óvodán kívül mindenhol találkozunk IKT-eszközökkel, legyen a szülő feladata az IKT világba bevinni a gyereket.”

„Jobb szeretném én felügyelni, hogyan, mennyit és mit csinál a gyerek - erre otthon lehetőségem van, az oviban nincs.”

„Én szeretném bevezetni az IKT világába! Nem szeretném, ha az óvoda átvinné ezt a szerepet!”

„Felesleges egy ilyen bonyolult, kidolgozatlan terület nehézségeit rájuk tolni, maradjon a szülőnél a felelősség.”

„Nem tartom fontosnak, egy óvodásnak elegendő az otthoni használat, az iskolában úgyis tanítják”

„Jó lenne, ha volna az óvodákban, mert akinek otthon nincs, legalább itt tanulhat rajta.”

„Azoknál a gyerekeknél, akiknek otthon nem állnak rendelkezésre IKT eszközök, hasznos lehet az óvodai alkalmazásuk.”

„Azért tartom szükségesnek, mert így olyan gyermek is fejlődhet ezen a téren, ahol nincs lehetőség otthon használni, mert nincs.”

Indokként is feltűnik a válaszokban az időtényező, mint az IKT bevezetésének időzítése is. Korainak tartja a pedagógus csoportszobai eszközhasználatát 17 (1,32%), a gyermekekét 19 (3,16%) szülő. Ők úgy vélik, hogy a digitális eszközök alkalmazására legfeljebb nagycsoportban kerüljön sor, illetve elegendő használni azt az iskolai előkészítőben vagy az iskolában. Néhány válaszadó (8 fő, 0,62%) ellenben azért támogatja, hogy az óvodapedagógusok integrálják az info-kommunikációs technológiát a foglalkozásokba, mert annak ismeretére szükség lesz az iskolában.

„...nem szükséges, túl kicsik még hozzá, otthon használhatják annyit, amennyi bőven elég nekik.”

„Még nagyon korai, bőven elég, ha majd az iskolában használják.”

„Nem tartom jónak, az iskolában bőve ráér ezekkel foglalkozni.”

„Nem kell, a hagyományos módszer a fontosabb ebben a korban, elég, ha kamaszként nem lehet leszedni a kütyükről.”

„Nem kell ilyen kiskorú gyereket szerintem megismertetni ezekkel, későbbi időben szükséges.”

„Ma már az élet része, de szerintem még korai, iskolában ráérnének. Inkább diavetítőzzenek, az ma már kuriózum.”

„Szükséges, hiszen az iskolában már késő lesz.”

„Már az iskolában is interaktív táblák vannak, fel kell készülni rá!”

„Szükséges, mert az iskolában már használják, hasznos, ha nagycsoportban elkezdnek vele ismerkedni.”

Elfogadás és elutasítás feltételesen és feltételek nélkül

A szülői attitűdök másik jellemzője a kérdések szempontjából nem értékelhető válaszok kivételével, hogy kött-e a csoportszobai IKT-használat elfogadása/elutasítása kritérium(ok)hoz. Adataink szerint a válaszadók többségének álláspontja feltétel nélküli (7. táblázat). Arányuk az óvodapedagógusok tevékenységét illetően 71,86% (952 fő), a gyermekek esetében 84,12% (506 fő). Kisebb hányaduk 26,14% (337 fő), illetve 15,81%-uk (95 fő) valamilyen fontosnak ítélt paraméter(ek)hez kapcsolja digitális média jelenlétének elfogadását. Kettős érzelműek körében nincsenek kritériumfüggő álláspontok.

Feltétel nélkül:

„Nem kell, hogy már az óvodában "beszűküljön".”

„Színesebbé tudják tenni az eszközökkel a foglalkozást.”

„Könnyebben bemutathatók a segédanyagok (ismeretterjesztő filmek stb.).”

„Hagyományos módszerek mellett néha alkalmazható.”

„A kisfiam szereti, de nem értek egyet azzal, hogy sokat okostelefonozzon, számítógépezzen a gyermek.”

„Helyettesítőként semmiképp!!! Kiegészítésnek néha, de nincs rá szükség!”

„Nem kell, elég, ha otthon kikapcsolódásra használják.”

„Nem tartom szükségesnek ebben a korban, kivéve pl. zenehallgatás, ismeretterjesztő film (rövidebb) egy adott témához.”

„Szükségét egy óvodai csoportban nem látom, maximum szemléltetés céljából.”

Feltételek mellett:

„Óvodáskorú gyermek csak szülői felügyelettel használja az IKT-eszközöket, kontroll nélkül egyáltalán ne!”

„Önálló használatra nem javaslok, csakis akkor, ha felügyelet mellett minden gyerek kezébe adnak tabletet.”

„Megkerülhetetlen, jó lenne, ha megfelelő arányban tudnák alkalmazni, akár az oktatása folyamatban is.”

„Ha érdekli a gyerekeket a téma, amiről szó van a vetítés során, akkor az jó dolog.”

„Jó lehet, ésszerű határok között, hiszen az IKT-eszközöknek sok készségfejlesztő hatása lehet.”

„Nincsen rá szükség, hacsak nem egy konkrét feladat megoldásához szükséges az óvodapedagógusnak (felmérés stb.)”

„Alapvetően a hagyományos módszerekre van szükség túlsúlyban, de emellett kis százalékban szerepet kell kapjon az IKT-eszköz is, hiszen ezen eszközök – sajnos – a mai világ alapvető kellékei.”

A kikötések megfogalmazása a pozitív attitűdű szülők körében a gyakoribb (7. táblázat). Arányuk az óvodapedagógusok csoportszobai IKT-használatát illetően 20,64% (266 fő), a gyermekeké esetében 13,38% (81 fő). Az adott eset(ek), feltétel(ek) kivételével történő elutasítások gyakorisága 5,51% (71 fő), illetve 2,33% (14 fő). A vegyes (kettős) attitűdű szülők nem fogalmaztak meg kritériumokat sem a pedagógusok, sem a gyermekek eszközhasználatára vonatkozóan.

A válaszadók 8,77%-a (131 fő) azzal a kikötéssel fogadja el a pedagógusok eszközhasználatát a foglalkozásokon, (1) ha az a hagyományos módszerekkel együtt, azokat kiegészítve történik. Ez az arány a negatív attitűdű szülők körében 1,63%-ban (21 fő). A szimpatizálók körében az óvodapedagógusokra vonatkozó feltételes álláspontok második leggyakoribb eleme a médiatevékenység adott keretek között tartása. (2) A támogatók 7,45% (96 fő), az elutasítók 1,16%-a (15 fő) gondolja, hogy a pedagógusok mértékkel, ne túl nagy gyakorisággal (alkalmanként, időnként, néha, ritkán), (3) és/vagy bizonyos, válaszokban konkrétan megnevezett tevékenységre (szemléltetés, vetítés stb.), (4) adott céllal használjanak IKT-eszközöket. A válaszok gyakran több kritériumot is tartalmaznak.

„A hagyományos módszerek mellett nem ellenzem a használatát.”

„Azt gondolom megkerülhetetlen és kiegészítőként elfogadom.”

„Helyettesíteni nem, max. kiegészíteni lehet a hagyományos módszereket.”

„Nem szükséges és nem jó, de néha megengedhető (nagyon ritkán).”

„A hagyományos módszerek mellett, max. havonta 2-szer, de nem tartom szükségesnek.

„Ritkán, de használhatnák.”

„1-1 videó vagy ismeretterjesztő anyag használata belefér.”

„Olykor-olykor zenehallgatásra alkalmazva.”

„Korlátozott szinten jó lehet, ismeretszerzés új formáját meg kell ismerni.” „Minimális szinten szükségesnek tartom, pl. különböző dolgok szemléltetésére.”

„Néha szükséges, olyan tudományos dolgoknál, ahol nem tudják bemutatni élőben, pl. jegesmedve, busójárás, madarak stb.”

„Hagyományos módszerek mellett, újdonságként, alkalmanként, helyettesítőként szükséges lehet az iskola előkészítésénél.”

„Ritkán, ha mondóka vagy vers tanuláshoz kell, akkor jó.”

„Fontos, hogy a hagyományos módszerek mellett az IKT eszközöket is használják, számos olyan app található rajtuk, amivel fejleszthetik a gyerekeket.”

A gyermekek csoportszobai IKT-használatát a szülők lényegében ugyanazokkal a kikötésekkel, ugyanazon paraméterek kivételével támogatják, mint az óvopedagógusokét, csupán a gyakoriság más. A gyermekek esetében a legtöbben a közvetítést (mediálást) tartják fontosnak mind a negatív, mind a pozitív attitűdek körében. A megkérdezettek 2,83% (5 fő), illetve 3,49%-a (53 fő) a gondolja, hogy gyermekek digitális eszközökhöz való hozzáférése csak kontrollált körülmények között, felügyelet mellett, limitált képernyőidővel és szűrt tartalommal megengedhető.

„Ebben a korban nem javaslok az önálló használatot, az eseti felügyelet melletti használatot támogatom.”

„Óvodáskorú gyermek csak szülői felügyelettel használja az IKT-eszközöket, kontroll nélkül egyáltalán ne!”

„Szigorú korlátozással működik és még hasznos is lehet.”

„Javaslok, de szigorúan irányított formában.”

„Jó dolog, hogy ismerkednek vele a gyerekek, de én azért nem túl sűrűn használnám, mert nagyon hozzászoknak.”

Három (0,50%), a gyermekek óvodai médiatevékenységével nem szimpatizáló válaszadó szerint a kontrollálás a szülő feladata. Két, az IKT-t elfogadó szülő pedig úgy gondolja, hogy a gyermekek csak akkor használjanak infokommunikációs technológiát az óvodában, ha az nincs otthon, illetve nem fér hozzá.

„Óvodáskorú gyermek csak szülői felügyelettel használja az IKT-eszközöket, kontroll nélkül egyáltalán ne!”

„Esetlegesen hátrányos helyzetű gyerekeknél látom értelmét, ha nem ismeri meg ezeket, egyszerűen lemarad, a világ elmegy mellette.”

„Lehetséges lehet olyan gyermekek esetében, akik otthon nem tudnak ilyen eszközök közelébe kerülni.”

Nem jellemző, de a gyermekek csoportszobai IKT-tevékenységére vonatkozó válaszokban is megtalálhatók annak tartalmára vonatkozó kikötések. Arányuk a negatív attitűdű válaszadók körében 0,50% (3 fő), a pozitív attitűdűek körében 0,22% (2 fő). Van szülő (1 fő, 0,17%) aki az óvopedagógusra bízta, hogy ad-e a gyermekek kezébe a digitális eszközöket („Az óvodapedagógus módszertanától és személyiségétől függ – ha természetesen tudja használni, akkor lehet (beillesztve napi tevékenységek közé, úgy, hogy ne legyen öncélú.)”).

„Mindig felügyelet mellett engedném és csak korlátozott tartalommal és időben használják.”

„Megfelelő kontroll mellett tudom csak elképzelni nagycsoportban.”

„Komoly szülői felügyelet mellett, időkorlátok között mese nézésre vagy nyelvtanulásra.”

„Szemléltető eszközként tartom jónak, a gyerekeknek nem kell használni a foglalkozásokon.”

„Csak pedagógus felügyelete mellett van értelme oktatási célzattal.”

A válaszok töredékében kritériumként szerepel az alkalmazás ideje, időszaka, terjedelme is. Néhány szülő az oktatás/képzés egy adott szakaszához kapcsolja a gyermekek óvodai IKT-használatát. A szimpatizálók (1,33% 16 fő) és az azt ellenzők (0,17% 1 fő) egyaránt úgy gondolják, hogy a gyermekek médiatevékenységére legfeljebb nagycsoportban, az iskolára való felkészítéskor, illetve az iskolában van szükség.

„Érzelmi fejlesztéshez kerülném ezek óvodai használatát, kivéve nagycsoportban (iskola előtt).”

„Nagycsoportos korban szerintem jó, ha használják az óvodapedagógusok az eszközt tanítási célzattal.”

„Kell, nagycsoportban, hogy lekössék a figyelmüket.”

„Ellenőrzött körülmények között hasznos lehet, hiszen otthon is találkozhatnak vele, de inkább kisiskolás korban tartom hasznosnak.”

Az említetteken kívül egy-egy válaszban mindkét kérdés esetében megjelenik az *óvodapedagógus személye* mind a válaszadó álláspontjának indoklásában, mind az elfogadás feltételeként, valamint az elutasítás kivételként. A pedagógus IKT-tevékenységét néhány szülő azért fogadja el, mert az segíti, valamint akkor támogatja, ha az segíti az óvodapedagógus munkáját, illetve, amennyiben csak adminisztrációra használja. A kikötések között szerepel még, hogy csak a pedagógus használja, továbbá, ha csak IKT-eszközzel tudja elvégezni az előírt feladatot (pl. a felmérés, a szemléltetés csak azzal lehetséges). Két szülő ugyanezen esetek kivételével utasítja el a pedagógus csoportszobai médiatevékenységét. Van, aki a pedagógus személyiségétől, megítélésétől teszi függővé a digitális technológia alkalmazását.

Indok:

„kell, az óvónőnek is könnyebb.”

„jó, az óvónőt is segítheti egyéb akadályok leküzdésében (pl. rossz idő esetén a képernyőn prezentál, fizikailag távoli dolgok bemutatása).”

„az óvodapedagógusok munkáját megkönnyítheti, szélesebb eszköztárat ad nekik.”

„Nem szükséges, jól végzik a dolgukat.”

Feltétel:

„Nincs rá szükség, hacsak nem egy konkrét feladat megoldásához szükséges az óvodapedagógusnak (felmérés, stb.)”

„Ha az óvónő használja, mert így megkönnyíti a munkáját, az nem zavar, de a gyerekeknek szerintem nem kellene használni.”

„Igen kell, de csak, hogy a pedagógus munkáját segítse, ötletelésére.”

Pedagógusra bízva:

„Óvónők talán jobban látják ennek szükségességét, de szerintem hanyagolható.”

„Ha az óvónők, óvodapedagógusok támogatják ezek használatát, természetesen elfogadom.”

ha az óvónőnek segítség a napi felkészülésben, pl. zene lejátszása, képek, kis videók, akkor fontos lehet

„... óvodapedagógus módszertanától és személyiségétől függ – ha természetesen tudja használni, akkor lehet (beillesztve napi tevékenységek közé, úgy hogy ne legyen öncélú)”

Diszkusszió

Az elmúlt években megnőtt az infokommunikációs technológiára kora- és kisgyermekkorban családi és óvodai környezetben fókuszáló kutatások száma. A vizsgálatok többsége jellemzően egy-egy IKT-eszköz vagy tartalom használatára (Lauricella, Wartella & Rideout, 2015; Marsh et al., 2017; Livingstone, Mascheroni & Staksrud, 2018; Dardanou, Unstad, Brito, Dias, Fotakopoulou, Sakata, & O'Connor, 2020), a szülők közvetítő viselkedésére (Shin & Li, 2017; Durak & Kaygin, 2020) és esetenként a gyermekeik IKT-használatával kapcsolatos érzéseire, percepcióira irányul (Brito & Ramos, 2016; Jabbar, Al-Shboul, Tannous, Banat, & Aldreabi, 2019). A célterületek közül hiányoznak a szülők óvodai IKT-eszközhasználatával kapcsolatos nézetei a technológiával támogatott óvodai képességfejlesztésről, fejlődéskövetésről. Alig van tudásunk arról, milyen szerepe van az intézmények IKT-eszközhasználatának az óvodaválasztásban, hogyan vélekednek a szülők az óvodapedagógusok és gyermekek csoportszobai médiatevékenységéről. Munkánkban ezeket a témaköröket elemeztük.

Jelen kutatás adatai azt mutatják, hogy csekély arányban játszik szerepet az óvodaválasztásban a csoportszoba digitális eszközökkel való ellátottsága, valamint a gyermekek és/vagy az óvodapedagógusok csoportszobai IKT-használatára, annak ellenére, hogy a megkérdezettek több mint 80%-a szerint a digitális technológiának pozitív hatásai vannak a gyermekek fejlődésére (B. Németh et al., 2021). Elemzésünk alapján úgy tűnik, hogy a gyermekek makro-, mezo- és mikrokörnyezetének erőteljes technológizálódása az eltelt közel két évtizedben nem változtatott a szülők óvodaválasztási szokásain. A számítógépes foglalkozás a korábbi óvodai kutatások-

ban (Török, 2004, 2007) is a szülők által felállított fontossági sor végén szerepelt az óvodaválasztásban. Adataink szerint a számítógépes foglalkozáskínálat, az IKT-eszközökkel való ellátottság nem teszi vonzóbbá az óvodákat a szülők számára, nem mérvadó az óvoda felszereltsége, hogy a foglalkozásokon a pedagógus vagy a gyerekek használják-e info-kommunikációs eszközöket.

A szülők – függetlenül gyermekük életkorától – hasonlóan gondolkodnak arról, hogy mikor lenne érdemes bevezetni az IKT-t az óvodáskorúak intézményes nevelésébe. A válaszadók több mint fele IKT-mentes környezetként szeretné megtartani az óvodát gyermeke számára. A támogatók többsége mindhárom csoportban az érettebb korosztályt, a nagycsoportosok körét jelölte meg mint a digitális pedagógia potenciális célcsoportját.

Adataink azt is megmutatták, hogy a szülők nagyobb arányban elutasítók, mint elfogadók a csoportszobai médiatevékenységgel szemben, támogatóbbak az óvodapedagógusok IKT-használatában, mint a gyermekekéiben. Különös adalék e képernyő-neurózishoz, hogy a válaszadók csupán közel egyenegyedének van érvényes információja arról, hogy használják-e IKT-eszközöket gyermekei csoportszobai tevékenységeiben.

Érdekes mozzanat az adatsorban, hogy az elutasítók tábora jelentősen kisebb (valamivel több mint 50%), amikor az IKT konkrét célú, fejlesztést támogató eszközként való használatról (gyermekek fejlesztése és nyomon követése) kértünk véleményeket. A pro-kontra tábor közel fele-fele arányban képviselteti magát (egyáltalán nem vagy nem értett egyet a digitális médiumon keresztül történő követéssel 55,25%, fejlesztéssel 56,51%). Érdekességként jegyezzük meg, hogy itt nem jelent meg a mintázat, miszerint minél idősebb a gyermek, annál megengedőbb a szülő a használattal kapcsolatban e vonatkozásban. Érdemes lehet annak megmutatása, kirajzolódik-e változás a szülői nézetekben gyermekük életkorának előrehaladtával tágabb időintervallumban vizsgálva a problémát. Ehhez viszonyítási pontként szolgálhatnak a 0-3 éves korcsoportra vonatkozó kutatási eredmények, mivel ebben korosztályban az eszközhasználat pozitív oldalai még korlátozottabban jelenhetnek meg, mint az óvodáskorúak körében.

A nyílt végű kérdések válaszelemzése – korábbi kutatásunkhoz hasonlóan (B. Németh et al., 2021) – azt mutatja, hogy a szülők néhány kivétellel (pl. dal, mondókák, képek nézegetése) jobbnak, fontosabbnak, helyénvalóbbnak tartják a hagyományos, IKT-től mentes játékokat, tevékenységeket óvodai kontextusban is. Fontos megemlíteni, hogy a válaszok árnyalt és összetett szülői megközelítéseket mutatnak, a megfogalmazott álláspontokban a feltételes és a feltétel nélküli elfogadás és elutasítás is jelen van. A megkérdezettek többsége nem, vagy bizonyos kitételekkel tartja szükségesnek, csak korlátozottan támogatja a csoportszobai IKT-használatot. Az elemzések alapján úgy tűnik, hogy az IKT csoportszobai elutasításának hátterében részben a gyermekek otthoni digitális médiaterhelése/médiakitettsége, részben az óvoda óvó-védő funkciójának preferenciája áll.

Tudtuk (B. Németh, et al., 2021), hogy a szülők igyekeznek kontrollálni, bizonyos keretek között tartani a digitális eszközök használatát, és vannak szülők, akik amennyire lehetséges, próbálják kizárni azt gyermekük életéből. Adataink szerint ez a „kapuőr” attitűd tetten érhető az óvodával szembeni elvárásokban is. Gyakori a gyermekek csoportszobai IKT-használatának elutasítása. Egyes vélemények szerint a család feladata bevezetni a gyermekeket a digitális média világába, és a szülő maga akarja azt megtenni és kontrollálni. Az óvodapedagógusok esetében elfogadóbbak a szülők, de arra vonatkozóan is megfogalmazzuk feltételeket, kontextushoz kötik (pl. szemléltetés, vagy ha a feladat másképpen nem megoldható).

Kutatásunk jelentősége elvitathatalan amiatt, hogy egy nagyváros mint kultúrahordozó egység összes önkormányzati fenntartású óvodájába járó gyermek szüleinek 47%-a megválaszolta kérdőívünket, a nyílt végű kérdések lehetővé tették a szülők percepcióinak átfogó feltárását, strukturálását. A minta elemszámának (N=1881) köszönhetően jelentős mennyiségű (ugyanakkor rövid, felsorolásokat tartalmazó) szöveggel kellett dolgoznunk, amely az értékelők számára nehezen áttekinthetőnek bizonyult. Ez a kódolás jelentős mértékű au-

tomatizálásra készített bennünket, a gépi kódolást egy saját fejlesztésű excel-makro segítségével végeztünk. A gépi kódolást technikailag egy kutató, az osztályozást, a kódszótár kialakítását két kutató végezte. A választott eljárás validitási kérdéseket vethet fel. Az általunk alkalmazott módszer egyik hátránya, hogy az általunk használt kategóriarendszer hatással lehet vizsgálatunk eredményeire. Tisztában vagyunk azzal, hogy a gépi kódolás leegyszerűsítéssel jár, a következtetések pontatlansága nem kizárható. Adatbázisunk ugyanakkor számos kutatási probléma megválaszolását segítheti. Kutatásunk további irányát kell, hogy képezze az egyes részminták válaszaiban megjelenő különbségek megmutatása. Jelen tanulmányban nem elemeztük a szülők iskolai végzettsége szerint képzett részminták válasza közötti eltéréseket, amelyek a szakirodalom alapján (Hódi et al., 2019, Farkas et al., 2021) releváns eredményeket hozhatnak. És nem hasonlítottuk össze a nyílt végű kérdések feldolgozása során a különböző életkorú gyerekekre vonatkozóan adott szülői válaszokat sem.

A feldolgozott válaszok összességükben azt sugallják, hogy a szülő-óvoda kommunikációból hiányoznak a csoportfoglalkozások tartalmát érintő, módszereiről és eszközeiről szóló témák. Az általános (Kérem, fejtse ki véleményét az óvodapedagógusok/a gyermekek óvodai IKT-eszközhasználatáról!) és a speciális forgatókönyv alapú (Mennyire ért egyet az óvodáskorú gyermekek IKT-eszközökkel történő nyomon követésével és fejlesztésével?) kérdések eredményei közötti különbség arra enged következtetni, hogy a szülőknek változó, esetenként igen eltérő elképzelései vannak az óvodai digitális médiát alkalmazó foglalkozásokról (az IKT integrálásának lehetőségeiről, a tartalom szűréséről, a kutatásalapú online mérőeszközök elérhetőségéről, előnyeiről stb.). Ez komoly üzenet az óvodapedagógusok számára. Mivel az óvoda csak a szülőkkel együttműködve, a szülők mediációjával összhangban lehet sikeres az IKT csoportszobai alkalmazásában, hasznosak lehetnek a szülőkkel folytatott eszmecsereik. Elképzelhető az is, hogy véleményformáló erővel bírnának a szakmai magyarázattal támogatott bemutató foglalkozások is.

Irodalom

1. Amukune, S., Barrett, C. K., & Józsa, K. (2022). Game-Based Assessment of School Readiness Domains of 3-8-year-old-children: A Scoping Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(1), 146–166. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.1.741>
2. B. Németh, M., Juhász, F., Hódi, Á., & Tóth, E. (2019). IKT-eszközök használata óvodás korban – egy szülői kérdőív nyílt végű tételének kódolása EKOD-makrócsomaggal. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 170–186. <https://doi.org/10.31074/201923170186>
3. B. Németh, M., Hódi, Á., Juhász, F., Sárik, A., & Tóth, E. (2021). Szülők véleménye az óvodáskorú gyermekek IKT-eszköz használatának negatív és pozitív hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(1), 8–38. <https://10.31074/gyntf.2021.1.8.38>
4. Bakó, M., & Ráb, T. (2009). Számítógép-használat óvodáskorban. *Iskolakultúra*, 19 (11), 89–101.
5. Barreto, S., & Adams, S.K. (2011). *Digital technology and youth: A developmental approach*. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter*, 27(6), 1–6.
6. Brito, R., & Dias, P. (2016). The tablet is my BFF': Practices and perceptions of children under 8 years old and their families. In Í. Pereira, A. Ramos, & J. Marsh (Eds.), *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent* (pp. 35–42). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho.
7. Brito, R., & Ramos, A. (2016). Online practices of children under 6: a grounded theory study. In Í. Pereira, A. Ramos, & J. Marsh (Eds.), *The Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children: Engaging with Emergent* (pp. 43–50). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) /Research Centre on Education Instituto de Educação, Universidade do Minho.
8. Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 249–291). Sage Publications.

9. Chatel, G.,R. (2005). Computers use in preschool: Trixie gets a screen name. *New England Reading Association Journal*, 41(2), 49–52.
10. Chaudron, S., Beutel, M.E, Černikova, M., Navarette, V.D., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä A.S., Kontríková, V., Korkeamäki, R.L., Livingstone, S., Marsh, J., Mascheroni, G., Micheli, M., Milesi, D., Müller, K.W. , Myllylä-Nygård, T., Niska, M., Olkina, O., Ottovordemgentschenfelde, S., Plowman, L., Ribbens, W., Richardson, J., Schaack C., Shlyapnikov, V., Šmahel D., Soldatova, G., & Wölfling, K. (2015) *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. EU report Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
11. Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). *Young children (0-8) and digital technology, a qualitative study across Europe*; EUR 29070; <https://doi.org/10.2760/294383>
12. Csapó, B. & Molnár, G. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10: 1522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01522>
13. Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y., & O'Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-yearold children: Parents' practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 551–573. <https://doi.org/10.1177/1468798420938445>
14. Donoso, V. & Ribbens, W. (2014). *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study – National report – Belgium, ICRI/CIR – KU Leuven*.
15. DOS (2016). A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal elfogadott Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája
Retrieved from <https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarország-digitalis-oktatási-strategiaja> (2022. 04. 01.)
16. Durak, A. & Kaygin, H. (2020). Parental mediation of young children's internet use: Adaptation of parental mediation scale and review of parental mediation based on the demographic variables and digital data security awareness. *Education and Information Technologies*, 25, 2275–2296. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10079-1>
17. Farkas, P., Schreindorfer, L. A., Szabó, G., Varga, Gy. & Rausch, A. (2022). Digitális eszközhasználati szokások vizsgálata bölcsődés gyermekek és családjaik körében – Szülők kikérdezése a pandémia idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 354–377. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.354.377>
18. Fáyné Dombi, A., Hódi, Á., & Kiss, R. M. (2016). IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. *Magyar Pedagógia*, 116(1), 91–117. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.1.91>
19. Hatházi, K. (2012). Szülőnek lenni, szülőként látni, szülőként érezni.... *Óvodai Nevelés*, 65(5), 9–11.
20. Hódi, Á., Tóth, E., B. Németh, M., & Fáyné Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon – szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány: Oktatás, Kutatás, Innováció*, 7(2), 22–41.
21. Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight: Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf (2022. 03. 17.)
22. Jabbar, S., Al-Shboul, M., Tannous, A., Banat, S. & Aldreabi, H. (2019). Young Children's Use of Technological Devices: Parents' Views. *Modern Applied Science*, 13(2), 66–80. <https://doi.org/10.5539/mas.v13n2p66>
23. Kenney, E.L., & Gortmaker, S.L. (2016). United States Adolescents' Television, Computer, Videogame, Smartphone, and Tablet Use: Associations with Sugary Drinks, Sleep, Physical Activity, and Obesity. *The Journal of pediatrics* 182, 144–149. <https://10.1016/j.jpeds.2016.11.015>
23. Knowland, V & Formby, S. (2016). *The Use of Technology to Support Literacy in the Early Years*. London: National Literacy Trust.
24. Koscsóné Kolkopf, J. & Kiss, H. (2020). „Digitális Honfoglalás” avagy 0-3 évesek a digitális világban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 202–218. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.202.218>

25. Kovács, Gy. & Bakosi, É. (2004). *Óvodapedagógia I.* Kiadó: Kovácsné dr. Bakosi Éva Debrecen. ISBN: 963 430 924 0.
<http://docplayer.hu/170863392-Kovacs-gyorgy-bakosi-eva-ovodapedagogia-i.html> (2021. 12. 11.)
26. Kucirkova, N. (2011). Digitalised early years– Where next? *New Voices*, 24(12), 938–940.
27. Kucirkova, N., & Littleton, K. (2016). The digital reading habits of children: A National survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books, Book Trust. Retrieved from: <https://www.booktrust.org.uk/news-and-blogs/news/1371> (2021. 12. 11.)
28. Lauricella, A.R., Wartella, E., & Rideout, V.J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.12.001>
29. Lips, M., Eppel, E., McRae, H., Starkey, L., Sylvester, A., Parore, P., & Barlow, L. (2017). *Understanding children's use and experience with digital technologies*. Final research report. Retrieved from file:///C:/Users/cagermano/Downloads/Final%20research%20report[5787].pdf (2022. 02. 06.)
30. Livingstone, S., Mascheroni, G., Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20(3), 1103–1122,
<https://doi.org/10.1177/14614448166855930>
31. Marsh, J., Mascheroni, G., Carrington, V., Árnadóttir, H., Brito, R., Dias, P., & Trueltzsch-Wijnen, C. (2017). *The Online and Offline Digital Literacy Practices of Young Children: A review of the literature*. Retrieved from
<http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2017/01/WG4-LR-jan-2017.pdf> (2022. 06. 03.)
32. Molnár, G. & Csapó, B. (2019). A tanulók differenciált fejlesztésének támogatása: az eDia és eLea alkalmazását megalapozó kutatómunka eredményei. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. november 7–9. p. 485.
33. Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.
34. Nikolopoulou, K., Gialamas, V. & Batsuata, M. (2010). Young children's access to and use of ICT at home. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 4(1), 25–40.
<https://doi.org/10.26220/rev.133>
35. NMHH (Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, 2018). A hároméven aluli gyermekek médiahasználati szokásai. Retrieved from http://nmhh.hu/dokumentum/195599/3_even_aluliak_mediahasznalata.pdf (2021. 06. 03.)
36. O'Connor, J., & Fotakopolou, O. (2016). A threat to childhood innocence or the future of learning? Parents' perspectives on the use of touch-screen technology by 0–3 year-olds in the UK. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(2), 235–247.
<https://doi.org/10.1177/1463949116647290>
37. Papadakis, S., Zaranis, N. & Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, p. 100144.
<https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>
38. Plowman, L., & McPake, J. (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89(1), 27–33. DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2013.757490>
39. Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children and Society*, 24(1), 63–74.
40. Porkolábné dr. Balogh, K. (2009). A „fejlettségmérő lapok” óvodai alkalmazása. In: Martonné Tamás, M. (Ed.), *Fejlesztőpedagógia* (pp. 293–311). ELTE Eötvös Kiadó.
41. Prazsák, G. (2004). *A Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program fogadtatása*. Budapest: NHIT. Retrieved from <https://adoc.pub/a-brunszvik-terez-ovodai-szamitogepes-program-fogadtatasa-20.html> 2022. 03. 16.

42. Prazsák, G. (2005). *A Brunszvik Teréz óvodai számítógépes program első éve, 2005 október*. Nemzeti Hírközlési és Informatikai Tanács Irodája, <https://docplayer.hu/8771340-A-brunszvik-terez-ovodai-szamitogepes-program-elso-eve-2005-oktober.html>
43. Rausch, A. & Pásztor, A. (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 9(2), 5–17. <https://doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.1>
44. Rideout, V.J., & Hamel, E. (2006). *The Media Family: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers, Preschoolers, and Their Parents*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
45. Seo, H. & Lee, C. S. (2017). Emotion Matters: What Happens Between Young Children and Parents in a Touchscreen World *International Journal of Communication* 11, 561–580. <https://doi.org/1932-8036/20170005>
46. Shin, W. & Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
47. Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publication.
48. Szilágyiné Szemkeő, J. (2008). Óvodások és kisiskolások szüleinek intézményválasztási motivációi. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(2), 51–60.
49. Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C., & Mendelsohn, Al. (2010). Infant Media Exposure and Toddler Development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(12), 1105–1111. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.235>.
50. Tóth, A. (2015). Szülőket kérdeztünk... Mi alapján választanak óvodát a gyermeküknek? *Új Köznevelés*, 71. 25–27.
51. Török, B. (2003). Számítógép-használat óvodáskorban. Az országos szülővizsgálat eredményei alapján. Retrieved from <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iii-Torok> (2022. 05. 25.)
52. Török, B. (2004). *A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Kutatás Közben sorozat No. 261.
53. Török, B. (2005). Óvodák és szülők – vonzások és választások. *Educatio*, 13(4), 787–804.
54. Török, B. (2007). Az óvodai csoportszobai számítógépek. *Iskolakultúra*, 17(4), 115–126.
55. Török, B. (Ed 2015). *Változások az óvodarendszerben*. Véleménykutatások eredményei (2014/15). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
56. Turcsányiné Szabó, M. (2004). Számítógépet az ovisoknak. *Új Pedagógiai Szemle*, 8(1), 87–98.
57. 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> (2022. 03. 03.)
58. 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2022. 03. 03.)
59. 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (2022. 03. 03.)

ICT in kindergartens – parents' views about ICT use in classroom activities, in children's measurement and assessment and the role of ICT in their choice of institution

The use of ICT by kindergarten-aged children at home and in kindergarten settings is gaining more and more emphasis in international scientific research. Studies aim not only to describe the phenomenon but also to examine the indirect and direct effects on children's everyday life and development and the tools and methodology of institutional education. However, we know little about these issues in a domestic context. Therefore, our research conducted by interviewing parents of kindergarten-aged children in a large city (Hódi et al., 2019) sought to gain a detailed insight into the ICT use habits of kindergarteners and their parents' opinions about it. In the present study, we present parents' views on the use of ICT by kindergarten teachers, examine the role of institutional ICT use practices in kindergarten choice, and to what extent parents support their children's development and assessment by means of ICT. Our results show that more than half of the parents have a negative attitude towards teachers' ICT use, and three-quarters dislike the idea of children's ICT use in kindergarten. Parents explained the reason for the rejection or support, and many can only accept the use of ICT tools by both teachers and children conditionally, most often in terms of time, activity characteristics, content and methods. According to our results, the role of institutional ICT use in kindergarten choice is marginal. Only a small ratio of parents considers the presence and use of ICT tools. A significant proportion of parents (44.7%) accept ICT as a suitable tool for monitoring their children's development. A similar proportion (43.7%) supports children's technology-assisted skill development. Our results can contribute to approximating the values and views of parents, kindergarten teachers, and kindergartens, and to developing forward-looking dialogues.

Keywords: parents' views, attitudes, ICT, kindergarten, institution choice

Súlyosan-halmozottan sérült felnőttek zenebefogadása az „embodied music cognition” paradigma fényében

Tiszai Luca,* Szűcs-Ittész Zsuzsanna** és Devosa Iván***

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.4

Ebben az írásban a súlyos-halmozott fogyatékossgal élő személyek zenebefogadásával kapcsolatos kutatássorozat 2013–2022 között zajló folyamatát szeretnénk bemutatni. A súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberek kognitív képességeinek feltárása eddig nem sok figyelmet kapott. Mivel a többszörös fogyatékossg az információszerezés és a tudásszervezés folyamatait erőteljesen befolyásolja, nevelésük és oktatásuk, sőt életminőségük javításának alapvető feltétele ezeknek a sajátos tudásrendszereknek a feltérképezése. Az ipolytölgyesi Szent Erzsébet Otthon lakói körében népszerű Kokas-módszeren alapuló foglalkozások tapasztalatai alapján súlyos-halmozott fogyatékossgal élő, súlyos értelmi fogyatékosként diagnosztizált személyek közül többen szenvedélyes zenehallgatókká váltak. Mivel a zenebefogadás összetett intellektuális tevékenység, kutatásaink fókuszosa a zenebefogadás folyamata: a zenebefogadó mozdulatok és a kognitív funkciók, valamint a társas képességek felmérése. A kutatás egy hosszabb előkészítő folyamat után videóelemzésekkel folytatódott. Ez a dolgozat összesen négy nagyobb és két pilot kutatás, és ezek elméleti háttérének leírására vállalkozik, mint a konstruktivista tanuláselmélet, a polivagális elmélet, a vitalitási affektusok és a később kifejtésre kerülő embodied music cognition. A kutatások mellett célunk a célcsoportra kidolgozott kutatási módszerek és eszközök (mikroanalízis, Neurosky Mindwave EEG, optical flow módszer) leírása is.

Kulcsszavak: súlyos-halmozott fogyatékossg, kognitív készségek, konstruktivista tanuláselmélet, zenebefogadás, Kokas-módszer, mikroanalízis

A gyógypedagógia modern szemlélete a fogyatékossgot nem hiányállapotnak vagy a normától való eltérésnek, hanem az emberi sokszínűség egyik sajátos, egyenrangú megélési formájának tekinti. Az esélyegyenlőségre való törekvés ellenére a fogyatékos személyek továbbra is számos esetben súlyos és rendszerszintű kirekesztés áldozatai, társadalmi szinten pedig továbbra is erősen jelen van a fogyatékossg miatti stigmatizáció jelensége (lásd például: Quarmby, 2011; Oliver & Barnes, 2012; Hall & Bates 2019). Különlegesen veszélyeztetett, még sérülékenyebb csoportot képviselnek a súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberek, akik sokáig nem kerültek pedagógiai, de még a gyógypedagógiai kutatások látókörébe sem. Ennek oka, hogy bizonyos fogyatékossgok halmozódása (például a verbális kommunikáció hiánya és a súlyos fokú autizmus vagy a súlyos, agyi eredetű mozgáskorlátozottság együttes jelenléte) olyan nehezen megfejthető emberi tapasztalatokhoz vezet, amelynek feltérképezése ma is kihívást jelent a szakemberek számára.

* Adjunktus, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet; gyógypedagógus, Katolikus Szeretetszolgálat Szent Erzsébet Otthona, tiszai.luca@szte.hu

** Oktató, Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem; fuvolaművész, Magyar Állami Operaház; zeneterapeuta, Urbs pro Patiente Köhasznú Nonprofit KFT, szucs.ittzes@gmail.com

*** Adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Pedagógiai Kar, devosa.ivan@kre.hu

Az alábbiakban egy súlyos-halmazott fogyatékossgal élő emberek zenebefogadásával kapcsolatos kutatóssorozat különböző állomásait szeretnénk bemutatni. Az évek alatt a foglalkozás résztvevőinek lehetőségük volt koncertlátogatásra és Ipolytölgyesen néhány alkalommal élőzenét hallgatni. A kutatás során felvételtől hallgatták meg a műveket. A korábban már tanulmányokban bemutatott kutatások rövidebben (Szűcs-Iltzés & Tiszai 2016; Bakos & Tiszai 2018; Tiszai 2018a, b; Tiszai & Devosa, 2018, 2019; Tiszai, Devosa, & Váróczy 2019; Tiszai, Nagy & Földesi, 2019; Tiszai & Szűcs-Iltzés 2019), míg a hosszabb, még nem publikált kutatási fázisok részletesebben kerülnek kifejtésre.

Súlyos-halmazott fogyatékossg

A súlyos-halmazott fogyatékossg az egész élet során fennálló állapot, diagnosztikus kritériuma, hogy „*a kommunikáció, a beszéd, a mozgás, az értelem és az érzékelés-észlelés – minimálisan két területén súlyos vagy legsúlyosabb mértékű zavar mutatható ki*” (SNI irányelvek, 2021). Amint a definícióból is látszik, egy heterogén csoportról beszélünk, akiknek állapotát olyan szavakkal szoktak jellemezni, mint *zavar, károsodás, akadályozottság*. A mai szemlélethez jobban illik az a megfogalmazás, hogy „*az érintett személy pszichofizikai teljesítményei extrém mértékben eltérnek az átlagtól*” (SNI irányelvek, 2021). Ez a definíció azért van közelebb az igazsághoz, mert egy vak, mozgáskorlátozott és nem beszélő ember fejlődése nem feltétlenül maradt le a társaihoz képest, hanem egészen más módon épül fel: más tapasztalatok formálják az idegrendszerét, más tudást szerez a környezetéről. Azok a súlyos-halmazott fogyatékossgal élő felnőttek, akik ma ápoló-gondozó otthonok lakói, gyermekkorukat olyan társadalmi közegben élték le, amely nem sokra tartotta őket, rájuk ragasztotta a képezhetetlenség stigmáját. Míg a súlyos-halmazott fogyatékossgot régebben azonosították a legsúlyosabb értelmi fogyatékossgal, a szakemberek ezt ma már erőteljesen megkérdőjelezzik. A WHO 1992-ben a legsúlyosabb értelmi fogyatékossg kritériumának a 20 pontnál alacsonyabb intelligenciahányadost jelölte meg. Ez a definíció erőteljesen megkérdőjelezhető, mert az érzékelés-észlelés és a mozgás területét együttesen érintő fogyatékossgok esetében az intelligencia hagyományos standardizált tesztekkel nem mérhető. A 2000-es évektől a gyógy-pedagógia szakirodalma egyre erőteljesebben kezdte bírálni a súlyos-halmazott fogyatékossg legsúlyosabb értelmi fogyatékossgal való azonosítását (lásd: Fagan, 2000; Lányiné, 2001; Sattler, 2002; Klassen et al., 2005; Márkus, 2005; Crisp, 2007; Tiszai, 2018).

Halmazott fogyatékossg és kognitív készségek

Az alacsony intelligenciahányados feltételezése a szakaszos fejlődéselméletekből következik. A 20. század elejének elméletalkotói a fejlődést előre meghatározott, jól definiált szakaszokra bontható folyamatként írták le. Közülük a legismertebb Piaget (1962a, b, 1970a, b, 1971), akinek elmélete ma is meghatározza a gyermeki fejlődésről való pedagógiai gondolkodást. „*Ebből a gondolkodásmódból indult ki az ún. „normális gyermek” koncepciója, hiszen e megközelítés olyan normatívnak gondolt fejlődési információkat adott, amelyek alapján egy ún. „tipikus gyerek” esetében elvárható volt, hogy bizonyos életkorban milyen adott képességekkel rendelkezzen. A tudományos bizonyítékok azt mutatják, hogy ezek az elgondolások önmagukban már nem állják meg a helyüket a gyerekek fejlődésére vonatkozóan, holott még máig is sokan vallják e nézeteket.*” (Danis, Farkas, Herczog & Szilvási 2011, p. 41).

Ebből az értelmezési keretből világossá válik, hogyan jutottak arra a következtetésre, hogy egy súlyosan mozgáskorlátozott gyermek, akinél a Piaget által szenzomotoros szakaszként megnevezett fejlődési fázis lényeges elemei kimaradtak, megrekedt ezen az úton, és „egy-, maximum kétéves szinten van”. Ma már egé-

szen másképp gondolkodunk az információ szervezéséről, és az újabb koncepciók arra ösztönöznek minket, hogy vizsgáljuk felül a korábbi elgondolásainkat a súlyos-halmazott fogyatékoság és az intelligencia kapcsolatáról. Az intelligencia feltérképezésénél viszont számos nehézségbe ütközünk.

Konstruktív tanuláselmélet és halmazott fogyatékoság

A *konstruktivista tanulási modell* szerint az egyén nem egyszerűen befogadja és leképezi a külvilágot, hanem megszerzett tapasztalatait egy saját törvényei szerint működő tudásrendszerre szervezi (Nahalka, 2002, 2013). A tanulás ezen értelmezése más hangsúlyokat jelöl ki. A kérdés az, hogy egy születése óta súlyosan mozgáskorlátozott és vak, egy siketvak szavakkal nem kommunikáló, vagy egy szenzorosan túlérzékeny, autizmus spektrumzavarral élő ember egyáltalán milyen bejövő információk alapján tájékozódik, és hogyan szervezi mindezt egységes rendszerre. Dr. David Eagleman, a Stanford Egyetem neurológusa szerint mindannyian különbözőképpen építjük fel ezt a belső tudásrendszert a megtapasztalt szenzoros információk alapján. Ez a tudásrendszer az egyén számára teljes és reális valóság, ami azt jelenti, hogy azok az érzékszervi tapasztalatok, amelyek sosem képezték részét az egyén életének, nem is hiányoznak számára (Eagleman, 2017).

A konstruktivista tanuláselmélet perspektívájában érdemes újraértelmezni a súlyos-halmazott fogyatékoság és az értelmi képességek kapcsolatát. Az új megközelítés azért fontos, mert nem hiányállapotról beszélünk, hanem egy önmagában logikusan felépített tudásrendszerrel, amelyhez meg kell találnunk a kulcsot. Az új kérdés tehát nem az, hogy hol tartanak egy meghatározott fejlődési úton, hanem hogy hogyan tudjuk feltérképezni ezt az egyedi és sajátos információkból szerveződő rendszert, hogyan tudjuk a tanítás-tanulás folyamatait az adott személy képességei mentén alakítani.

Zenebefogadó mozdulatok: ablak a kognitív működésre?

Az első szerző *Kokas Klára* módszerével tartott foglalkozásokat súlyos-halmazott fogyatékosággal élő, súlyos értelmi fogyatékosként diagnosztizált felnőttek számára. Az évek során a zenehallgatók szenvedélyes zenejongókká váltak, a hallott zenét végig kísérték mozdulataikkal, bizonyos zenei vicceken elmosolyodtak, többször keresték társaikkal a kapcsolatot, mint a hétköznapiak során, egyértelműen jelezték, hogy várják a zenehallgatás foglalkozásokat. Ez azért érdekes, mert kutatások támasztják alá, hogy a zenebefogadás komoly kognitív teljesítményeken alapuló komplex tevékenység (Hansen et al., 2017; Cheung et al., 2019; Gold et al., 2019a, b; Ferreri et al., 2021).

Valorie Salimpoor és munkatársai szerint a *zenei jutalom a dopamin-rendszert aktiválva függőségekhez hasonló állapotot hoz létre az agyban* (Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher & Zattore, 2011). A zenei jutalom a zene közvetkező mozzanatának megsejtésével, más szóval az anticipációval van szoros kapcsolatban (Blood & Zatorre, 2001). Zenehallgatás során ezek a „megsejtések” a függőség sóvárgás szakaszához hasonló állapotot hoznak létre az agyban, a várt zenei jutalom meghallása pedig a beteljesülés pillanata: dopamin termelődik. Érdekes, hogy ha a zeneszerző nem az elvárt motívumot szövi a zenébe, hanem becsapja a hallgatót, és a hallgatónak tetszik ez a „zenei vicc”, még több dopamin termelődik (Gebauer et al., 2012). Erre a jelenségre használja a szakirodalom a *positive prediction error* kifejezést. Erre tipikus példa a barokk szerzők által kedvelt álzárlat. A zeneszerzők ösztönösen megsejtették ezt az agykutatók által nem túl régen felfedezett összefüggést, és gyakran rejtettek el szabályosságokat, sejtetnek meg mintázatokat, hogy aztán becsapják hallgatóikat. A kutatók szerint zeneműveket azért tudunk sokáig élvezni, mert a zenében számtalan rendszer működik egyszerre, például a zeneszerző a metrika, a harmónia, a hangszerelés, a dinamika rendszereibe egyaránt rejthet el ilyen

meglepetéseket, amelyeket a többszöri meghallgatás során fokozatosan fedezünk fel. Akkor élvezünk leginkább egy zenét, amikor a kiszámíthatóság és a meglepetés aránya optimális számunkra. Az adott zene nyelve, stílusa, struktúrája, tonális rendje vagy bármilyen, a zeneszerző által sugallt szabályosság teszi képessé a hallgatót az anticipációra, viszont ahhoz, hogy ne váljon unalmassá, fontos, hogy időről időre megszegje a szabályokat, és meglepje a közönséget. Az, hogy egy adott személy milyen zenét képes élvezni, függ a zenei előképzettségtől, a zenehallgatási szokásoktól és az egyéni érdeklődéstől (Huron, 2006).

A zenei jutalom absztrakt jutalom, így felmerült a kérdés, hogyan képesek súlyos értelmi fogyatékosként diagnosztizált személyek egyáltalán élvezni a klasszikus zenét, hiszen a fent leírt *folyamathoz szükség van nagyfokú és fókuszált figyelemre, az emlékezet működésére, a szabályosságok felismerésére és predikcióra.*

A kutatás előzményei

Az ipolytölgyesi Szent Erzsébet Otthon súlyosan-halmazottan fogyatékos felnőtt lakóinak 2007 óta van lehetőségük részt venni Kokas Klára módszerén alapuló zenés foglalkozásokon. A cikk első szerzője által felkínált lehetőség elsősorban az otthon szavakkal nem kommunikáló lakóit vonzotta. 2007 óta kb. 30 ember látogatta legalább egy évig ezeket az alkalmakat. A hagyományos Kokas-foglalkozások szerkezetét és környezetét a tapasztalatok alapján a résztvevőkkel együtt alakítottuk ki. Az órák szerkezete egyszerűsödött: gyakorlatilag egy bevezető és befejező névéneklésből és zenehallgatásból áll. Kezdetben rövid barokk darabokat hallgattak, de 4-5 év alatt eljutottunk oda, hogy a résztvevők lényegesen hosszabb zeneművek hallgatására is nyitottá váltak, valamint bármely zenei korszakból származó igényes zenét örömmel hallgatnak. A szoba, ahol ez a foglalkozás folyik egy más célra nem használt helyiség, amelyben felfújható matracok és fotelek vannak. Ezek a bútorok egyrészt közvetítik a zene rezgését a rajtuk helyet foglaló zenehallgató testét körülölelve a hang által keltett vibrációval, másrészt érzékenységük miatt azonnal visszajelzést adnak a személy mozgásáról (egy mozgásában súlyosan akadályozott ember számára fontos élmény a saját test elmozdulásáról kapott visszajelzés). Későbbi videóelemzések során fedeztük fel ezen bútorok harmadik fontos tulajdonságát: két – egy matracon/fotelben – mozgó személy számára sajátos közvetítővé, kommunikációs csatornává válnak (Tiszai, 2018a).

A kutatás kezdetei: 1. szakasz: Csoportalakítás és a kutatási szempontok kialakítása (2013–2014)

2013-ban új dimenzióba került ez a munka: a tudományos kutatás szempontjai kerültek előtérbe. Az egyik feladat a kutatás kereteinek kialakítása volt, a megfelelő csoportok összeállítása és a mérőeszköz kidolgozása. A kutatás első, eddig még nem publikált fázisát a cikk első szerzője végezte (ezért a több résztvevős kutatásoktól való megkülönböztetés kedvéért egyes szám első személyben íródott).

Résztvevők: Az adott évben összesen 18 személy vett részt ezeken a foglalkozásokon. Mindannyian súlyosan-halmazottan fogyatékossgal élő felnőttek, egyazon lakóegység tagjai voltak. A három 6 fős csoport az előzetes foglalkozásokon tanúsított viselkedés alapján került kialakításra: az egyik csoportba a foglalkozáson dominánsan viselkedő, bizonyos esetekben akár agresszióra is hajlamos, a másodikba a foglalkozásokon visszahúzó-dóbb, passzívabb személyek kerültek, akik gyakran váltak az agresszióra hajlamos személyek áldozataivá. A harmadik csoportba kerültek azok a zenehallgatók, akik néhány szóval kommunikálnak, és az előzetes foglalkozások tapasztalata alapján akkor, amikor elterelődött figyelmük a zenehallgatásról, beszélni kezdtek. A résztvevők egyike sem kommunikál folyékonyan verbálisan, általában hangsorokat vagy néhány szót ismételnak (például: „Szép a cipőm, nézd milyen szép a cipőm.”). A Kokas-módszerben nagyon fontos alapszabály a csend,

amit sem szavakkal, sem hangos mozdulatokkal – például lábdobogás, tapsolás – nem illik megtörni, hiszen ez zavarja a többi zenehallgatót. Mivel ezek a hangadások a foglalkozások menetét erőteljesen megzavarták, ők egy külön csoportot alkottak.

Módszerek: A foglalkozások 2013 októberétől heti két alkalommal zajlottak. A három csoport az egész évben változatlan volt, hiányzás, betegség esetén kisebb létszámban voltak jelen a tagok a foglalkozáson. A foglalkozások során a három csoport három különböző klasszikus zenei válogatást hallgatott: az egyik csoport instrumentális zenét Kokas Klára által a kezdő zenehallgatóknak ajánlott stílusjegyek alapján: maximum két perces barokk és klasszikus darabokat. A másik csoport vokális zenét hallgatott, azért esett erre a választás, mert néhány zenehallgatót nagyon inspirált az emberi hang. Kokas Klára (szóbeli beszámoló alapján) érdekesnek tartotta a jelenséget, de maga ritkán használt vokális zenét, mert azt tapasztalta, hogy a szöveg gyakran dominánssá válik a zenehallgató számára, így mintegy megosztja a figyelmét a szöveg értelmezése és a zenei tartalom között. A darabokat igyekeztem a vokális zene széles spektrumából válogatni (például Schubert-dal, Bach-ária, spirituálé, kórusművek), magyar nyelven énekelt mű nem került a darabok közé. A harmadik csoport XX–XXI. századi zeneszerzők műveit hallgatta, szintén Kokas Klára korábbi javaslata alapján. (Korábban kamasz zenehallgatóknak ajánlotta a rövid, ritmikus, de valamilyen szempontból szokatlan hangzású modern művek válogatását. Hasonló darabokat korábbi tapasztalataim szerint az ipolytölgyesi zenehallgatók is tetszéssel fogadtak.) A harmadik csoport is változatos zenét hallgatott (például Bartók, Cage, Dubois, Satie műveit). 12 foglalkozás után megcseréltem a zenét, így összesen 36 foglalkozás alatt mindegyik csoport meghallgatta az összes zeneművet.

Eszközök: A foglalkozások kiértékeléséhez a baszkföldi *Instituto Musica Arte y Progreso* (IMAP) munkatársai által csoportos zeneterápiás foglalkozásokra kidolgozott formanyomtatványok átdolgozott saját magyar nyelvű fordítását használtam, kiegészítve néhány, a Kokas-módszerre vonatkozó kérdéssel.

A kiértékelő eszköz 3 + 1 kategóriát tartalmazott: a bevonódás jelei (1), az elterelődés jelei (2) és a társakkal való interakcióra vonatkozó kérdések (3). A +1 kategóriát én tettem hozzá, és a vezető szubjektív benyomásaira vonatkozott: egy ötfokú skálán kellett jelölni, hogy mennyire ítélem sikeresnek az adott foglalkozást, és én magam mennyire élveztem a zenehallgatást. Ez a két változó azért került bevezetésre, hogy adatot szolgáltatson egy fontos kérdéstről: vajon a vezető aktuális hangulata mennyire határozza meg a foglalkozás sikerét.

Az eredeti, IMAP által kidolgozott értékelő lap egy 3 fokozatú skálát használ. 0 – ha az adott viselkedés egyáltalán nem fordult elő a foglalkozáson, 1 – ha néhányszor előfordult, 2 – ha jellemző volt az adott személy viselkedésére. Ezt az értékelési rendszert megtartottam. Az eredeti dokumentumból az aktív zeneterápiás ülésekre jellemző (például hangszeren játszott, énekelt) és verbális megnyilvánulásokra vonatkozó szempontokat (például kérdésekre válaszol, utasításokat követ) kivettem. Az értékelőlap kezdeti formáját az IMTAP (Individualized Music Therapy Assessment Profile) és az említett dokumentumok alapján készítettem el.

Az első 36 foglalkozás alapján az derült ki, hogy a foglalkozás után a foglalkozás vezetője által kitöltött kérdőív nem nyújt kellően pontos adatokat egy tudományos vizsgálathoz. Ennek egyik oka a vezető kettős szerepe: ha egy-egy interakcióba bevonódik (mint ahogy ez feladata is), kevésbé pontosan tudja megfigyelni a csoport többi tagját. A másik ok, hogy maga a profil kevésbé mutatja meg a folyamatot: ha például történt autoagresszió, utólag nem látszik az értékelőlapon, hogy esetleg a foglalkozás elején történt, vagy a foglalkozás során váltotta ki valami ezt a reakciót, ezért a felméréshez egy további adat szükséges: az adott viselkedés gyakoribbá vált/csökkent/stagnált vagy hullámzott a foglalkozás során. (Az értékelőlap további használata során felfelé és lefelé mutató nyíl jelezte az adott viselkedés csökkenő vagy növekvő előfordulását). Az is világossá vált, hogy az interakciók kutatásához érdemes egy mesterséges páros szituációt létrehozni, valamint hogy a ponto-

sabb megfigyelés érdekében nem a teljes foglalkozást célravezető megfigyelni, hanem egyéni vagy páros zenehallgatókról készült visszanézhető felvételeket érdemes elemezni.

A kidolgozott eszközt az első 36 foglalkozás után még további egy évig rendszeresen használtam. A kutatás első szakaszának fontos járulékos tanulságai a következők voltak:

1. A zene önmagában is komplex rendszer, nem találtam olyan kiemelhető elemeket, amelyek önmagukban magyaráztak volna bizonyos viselkedéseket/hatásokat (például instrumentális vagy vokális zene, lassabb vagy gyorsabb tempó, szólóhangszer vagy zenekari hangzás, páros vagy páratlan lüktetés stb.). Sőt, amikor egy zenemű minden csoportban egyértelmű tetszést aratott, és próbáltam minden paraméterében hasonló zenét kínálni, nem jártam sikerrel. Arra jutottam, hogy a zenét nem lehet egyszerűen alkotóelemeire bontani, a maga komplexitásában hat, a csoport tagjai és a vezető kölcsönösen hatnak egymásra, ráadásul az egyén aktuális állapota is hat a zene befogadására. Létezik az a nehezen megfogható tényező, amit Kokas Klára úgy hívott, hogy a zene „ihletett”, vagy sem. Kutatásmódszertani szempontból viszont azt üzentem, hogy a zenét a maga komplexitásában kell hagyni, az olyan kutatók, ahol a jelentkezők egy leegyszerűsített zenei anyaggal dolgoznak (például néhány akkorddal), nem alkalmazhatók ezen zenehallgatók körében, hiszen ezek az anyagok nem teszik lehetővé a megfelelő bevonódást (így ritkán kapunk megfelelő érzelmi reakciót).
2. Míg az év elején kerültek jelzések az agresszió és autoagresszió kategóriákba, év vége felé elvétve fordult elő ilyen eset.
3. A kutatás elején azt gondoltam, hogy lesznek „sztereotip mozgások” és „szándékos táncok”, de ehelyett az történt, hogy a sztereotip mozgások alakultak át zenebefogadó mozgásokká. Mivel a résztvevők nagyrésze nagyon szűk mozgásrepertoárral rendelkezik, illuzórikus volna azt várni, hogy a sokat ismételt ismerős kombinációk helyett újak fognak megjelenni (Tiszai & Mastnak, 2018).

A második kutatási szakasz: videóelemzések

A kutatás második szakaszában a zenebefogadó mozgásokat tanulmányoztuk. A munkálatokba bekapcsolódott jelen írásmű második szerzője, a Magyar Állami Operaház fuvolaművésze, aktív zeneterapeuta, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem óraadó tanára, Bakos Antónia Judit egy szakdolgozati kutatás erejéig, valamint TDK kutatásuk keretében Nagy Laura és Földesi László, a Szegedi Tudományegyetem gyógypedagógus hallgatói.

Ebben a második szakaszban két fókuszra koncentráltunk: az egyik a zenebefogadó mozgások és a kognitív működés összefüggései, a másik a társas kapcsolatok és a szociális viselkedés változásai. Az előző tapasztalatok alapján egyéni vagy páros helyzetben videóelemzéssel vizsgálódtunk, rövid, de teljes zenedarabokat vizsgáltunk.

A kutatások során az egyéni és társas helyzetben zajló zenehallgatást videóra vettük, és mikoranalízis módszerével elemeztük. A mikroanalízis során a zenebefogadás közben megfigyelhető mozdulatokat (kézmozdulatok, ujjak mozgása, testhelyzet) és az arckifejezés, tekintet alapján megfigyelhető érzelmi reakcióival (arckifejezés) dolgozik (Wosch & Wigram, 2007). Pásztor Zsuzsa szempontrendszer alapján elsősorban a személy testhelyzetét, a gerinc ízületeinek elmozdulását figyeltük. A fej helyzetének változásaiból (a fej leszegése, felemelése vagy oldalra fordulása) az érzelmi állapot változásaira következtethettünk. A nagyobb mozgások leírása után a végtagok egyes ízületeiben történő mozgásokra kellett koncentrálni, fontos volt ezen mozgások iránya, sebessége, erő kifejtése, súlyozása szimmetriája vagy aszimmetriája (Pásztor, 2018: szóbeli közlés). Zenehallgatóinknál a mozgásrepertoár igen szűkös, ezért ezt a részletes elemzést a jellegzetes mozdulatok megfigyelésére, lejegyzésére redukáltuk. Elemzéseink alapján egy-egy gesztus az adott zenemű hallgatása so-

rán azonosítható volt az adott zenemű egy-egy dinamikus változó paraméterével: például a tenyerekre való testsúlyáthelyezés, a felső végtag mozgása a zenei hangsúly változásaival vagy a kezek, az ujjak egy adott mozdulata a hangszereléssel volt összefüggésben.

A társas kapcsolatok feltérképezése

A társas kapcsolatok kutatását arra a megfigyelésre alapoztuk, hogy a foglalkozások dokumentációjából egyértelműen kiderült, hogy az évek során radikálisan csökkent az agresszió-autoagresszió mértéke a résztvevők között. Ennek egyik oka valószínűleg az új csoportbeosztás: az előzetes foglalkozások során dominanciára törekvő (tapasztalataink alapján agresszióra hajlamos) személyek és az inkább alárendelődésre hajlamos (inkább áldozattá váló), valamint a vokális megnyilvánulással a foglalkozást gyakrabban zavaró csoporttagokat szétválasztottuk.

A kutatás elméleti alapját a Stephen W. Porges által kidolgozott polivagális elmélet képezte, amely a neuroanatómiai, funkcionális és viselkedési bizonyítékok alapján vezeti le a vegetatív idegrendszer szerepét a társas interakciók szabályozásában (Porges, 2007, 2008, 2011, 2022).

Porges szerint az emberi idegrendszer folyamatosan monitorozza a környezetét, hogy az elég biztonságos-e számára, ezt a folyamatot *neurocepciónak* nevezi. A neurocepció során komplex neurobiológiai viselkedésszabályozó rendszer ítéli a környezetet biztonságosnak vagy veszélyesnek, és ezen ítélet alapján olyan belső fiziológiai állapotokat hoz létre, amelyek meghatározzák a társas interakció lehetséges formáit. Míg a biztonságosnak ítélt környezet segíti a társas kötelékek kialakulását, a szervezet újraépülését (és nem utolsósorban a tanulást), veszélyes környezetben alacsonyabb fejlettségi szintű struktúrák lépnek működésbe, olyan fiziológiai változásokat idézve elő, amelyek a szervezet védekezését támogatják („harcolj vagy menekülj” viselkedés). A szociális kötelékteremtés és a védekezés pedig kölcsönösen kizárja egymást (Porges, 2007, 2011, 2022; Nagy, 2009).

A zenehallgatók közötti kötődésre több magyarázat kínálkozik. Feltételezésünk szerint az agresszió-autoagresszió csökkenésének az az oka, hogy az adaptált Kokas-foglalkozás olyan optimális szenzoros környezetet biztosít, amelyet a résztvevők idegrendszere biztonságosnak ítél. Daniel Stern *vitalitási affektusokról szóló elmélete* rávilágít az érzelem, a mozdulat és a hang szoros egységére. A vitalitási affektus dinamikus változás mentén írható le, Stern szerint a belső érzelmi állapotban létrejövő szubjektív tapasztalás az, ami a mozdulatban fejeződik ki és a stimulus időkontúráját kíséri. Ezek a folyamatok leginkább dinamikus kifejezésekkel írhatók le, mint elröppenő, kirobbanó, kiteljesedő, vagy zenében használt kifejezésekkel, mint crescendo, diminuendo és accelerando (Stern, 1998, 2010). A folyamat, amelynek során a hallott zenét a mozdulat nyelvére fordítjuk, a zenével való érzelmi összehangolódásra utal, és a zene befogadói között is kötődést alakít ki.

A közös zenei élmények során a szervezetben oxitocin, vagyis a kötődésért felelős hormon termelődik, amely szintén magyarázhatja a közös, improvizált táncok szerepét a kapcsolatteremtésben (Chanda & Levitin, 2013). Kokas Klára programja, amely a zene befogadását komplex művészi tevékenységgé és közösségi tapasztalattá emeli, ezért különösen hatékony közösségteremtő erővel is bír.

A társas bevonódás kutatásának előfeltételeként a zenehallgatókból különféle párokat állítottunk össze, és videóra vettük az interakciókat. Összesen hét személy vett részt a pilot kutatásban, akik minden más résztvevővel közösen hallgattak zenét. A videóelemzések alapján elmondható, hogy azok a párok működtek együtt, akiknek hasonló intenzitásúak voltak a zenebefogadó mozdulataik. Akik nagy, heves mozdulatokkal szinte ugrottak a matracon, egymás társaságát kedvelték, míg az óvatosabban mozgó résztvevőket inkább megijesztették. A lassabb, finomabb mozgásokat végző zenehallgatók a saját komfortzónájukban mozgó társakkal alkottak

jól működő párokat. A 42 páros videó elemzése során ez alól a szabály alól néhány kivétel volt, az egyéb helyzetekben is megnyilvánuló szimpátia miatt a felek nagyobb eséllyel léptek ki a komfortzónájukból, mint más társakkal. A videóelemzések után azokkal a párokkal dolgoztunk, ahol a két fél között nem történt agresszió, a pár egyik tagja sem mutatta félelem jelét, és a pár mindkét tagja a felfújható kétszemélyes karosszékben hallgatta a zenét (Voltak párok, akik ugyan nagyon jól működtek együtt, de a szoba teljes terét igénybe vették, így a videóelemzés nehézségeibe ütközött volna. Ebben a kutatásban egy-egy párt vizsgáltunk, a fő szempont az volt, hogy a pár mindkét tagja együttműködő legyen, és viszonylag folyamatos mozgást végezzen zenebefogadás közben.

A társas kapcsolatok mikroanalízise egy párnál

Vizsgált alanyaink, L. és Zs. diagnózisuk szerint mindketten súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek. L. 34 éves nő, vak, gégekanülje van, verbálisan nem kommunikál. Értelmi képességei a pszichiátriai szakvélemény szerint: „IQ 20 alatti”, „igen súlyos fokban mentálisan retardált”, és „2 éves kor alatti gyermek szellemi szintjének felel meg”. Pszichés meghatározás alapján „verbális kontaktusba nem vonható”, „egyszerű felszólításokat sem ért meg”, „beszélni nem tanult meg”. Korábbi tapasztalataink alapján a zenehallgatást különösen élvezzi, órákon át képes mozdulataival követni a hallott zenét, a már ismert zenéknél mosolyog, gyakori, hogy a komplex zenei jelenségekre is reagál – többszöri zenehallgatás esetén következetesen várja a kedvenc részeit. Bár a szakvélemények szerint társaival nem keresi a kapcsolatot, Kokas-foglalkozás közben gyakran érintette, simogatta meg társait.

Zs. 50 éves Down-szindrómával élő nő, a hivatalos pszichiátriai diagnózisa „szomatomentális retardáció”. A szakvélemény szerint „Arckifejezése közömbös, néha mosolygós”, „közösségben jól viselkedik, helyhez, helyzetekhez jól alkalmazkodik. Nem beszél”.

Zeneválasztás: Johann Sebastian Bach: E-dúr hegedűpartita (BWV 1006) és Niccolò Paganini: 24 Capriccio (Op. 1, MS. 25) – No. 18 (C-dúr). Mivel a két zenemű sok paraméterében hasonlít egymásra, alkalmas volt arra, hogy míg az egyik zenét közösen, a másikat egyszemélyes helyzetben ismerjék meg. Liszt Ferenc Grand Galop Chromatique (S. 219) című műve azért került be, mert míg L. a hegedű, Zs. a romantikus zongoraművek kedvelője. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az egyik vagy a másik fél kedvelt stílusa fokozza-e az élménymegosztás gesztusait.

A kutatás során váltogattuk a közös és egyéni zenehallgatási helyzeteket, váltogatva a már ismert és újonnan hallott zeneművek sorrendjét. Bár az érzelmi bevonódás mindkét helyzetben megtörtént, a páros helyzetekben számottevően több érzelmi reakciót tapasztaltunk (mimika), illetve intenzívebb, karakteresebb mozgást, ami a „joint action” kutatási alapvetései szerint szándékos élménymegosztásra utal (McEllin, Knoblich & Sebanz, 2020). Eredményeink azért fontosak, mert a súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek esetén a közöttük zajló nonverbális kommunikáció és élménymegosztás alig kutatott terület, pedig előrelépést jelenthet a célcsoportra gyakran jellemző hospitalizáció, elmagányosodás prevenciójában (Tiszai, Nagy & Földesi, 2019).

Kutatások a kognitív működésre vonatkozóan

A kognitív működéssel kapcsolatban azt láttuk, hogy a zenebefogadás gesztusai összefüggésben vannak a hallgatott zenemű formai, szerkezeti, metrikai sajátosságaival, a mimikai változások pedig a hallgató érzelmi bevonódásáról árulkodnak. Többszöri meghallgatás esetén a zenehallgatók mozdulatai egyre pontosabban követik a zenei változásokat, ami összetett figyelmi és emlékezeti folyamatok működése nélkül nehezen magyarázható. A Kokas-foglalkozásokon évek óta részt vevő személyeknél nem ritka, hogy először hallott zenére is pontosan

mozdulnak, és bizonyos zenei motívumokat megjegyeznek, például várják egy-egy zenei részlet visszatérését, mosollyal jelzik várakozásuk beteljesülését, a zenei csúcspontot vagy zárlatot. Ezek a tapasztalatok arra utalnak, hogy a zenehallgatók képesek bizonyos szabályosságokat felismerni, és mintázatokot azonosítani (például egy adott zenei forma szerkezeti sajátosságait, zenei periódust, az adott kor zenei nyelvezetét). Ezek olyan összetett kognitív tevékenységek, amelyek megkérdőjelezzik az alacsony intelligenciahányadosról szóló korábbi elgondolásokat.

A zenebefogadás igen komplex tevékenység. Nem szeretnénk pusztán a dopamin-rendszerrel összefüggő reakcióra szűkíteni a zenehallgatás örömét, kutatásaink szempontjából viszont egy fontos jelenségről van szó. Feltételezzük, hogy a zenei meglepetésekkel közel egy időben megjelenő mosolyok mögött a fent leírt reakció áll, és közvetett bizonyítékként szolgálnak az anticipáció kognitív folyamataira.

A zenebefogadó mozgások és a kognitív készségek kapcsolatát elsősorban Pásztor Zsuzsa kutatásaiból ismerhetjük. A zenére válaszoló mozdulatok és gesztusok segítik a zenebefogadást, egyfajta fordító tevékenységként értelmezhetők, amikor a gyermek a hallott zenét testközeli élménnyé, mozdulattá formálja. Ezen mozgások részletes tanulmányozása rávilágított, hogy ez az átfordítás egyben tanulási folyamat: az első ösztönös mozdulatok többszöri meghallgatás során egyre finomodó mozgáskompozíciókká válnak, amelyeket az interpretáció személyessége és a befogadó érzelmei, valamint bizonyos zenei fordulatok, összefüggések kifejeződése jellemez. Pásztor Zsuzsa többször hangsúlyozta, hogy ebben a figyelem és az emlékezet, valamint különböző zenei részletek elővételezése, vagyis az anticipáció folyamatai működnek, ezek nélkül nem értelmezhetők ezek az improvizált tánckompozíciók (Pásztor, 2003, 2016).

20 évvel Pásztor Zsuzsa kutatásai után a mozdulat és a zenebefogadás kapcsolatát a modern technika eszközeivel tanulmányozó Marc Leman nagyon hasonló következtetésekre jutott. Elméletének a magyarul nehezen visszaadható *embodied music cognition* nevet adta, mely szerint a zene értelmezéséhez alapvetően mozdulatokat, gesztusokat használunk. A mozgás a zene ritmusával, tempójával, időbeli egységeivel való összehangolódás (*synchronisation*), a mozgás komplex zenei jelenségekre való válasz (*embodied attuning*) és a zene által kiváltott érzelmekre való reakció (*empathy*) három egymásról elválaszthatatlan összetevő, mellyel ezeket a mozgásokat jellemezhetjük (Leman, 2007).

A kognitív képességeket vizsgáló kutatások közül két, a második szerzővel közösen végzett nagyobb elemzésről szeretnék beszámolni.

Hópelyhek tánca

A ráhangolódás képességét Csajkovszkij Diótörő című művéből (Op. 71.) a Hópelyhek tánca (act. 1. No. 9.) című tétel segítségével vizsgáltuk. Olyan zenét választottunk, amelyről azt gondoltuk, hogy nem olyan könnyű ráhangolódni.

A klasszikus zenei jelenségeket általánosságban leírhatjuk „centrális” és „periférikus” elemek „elegyeként”, ahol az összerendezés elveit a kor gondolkodásmódja, maga a zenei stílus határozza meg. A XVIII. század zenéjében a zene minden eleme egyértelművé teszi a hallgató számára, hogy a zenei folyamat kezdete egyben a későbbi zenei történések centruma is. Innen, a centrumból indulva fokozatosan hódít meg és von birtokba periférikus területeket, olyan módon, hogy a zenemű során a perifériák is relatív centrummá válnak saját perifériákkal. Ezzel szemben, a XIX. század zenéjében megjelenik az a zeneszerzői szerkesztésmód, amely a zenei folyamatot nem a centrumból indítja el, hanem – adott esetben több – perifériáról indulva később mutatja meg a zenei folyamat harmóniai, hangrendi centrumát. Ilyen, tipikusan a perifériáról a centrum felé közelítő zene a Hópelyhek tánca is. A zeneszerző bizonytalanságban tart bennünket, nem derül ki az első ütemben sem a da-

rab metrikai rendje, sem a tonalitása. Ezt úgy éri el, hogy szünettel kezd, és az alaphangnem csak az 5. ütemben jelenik meg. (A kezdőhangok G és C, a 4. ütemben a brácsa B és a hegedű Desz hangja, a H szomszédos hangjai, vagyis perifériái előzik meg a felhangzó H-t, amely az e-moll jelentős, domináns hangja.)

1-2. kotta: Út a periférikus zenei jelenségek felől a centrum irányába Csajkovszkij: Diótörő c. balettjének Hópihék tánca tételének elején

Igazi „megérkezés” élményünk, amikor már a metrikai és a tonális rend is egyértelmű, a 33. ütemre lesz, „beáll” egy lüktetés, és végig szól az e-moll hangzat, amely már a „hazatalálás” érzetét kelti (Madarász, 2016).

3. kotta: A „megérkezés élmény” helye Csajkovszkij: Diótörő c. balettjének Hópihék tánca tételében

Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, vajon érzékelik-e ezt a megérkezés élményt súlyosan halmazottan sérült zenehallgatóink. Kilenc zenehallgató reakcióit figyeltük meg. Elemzéseink szerint minden zenehallgatónak megvolt a saját mozgásnyelve: volt aki már az első ütemben rátalált a darab változásaira, és szinte a zenével egyszerre követte annak változásait – esetleges eltévedt mozdulatait utólagos mosollyal nyugtázva (ezt a korábban leírt *positive prediction error* jelenségének tulajdonítottuk). Más a zenehallgatás elején beszélt „ezt nem lehet”, „inkább valami mást”, majd a 33. ütem előtti betoldást már csendben, elfordított fejjel hallgatta, és a „hazaérkezés” pontjától kezdve pontos mérőütésekkel kísérte végig a majdnem hétperces darabot. Más inkább a zenei súlyra reagált, míg volt olyan zenehallgató, aki a formai egységekre reagált tánchoz hasonló, esz-

tétikus mozdulatokkal. Volt, aki a darab elején kis késéssel, utólag fordította mozdulatba a hallott motívumokat, aztán egyre gyakrabban sikerült szinkronban mozdulnia, a 33. ütem hallatán elégedett mosollyal hátradőlt. Többeknél a ráतालás pillanatában változott a mozgás formája. Arra a következtetésre jutottunk, hogy minden zenehallgató jelezte valamilyen formában a 33. ütemben a „hazaérkezés” pillanatát. Járulékos tanulság volt, hogy az egyedi mozgásnyelv és a preferenciák megismerése igen fontos: a vizsgált személy gyakran a szűk mozgásreperőron belül más mozdulattal reagált a metrikai rendszer változására, mással a hangszerelésre, ugyanakkor a mimika inkább a dallamot követte. Volt olyan zenehallgató, akinél egyszerre több, másnál kevesebb zenei rendszerre (metrika, harmóniai rend, hangszerelés) való reakciót sikerült azonosítanunk (Szűcs-Ittés & Tiszai, 2013; Tiszai & Szűcs-Ittés, 2019).

A-moll keringő

Bakos Antónia Judit kutatásában a Chopin a-moll keringőjének (KK. IVb/11, P. 2/11 vagy No. 19.) többszöri meghallgatása során készült videókat elemezte. Elsődleges célja a bevonódás, a figyelemkoncentráció és az emlékezet működésére utaló jelek megfigyelése és leírása volt (Bakos & Tiszai, 2018).

A részletes elemzés során a zenével összehangolódó pontos mozdulatok arra utaltak, hogy a vizsgált személyek a kibontakozó zenei folyamatra végig odafigyeltek. Egy tanulási folyamatot is sikerült nyomon követni. A 40. ütemben egy zárlatot hallunk, valamint egy szünet után a darab bevezető motívumának visszatérését. Ez az ütem különösen tetszett az egyik zenehallgatóknak: minden esetben mosolygott, a mosoly világosan az említett kezdőmotívum elhangzása után halványult el az arcán. Amikor először meghallgatta a darabot, mosolygott ennél a résznél. Második meghallgatásra, miután meghallotta a felütést a 40. ütemben, rögtön mosolygott. A harmadik meghallgatás alkalmával teljesen egyidőben mosolygott az adott felütés hangjával. Ez azt jelenti, hogy gondolatban már számítania kellett arra, hogy ez következik. A negyedik meghallgatás során előre mosolygott a szünetben, az említett felütés előtt, itt is anticipációt véltünk felfedezni (Bakos & Tiszai, 2018).

Harmadik szakasz: kvantitatív megközelítések

Felmerült az igény a kvantitatív vizsgálatokra, amelyek segíthetnek még jobban megismerni a videóelemzés alapján azonosított jelenségeket. Jelenleg rendelkezésünkre áll egy egycsatornás hordozható EEG eszköz, a *Neurosky Mindwave*, melyet a kutatócsoport által kidolgozott protokoll segítségével a figyelmi fókusz mérésére tudunk használni. Ez egy olyan könnyű, egyszerű eszköz, amely komplex mozgásfolyamatok közben is megbízhatóan mér. Mivel az eszköz kicsi és könnyű, viselője gyorsan megszokja, és nem, vagy csak nagyon kismértékben befolyásolja használója mozgását. Az eszközzel korábban olvasás, hangszerjáték közben mérték a figyelmi fókuszot (például Devosa et al., 2015; Benedekffy & Devosa, 2017). Ezt a meglévő protokollt át kellett dolgozni zenehallgatás közben változatos mozdulatokat végző súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek vizsgálatára.

A pilot kutatás során a cikk harmadik szerzőjével közösen több mérést végeztünk, többek között összehasonlítottuk négy súlyosan-halmozottan fogyatékos személy és három egyetemi hallgató figyelmének átlagát Bartók Sonatina (Sz. 55., BB. 69.) című darabjának utolsó, Finale tételének háromszori meghallgatása során. A vizsgált súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek közül mind a négy EEG által mért figyelmi fókuszának átlaga magasabb volt az egyik kontrollszemélyénél (Tiszai & Devosa, 2018).

A figyelmi fókuszok átlaga ezen a kisebb mintán stabilnak tűnt. Mivel egy tétel meghallgatását mértük, felmerült a kérdés, hogy a figyelmi fókusz átlagának stabilitása az adott személy figyelméhez vagy a műhöz köthető állandó. Ezért egy rövid, de három különböző karakterű tételből álló mű (Penderecki: 3 miniatúr klarinétra és zongorára) háromszori meghallgatása során kapott átlagokat hasonlítottuk össze. Azért esett a választásunk

Penderecki ezen korai művére, mert a klarinét-zongora párosítás zenehallgatóink számára nem ismeretlen, mégis különleges hangzás, ettől azt reméltük, hogy rövidege ellenére (a teljes mű 4 perc 5 másodperc) gyors bevonódást eredményez. A mű három tétele (Allegro, Andante cantabile, Allegro ma non troppo) markánsan különböző zenei anyagot mutat be. Négy súlyos-halmozott fogyatékossgal élő zenehallgató háromszor hallgatta meg a művet, tehát személyenként 9 adatot kaptunk. Ez a vizsgálat nem erősítette meg sem a zenehallgató figyelmi fókusz átlagának stabilitását, sem az egy zenéhez tartozó átlagok stabilitását (Tiszai, Devosa & Váróczy, 2019). A kutatást videóelemzéssel egybekötött méréssel terveztük folytatni a zenei változások közben megfigyelt viselkedés és mért EEG eredmények kapcsolatának szisztematikus vizsgálatával neurotipikus és súlyosan-halmozottan sérült zenehallgatók körében, de a pandémia miatt erre egyelőre nem kerülhetett sor.

A társas kapcsolatok összefüggéseiben a mozgás változásait videófelvételek alapján való kvantitatív analízissel és magányos, illetve különböző társas helyzetben történő zenehallgatás során rögzített EEG és videóelemzés segítségével készültünk kiegészíteni, de a pandémia miatt ez a kutatássorozat egyelőre félbeszakadt.

A kutatás jelenlegi iránya

Kutatócsoportunk jelenleg olyan módszereket keres, amelyek a zene és a mozdulat komplex rendszerét nem részleteiben, hanem egészében képesek megragadni, ezért jelenleg a kvantitatív módszerek közül a mozgás energiáját és intenzitását numerikus változókkal leíró *optical flow* módszerrel végzünk pilot kutatásokat (Zhang, Wang & Qu, 2012). A módszer arra épül, hogy a videó anyagát képekre bontja, és az egyes képek közötti eltérésből az elmozdulást egy számértékkel jellemzi. Ettől a módszertől azt várjuk, hogy a zenebefogadó mozdulatokról egy egészes és numerikus adatot kapunk, amely a mikroanalízissel együtt árnyaltabb képet adhat a zenére adott reakciókról, reményeink szerint gyorsabbá és precízebbé téve az elemzést.

A kutatássorozattól a súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberek megismerő funkcióihoz szeretnénk ablakot találni, ezzel is törekedve a szakmában még mindig markánsan megjelenő pedagógiai pesszimizmus és eszköztelenség leküzdésére. Zárásként szeretnénk egy történettel befejezni a kutatási beszámolót, amely jobban megvilágítja ezen kutatások gyakorlati hasznát. A Kokas-foglalkozások egyik vak, mozgáskorlátozott résztvevője valamiért nagyon szomorú volt. Egy külföldi diák próbálta megvigasztalni, de hiába. Kérdezte, mit szeret a hölgy. Mondtam, hogy színvonalas klasszikus zenét. A diák azt válaszolta, hogy az nem az ő asztala. Bekapcsoltam a hölgy egyik kedvenc zenéjét, Kodály Adagióját. Ő abbahagyta a sírást, és a diák alkarjára kezdett rajzolni a zenei mondatoknak megfelelő íveket, de a diák beszélgetni kezdett valaki mással. „Épp neked mesél!” szóltam a diáknak, aki az elkövetkező hat percben mély csendben, csukott szemmel, mozdulatlanul ült. A darab végén rám nézett, és azt mondta: „most már értem ezt a zenét, mert ő elmagyarázta”.

Irodalom

1. A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei (2021), In Oktatási Hivatal: Irányelvek és alapprogramok https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/ (2022. 03. 22.)
2. Bakos, A. & Tiszai, L. (2018). „Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.” Súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése zenehallgatás közben. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(1–2), 18–35.
3. Benedekfi, I. & Devosa, I. (2017). A lapról-játék vizsgálata zongoristáknál EEG-s módszerek segítségével. In Devosa, I., Maródi, Á., Buzás, Zs., & Steklács, J. (Eds.), *International HEART 2017 Conference: Program and abstracts of the conference* (p. 37). Pallasz Athéné Egyetem.
4. Blood, A. J. & Zatorre, R. J. (2001). Intensely Pleasurable Responses to Music Correlate with Activity in Brain Regions Implicated in Reward and Emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 98, 11818–11823. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.191355898>
5. Chanda, M. L. & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry of music. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(4), 179–193. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2013.02.007>
6. Cheung, V. K., Harrison, P. M., Meyer, L., Pearce, M. T., & Koelsch, S. (2019). Uncertainty and Surprise Jointly Predict Musical Pleasure and Amygdala, Hippocampus, and Auditory Cortex Activity. *Current Biology*, 29, 4084–4092.
7. Crisp, C. (2007). The Efficacy of Intelligence Testing in Children with Physical Disabilities, Visual Impairments and/or the Inability to Speak. *International Journal of Special Education*, 22(1), 137–141.
8. Danis, I., Farkas, M., Herczog, M., & Szilvási, L. (2011). *A koragyermekkorai fejlődés természete, fejlődési lépések és kihívások: kézikönyv a Biztos kezdet program munkatársai számára*. SZMI.
9. Devosa, I., Maródi, Á., Grósz, T., Buzás, Zs., & Steklács, J. (2015). EEG Mind Reader 1.0 as a part of Complex Measuring Method (CMM) for education. In *EAPRIL 2015 Proceedings* (pp. 130–140). University of Luxembourg.
10. Eagleman, D. M. (2017). *Az agy: a te történeted*. Akkord Zenei Kiadó Kft.
11. Hall, E. & Bates, E. (2019). Hatescape? A relational geography of disability hate crime, exclusion and belonging in the city. *Geoforum*, 101, 100–110.
12. Fagan, J. F. III. (2000). A theory of intelligence as processing implications for society. *Psychology Public Policy*, 6(1), 168–179.
13. Ferreri, L., Mas-Herrero, E., Cardona, G., Zatorre, R. J., Antonijoan, R. M., Valle, M., Riba, J., Ripollés, P., & Rodríguez-Fornells, A. (2021). Dopamine modulations of reward-driven music memory consolidation. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1502(1), 85–98.
14. Gebauer, L., Kringelbach, M. L., Vuust, P. (2012). Ever-Changing Cycles of Musical Pleasure: The Role of Dopamine and Anticipation Psychomusicology. *Music, Mind, and Brain*, 2, 152–167.
15. Gold, B. P., Mas-Herrero, E., Zeighami, Y., Benovoy, M., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2019). Musical reward prediction errors engage the nucleus accumbens and motivate learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116, 3310–3315.
16. Gold, B. P., Pearce, M. T., Mas-Herrero, E., Dagher, A., & Zatorre, R. J. (2019). Predictability and Uncertainty in the Pleasure of Music: A Reward for Learning? *The Journal of Neuroscience*, 39, 9397–9409.
17. Hansen, N. C., Dietz, M. J., & Vuust, P. (2017). Commentary: Predictions and the brain: how musical sounds become rewarding. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 168. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00168>
18. Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. The MIT Press.

19. Klassen, R. M., Neufeld, P., & Munro, F. (2005). When IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *School Psychology International*, 26(3), 297–316.
20. Lányiné Engelmayer, Á. (2001). Halmozott fogyatékosok; szócikkek. In Mesterházi, Zs. (Ed.), *Gyógypedagógiai lexikon* (pp. 109–110). Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
21. Leman, M. (2007). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press.
22. Márkus, E. (2005). *Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
23. McEllin, L., Knoblich, G., & Sebanz, N. (2020). Synchronicities that shape the perception of joint action. *Scientific Reports*, 10, 15554. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-72729-6>
24. Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
25. Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1(4), 21–22.
26. Oliver, M. & Barnes, C. (2012). *The new politics of disablement*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-39244-1>
27. Pásztor, Zs. (2003). Az egészről a részekhez. Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzések elemzéséről. *Parlando*, 4, 2–7.
28. Pásztor, Zs. (2016). *Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből*. Kovács-Módszer Stúdió.
29. Piaget, J. (1962a). *Play dreams and imitation*. WW. Norton & Compay.
30. Piaget, J. (1962b). *Play, dreams, and imitation in childhood*. WW. Norton & Compay.
31. Piaget, J. (1970a). *Structuralism*. Basic Books.
32. Piaget, J. (1970b). Piaget's theory. In Mussen, P. H. (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1). Wiley.
33. Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. University of Chicago Press.
34. Porges, S. W. (2007). The Polyvagal Perspective. *Biological Psychology*, 1, 116–143.
35. Porges, S. W. (2008). Music Therapy & Trauma: Insights from the Polyvagal Theory. Stewart, K. (Ed.), *Symposium on Music Therapy & Trauma: Bridging Theory and Clinical Practice*. Satchnote Press.
36. Porges, S. W. (2011). The Polyvagal Theory: Phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology*, 1, 123–146.
37. Porges, S. W. (2022). *Útmutató a polivagális elmélethez – A biztonságérzet átalakító ereje*. Ursus Libris.
38. Quarmby, K. (2011). *Scapegoat: How We are Failing Disabled People*. Portobello Books.
39. Nagy, S. (2009). Polivagális elmélet, új perspektíva a pszichofiziológiában: a vegetatív idegrendszer mint szociális idegrendszer. *Alkalmazott pszichológia*, 11(3–4), 75–100.
40. Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher K., Dagher A., & Zattore, R. J. (2011). Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14(2), 257–262.
41. Sattler, J. M. (2002). *Assessment of Children: Behavioral and Clinical Applications*. Fourth Edition. Jerome M. Sattler Publisher.
42. Stern, D. (2002/1985). *A csecsemő személyközi világa. A pszichoanalízis és a fejlődéslélektan tükrében*. Animula Kiadó. *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.
43. Stern, D. (2010). *Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
44. Szűcs-Iltzész, Zs. & Tiszai, L. (2016). How music moves us? Receptive understanding of music of adults living with severe disabilities. *Nordic Journal of Music Therapy*, 1, 74.

45. Tiszai, L. (2018a). *A közös zenélés szerepe a befogadó attitűd kialakításában: Modellprojekt és hatásvizsgálat*. Doktori értekezés. EKE NTDI.
46. Tiszai, L. (2018b). Therapeutic use of 'Kokas-method' in music therapy for people with severe disabilities. *Journal of Russian & East European Psychology*, 55(1), 85–105.
<https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1491241>
47. Tiszai, L. & Devosa, I. (2018). *Zenehallgatás, mint intellektuális kihívás súlyosan halmozottan fogyatékos személyekkel*. 'Neuropedagógia' nemzetközi konferencia, 2018. november 16–17.
<http://hatorszag.hu/poszterszekcio-poster-section/>
48. Tiszai, L. & Devosa, I. (2019). Akiket Bartók lenyűgözött: súlyosan halmozottan fogyatékos személyek figyelmének EEG vizsgálata zenehallgatás közben. In Varga, A., Andl, H., Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet* (p. 564). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
49. Tiszai L., Devosa, I., & Váróczy, V. (2019). Mapping cognitive abilities with classical music? *Brain Music Cognition*, Jeruzsálem, 2019. 12. 16–18.
50. Tiszai, L., Nagy, L., & Földesi, L. (2019). Zenebefogadás, mozdulat kommunikáció – Kokas Klára módszerének hatása súlyosan halmozottan sérült felnőttek interperszonális kapcsolataira. In Varga, A., Andl, H., Molnár-Kovács, Zs. (Eds.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet Országos Neveléstudományi Konferencia* (pp. 565). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
51. Tiszai, L. & Szűcs-Iltzés, Zs. (2019). Zenebefogadás: Új utak az intelligencia kutatásához? – A Kokas-módszeren alapuló tapasztalataink súlyosan, halmozottan sérült felnőttekkel. „Mozgó dó...” III. – *Konferencia Kokas Klára emlékére. A Magyar Művészeti Akadémia Művészetelméleti és Módszertani Kutatóintézete (MMKI)*. (Előadás, 2019. 10. 15)
52. Wosch, T. & Wigram, T. (Eds.) (2007). *Microanalysis in Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
53. Zhang, Y., Wang, X., & Qu, B. (2012). Three-Frame Difference Algorithm Research Based on Mathematical Morphology. *Procedia Engineering*, 29, 2705–2709.
<https://doi.org/10.1016/j.proeng.2012.01.376>

Receptive musical behavior of adults with severe and multiple disabilities from the perspective of embodied music cognition paradigm

This article summarises a series of research projects between 2013 and 2022. From a constructivist point of view, knowledge is a personal construct based upon previous sensory information. One with severe and multiple disabilities most probably experience the surrounding environment differently due to various combination of different sensorimotor impairments. Although it would be a firm basis of their education and social inclusion, still little work has been done to understand the unique structure of these highly individual cognitive constructs. Thus, the cognitive processing of individuals with severe and multiple disabilities is still undiscovered. This research focuses on studying the movements of individuals with severe disabilities while listening to music. Experience of receptive sessions of listening to classical music based on the method of Klára Kokas has shown that adults with severe and multiple disabilities diagnosed with low cognitive abilities became passionate listeners of classical music. This research focuses on understanding the connection between their movements (synchronized with the flow of the music) and their social and cognitive learning processes. This article summarises about two pilot and 4 more complex studies. The theoretical background of these studies such as educational constructivism, polyvagal theory vitality affects and embodied music cognition. In addition to summarising our results, we aim to describe special research methods elaborated for the focus group, like microanalysis, Neurosky Mindwave EEG, and optical flow method.

Keywords: Severe and multiple disabilities, cognitive functions, constructivism, receptive music therapy, Kokas method, microanalysis

Imre Sándor alelnöksége az Országos Közoktatási Tanácsban II. Navigare necesse est – lapok az OKT 1943–1944. évi dokumentumaiból

*Donáth Péter**

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.5

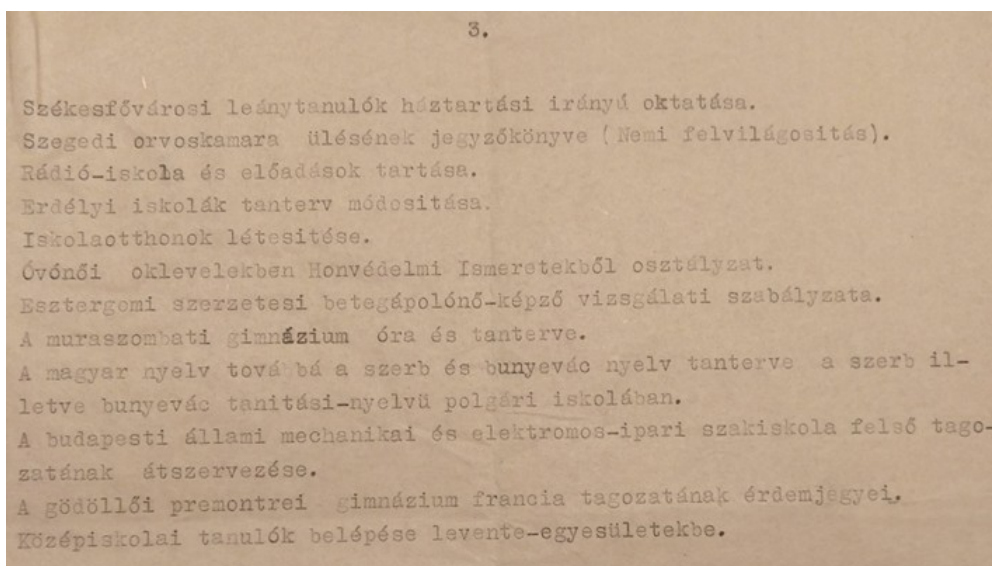
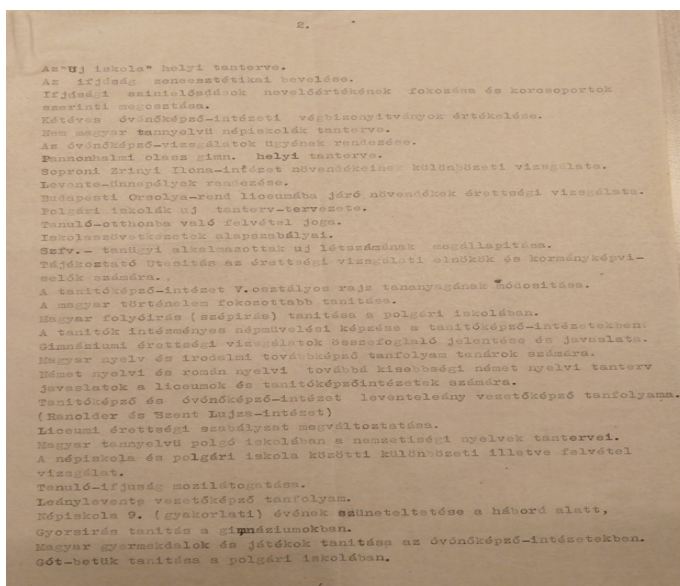
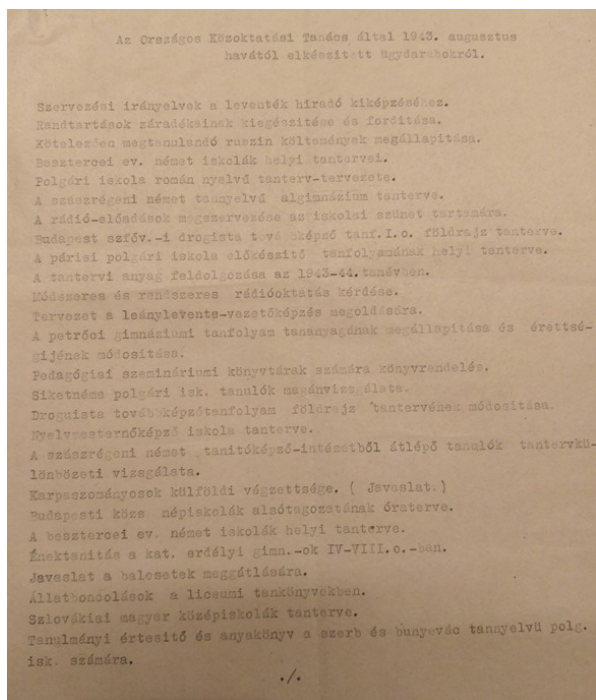
A Neveléstudomány két egymást követő számában megjelenő dokumentatív elbeszélő tanulmányunk az Országos Közoktatási Tanácsnak (OKT) egy a neveléstudományban, neveléstörténetben alig ismert időszakáról szolgál nagyrészt eddig ismeretlen vagy feledésbe merült forrásokkal. A második részben betekintést nyújtunk az OKT mindennapjaiba, azokba a témákba, melyekkel az utolsó háborús évek folyamán foglalkoztak: a polgári iskola új tantervével, a műszaki pályákra készülő gimnáziumi felkészítésével, az ötéves tanítóképzés kényszerű visszaállításának tervével, az óvodai neveléssel, a pedagógusok háborús helyzetről való tájékoztatásával, a leánylevente-vezetőképzéssel s a nemzetiségi oktatással. Képet kaphatunk az OKT tényleges pedagógiai vezetőjének, Imre Sándornak, valamint munkatársainak, Alszeghy Zsoltnak és Kovács Máténak erőfeszítéseiről az oktatás-nevelés körülményeinek védelme s az iskolák militarizálásának elhárítása érdekében.

Kulcsszavak: Országos Közoktatási Tanács, Imre Sándor, Alszeghy Zsolt, Kovács Máté, polgári iskola, gimnázium, leánylevente, iskolák a II. világháború alatt

Az ingoványos gondolkísérlet helyett talán célszerűbb szűkös és hiányos forrásaink segítségével olvasóink számára felvillantani, hogy vajon mivel is foglalkoztak az OKT munkatársai s szakmai vezetőjük, Imre Sándor 1943 és 1944 nyara között. Egy 1944 augusztusában készült összesítés két és fél gépelt oldal terjedelemben sorolta fel az 1943 augusztusától „az OKT által elkészített ügyszerabokat”.¹

* Történész, DSc, professor emeritus, ELTE TÓK, Társadalomtudományi Tanszék, donathpeter48@gmail.com

1. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. (Másolatukat lásd alább!)



1. kép: Az OKT által 1943–1944 nyara között elkészített ügydarabok jegyzéke²

Az itt felsorolt ügyek nagy részéről – a rendelkezésünkre álló dossziében – a rájuk vonatkozó listán vagy az OKT munkatársainak Imre Sándorral folytatott levelezésén kívül semmiféle további információ nem áll rendelkezésünkre. Amiért mégis közreadtuk: a felsorolás képet ad az OKT szerteágazó tevékenységéről, arról, hogy annak nagy része rutinjellegű volt.

Az ügyvezető alelnök vagy igazgató, esetleg a Tanács irodájának más munkatársai megküldték véleményezésre a folyamatban lévő ügyek anyagait Imre Sándornak, aki az esetek többségében megjegyzéseket, kiegészítéseket, javításokat írt azokra, majd visszaküldte őket az irodába. Annak anyagai – jelenleg úgy tűnik – nem maradtak fenn, így az ilyen ügyekről alig van információnk. A rendelkezésünkre álló anyag jelentős része Imre

2. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

Sándor kézzel vagy géppel írt fogalmazványaiból, gyakran egészen rövid feljegyzéseiből, az általa fontosabbnak ítélt – többször el sem küldött – levelek fogalmazványaiból áll, illetve Alszeghy Zsolt, Kovács Máté és mások hozzá írt egyes leveleiből. Akadnak feljegyzések arról is, hogy Imre Sándor milyen ügyekben lépett fel kezdeményezően.

A valamelyest rekonstruálható ügyek túlnyomó többségéről elmondható: az 1945. évi történelmi cezúra miatt érdemi befolyást nem, vagy alig gyakorolhattak az oktatás világára. Szembeötlően ilyen volt – ahogy a fentiekben idézett Bassola Zoltán levélből tudható – az OKT elé kerülő ügyek közül a VKM által legfontosabbnak ítélt, az 1927. évi XII. törvénycikkben szabályozott polgári iskola tantervének és utasításának ügye. Imre Sándort Szinyei Merse Jenő miniszter már 1943. március 4-én felkérte, hogy véleményezze a polgári fiú- és leányiskolák Tanterv és Útmutatás tervezetét „főleg abból a szempontból, hogy ez a Tanterv a magyar ifjúság hazafias szellemében való nevelése szempontjából megfelel-e ennek az iskolatípusnak”.³

Az akkor még az OKT-n kívül álló Imre Sándor március 12-én válaszolt a miniszternek. Részletekbe menő válasza mellett megjegyezte: „a polgári fiú és leányiskolák tantervéhez csak akkor tudnék alaposan hozzászólni, ha tudnám, miért van éppen most szükség a tanterv módosítására, és ha az Útmutatások is kezemen volnának. (...) Nem hallgathatom el azonban a kétségemet: vajon miért van szükség erre éppen most, és alkalmas-e ez az idő az új tanterv kiadására? Nem hasonlítottam össze a most érvényessel. Ha nincs lényeges változtatás, akkor az új nem jogosult; a netalán szükséges részletmódosítást a tanárképzés útján meg lehetne tenni. Ha pedig főbenjáró változás szükségét érzik a tervezők, azt kevésbé bizonytalan időre kellene halasztani.”⁴

Kétérdő megjegyzéseit figyelmen kívül hagyták, ezért kezdeményezte a körülmények tisztázását. 1943. december 18-án feljegyezte: „OKT körkérdés a polgári iskolákhoz: mi hatását látják a 8 osztályos népiskola szervezésének? Részletesen ki kell dolgozni a kérdést és a begyűlt feleleteket feldolgozni. De kivel? – javaslat a polgári iskolai ügyosztályhoz.”⁵

Nem tudni, hogy sor került-e ilyen körkérdésre, s annak kiértékelésére. Ám a polgári iskolai tanterv ügye haladt tovább a maga útján. 1944. január 10-én Kovács Máté megküldte Imrének „a polgári iskolai új óraterv és tanterv előzményeire és tisztázatlan problémáira vonatkozó tájékoztatást”, a témának szentelt január 13-i értekezleten való részvételt kérve. Imre Sándor vezette a tanácskozást, s azon feljegyzéseket is készített. Mellette az anyagban megtalálható a tisztázásra szoruló kérdések listája és a kérdés történetéről egy január 8-i összefoglalás. A szintén megőrzött tantárgyakra vonatkozó tervezeteken Imre Sándor több-kevesebb megjegyzése olvasható. Akad egy 1944. február 18-i szakértői vélemény is a tantervről s egy meghívó Imre Sándornak 1944. március 10-re, az Országos Gazdasági Szakoktatási Tanács Tanulmányi Bizottságának ülésére. Ehhez Imre Kovács Mátétól a természetismeret tárgy átdolgozott tervét kérte március 3-ig.⁶

1944. június 18-án Alszeghy Zsolt OKT ügyvezető alelnöke Imre Sándorhoz intézett levelében arról elmélkedett, hogy a várható általános iskolaszervezeti változások mellett vajon értelme lenne-e a polgári iskola új tanterve kiadásának? „Szerény véleményem szerint: igen! Okaim: 1. nem szabad az 1927-ben hozott törvény megvalósítását tovább halasztani, hacsak a törvényt a törvényhozás meg nem változtatja. 2. Az új tervben is szerepelnie kell ilyenféle típusnak is gazdasági és ipari ággal. Az új polgári iskola tehát bizonyos mértékben az új terv megvalósításának előkészítése és próbája. 3. Az új terv törvénybe iktatása és kidolgozása, majd évenként való életbelép-

3. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Szinyei Merse Jenő miniszter 1943. március 3-i felkérő levelében.

4. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. március 12-i válaszána fogalmazványaiban. (Kiemelés tőlem – D. P.)

5. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. december 18-i kézzel írt feljegyzésében.

6. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. január 10-i levelében s a mellette a témával kapcsolatban őrzött dokumentumokban.

tetése bőven enged időt ennek az új polgári iskolai tantervnek az életbeléptetésére és kipróbálására. 4. Az új polgári iskola ellen (...) azzal vetettek eddig gátat, hogy erre a polgári iskoláknak nincs kellő felszerelése. Ha most a tanterv életbeléptetése ezt a felszerelést lassanként megadja, ez a felszerelés az új terv egyik – és legáltalánosabb – típus-fokára nagyon jól felhasználható.”⁷

Időközben Imre Sándor véleménye is változhatott. Erre utal, hogy Alszeghy Zsolt június 23-i levelében megköszönte: az időközben a miniszter és az államtitkár részvételével tartott OKT ülésen, melyen Imre Sándor elnökölt, az új polgári iskolai tanterv mellett érvelt.⁸ Tudható az is, hogy amikor Imre Sándor augusztus elején találkozott az Egyetemi Nyomda vezetőjével, érdeklődött nála az ehhez szükséges új tankönyvek megjelentetésének lehetőségéről.⁹ Ám nemcsak a nyomda vezetőjének negatív válasza kedvetleníthette el az akkor már az új tantervet szorgalmazó idős professzort. Kovács Máté 1944. augusztus 28-i levelében közölte: a VKM-ben a tanterv kiadásával kapcsolatban „jogi nehézségek merültek fel”.¹⁰ A csak a témával foglalkozó neveléstörténeteseknek érdekes anyagból kiderülhet: a 8 osztályos általános iskola bevezetése során vajon felhasználtak-e bármit is az 1943–1944-ben a felső tagozatos korosztály számára készült tantervekből?

Ugyanez a kérdés felvethető a *műszaki pályákra készülő gimnáziumi felkészítésével* összefüggő akkoriban készült javaslattal kapcsolatban is. Imre Sándor programbeszédében is utalt e problémára, s műegyetemi professzorként szorgalmazta is annak megoldását. 1944. február 2-án reflektált az e tárgyban az OKT-hoz benyújtott javaslatokra:

„Az OKT 4/1944. sz. ügyszerítéséhez. Az egyidőben keletkezett két előterjesztés, a debreceni állami gimnáziumé, és a Műegyetem Tanácsáé, egymástól teljesen függetlenül mutat rá, ugyanarra a hiányra. Az ügyosztályok nagyon érdekes és becses hozzászólása egyszerű nézetnyilvánításon túlmenően fejtegeti a kérdésben kétségtelenül meglévő elvi alapot. A Tanács előadója szintén így nézi az ügyet, történeti alapot ad az egésznek, esetleges nagyobb művelődéspolitikai következményekre figyelmeztet. Lényegében sem az ügyosztályok véleménye, sem a Tanács előadói javaslata nem utasítja el a felmerült kérdés jogosultságát. (...)

De a mai időt (...) a nagyszabású módosításra, még az ügyosztály javasolta mérsékelt terjedelemben sem merném felhasználni. Ilyesmihez nyugalom kell, mert a lehetőséget kihasználni csak teljesen zavartalanul működő tanároknak lehet. Az eredményt nyomról-nyomra megfigyelni és alaposan megítélni csak szintén nyugodtan dolgozó felügyelet tudhatja. Ma erre biztosítékot nem látok. (...)

E percben *nincs szó* erről a legnagyobb kérdésről, hanem csupán két, egymáshoz közel lévő kérés teljesíthetőségéről. Ezért ezt tartom helyesnek:

1. A mai gimnáziumi törvény véget akart vetni a keletkezésekor tagadhatatlan zavarnak, s törvényes alakban megvalósította az »egységes középiskola« addig ki nem próbált gondolatát. Ugyanígy történelmi tény az is, hogy *az aggodalmakat nem tudta elhallgattatni. A törvény alkotója is látta éppen a műszaki felsőbb tanulmányok megalapozásának bizonyos hézagait, s ezért előre gondoskodott arról, hogy ezek némi pótlása a törvényes egység lényeges megbontása nélkül lehetséges legyen.* Ez a közvetlen előzmény.
2. Jogi szempontból pusztán arról van szó, hogy az 1934: XI. tc. végrehajtási utasítása 28.§ 3. bekezdésében adott lehetőség alkalmaztassék. Ez nem jelenti olyan nagy jelentőségű megbontását a törvénynek, amilyentől a Tanács előadója tart, nem ad módot a többi tantárgy képviselőinek hasonló igények érvé-

7. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Alszeghy Zsolt 1944. június 18-i levelében. (Kiemelés tőlem – D. P.)

8. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Alszeghy Zsolt 1944. június 23-i levelében. Kovács Máté 1944. július 11-i levelében tudatta Imre Sándorral, hogy a következő heti ülésen a polgári iskolai tanárképzésről és a polgári iskola egyéb problémáiról tárgyalnak majd. (RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.)

9. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1944. augusztus 23-i levelében.

10. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. augusztus 28-i levelében.

nyesítésére. (...) Nem lehet a reáliskolai típus felelevenítésére szolgáló első lépésnek sem tekinteni, mert nem az alsó, hanem a felső osztályok tervét kell így módosítani, s új törvény nélkül egyebet nem is lehet.

3. A két beadvány kiindulópontja és érvelése nem azonos. A miniszteri rendelkezésben a *Műegyetemi Tanács* kérését kellene alapul venni. (...) Hangsúlyozni való, hogy 1. a helyi tanterv megmarad azon az alapon, hogy a gimnázium általánosan művelő intézmény, tehát nem szakiskola. 2. A kiadandó engedély kísérlet-jellegű, azaz bizonyos számú évekre szól, s akkor a gondosan gyűjtött tapasztalatok szerint állandósítható vagy visszavonható. 3. Csak olyan városban lehetséges ahol több gimnázium van, tehát valóban mód lehet arra, hogy a felismert hajlam szerint válasszanak a tanulók. 4. Az állami gimnázium legyen a kísérlet helye, hogy a szülők részéről a választásnak ne legyen esetleg felekezeti alapú akadály, és a szükséges tanárokról is könnyebb legyen gondoskodni. (...) (Budapesten, nagyvárosokban mihamarabb).¹¹

Véleménye nyomán 1944. február 28-án Kovács Máté megküldte Imre Sándornak „a gimnáziumi természettudományi felső tagozat ügyiratait¹² az elkészített javaslattevezettel. Professzor Uram kiegészítése után majd aláírás végett újra elküldeném. Csatolom egyben az ipari leányközépiskola új tanterv-tervezetét, amelyet az előadó mindjárt sokszorosítva küldött be, és amit már az iparoktatási szakosztálynak ki is adtunk tárgyalásra. Nagyon megköszönném, ha a mellékelt példányt Méltóságod megjegyzéseivel visszakaphatnám”.

Ezekből látható: Imre Sándor – ahogy korábban – 1944-ben is fontosnak tartotta a klasszikus gimnáziumok mellett a gyakorlati irányú középiskolák fejlesztését. Ám a június 24-i kimutatásban ez a téma is az OKT által előterjesztett, de döntést nem nyert ügyek között szerepelt. Augusztus 28-án pedig, amikor az OKT ügyvezetői a VKM-ben személyesen felkeresték az ügyosztályokat az ily módon elakadt ügyekkel kapcsolatban, közölték: „a gimnázium természettudományos tagozatával” kapcsolatban „az elvi döntés a Tanács javaslata szerint megtörtént, de a részletek tekintetében még bizonyos további tanácsadásra lesz szükség”.¹³

A kezdeményezéseikkel kapcsolatos minisztériumi reakcióknak is szerepe lehetett abban, hogy – a Magyarország német megszállását követő héten – Imre Sándor kétszer is nekilátott a Kelemen Krizosztomnak címzett újabb lemondása megfogalmazásának. Az első, datálatlan szövegben olvashatjuk:

„Nagyméltóságú Elnök Úr! Kérem, méltóztassék tudomásul venni, hogy Szinyei Merse Jenő miniszter úr távozása következtében az OKT alelnöki tisztségéről felmentésemet kértem. A kinevezést a volt miniszter úr személyes bizalmának jeleként fogadtam el, abban a reményben, hogy amennyire az alelnökség ezt megengedi a köznevelés ügyének szolgálatára lehetek. E reménységemben Nagyméltóságod és az ügyvezető alelnök úr megtisztelő jóindulata megerősített. Úgy tapasztalom azonban, hogy a minisztérium nem segíti, hanem bizonyára akaratlannal nehezíti a Tanács elnökségének egyértelmű törekvését. Ezért a lemondáshoz már nagyon közel voltam a beállott változás előtt is. Lehagolt már a nevelési ügyosztály váratlan megszüntetése is, de azt reméltem, hogy a decemberi teljes ülésen tartott előadásomban kifejezetten mégis sikerül megvalósítani. Csakhamar megértetem azonban, hogy az ott élesen hangsúlyozott köznevelési egységért semmit sem tehetek” – írta félbeszakadt szövegében Imre Sándor.

Március 26-án újra nekikezdett a szöveg megfogalmazásának. Ebből a fogalmazványból csak a korábbi szöveg kiegészítését tartalmazó részt ajánljuk olvasóink figyelmébe:

11. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1944. február 3-i véleménye kézzel írt és gépelt változatban. (Kiemelés nagyrészt tőlem – D. P.)

12. Elsősorban a műszaki egyetemhez szükséges vegytan és az ábrázoló geometria tárgyak bevezetéséről volt szó.

13. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. augusztus 28-i levelében.

„Már a nevelésügyi ügyosztály felosztatása, majd kevéssel a teljes ülésen elhangzott előadásom után – a kifejezett elvi álláspontommal ellentétben – a népművelési intézet megalkotása,¹⁴ egyes ügyosztályoknak a Tanács megállapításaival nem egyező, azok érvényesülését akadályozó magatartása, a Tanács szervezeti szabályzatában a feladatnak a javaslatától eltérő megállapítása, legutóbb az iskolák további működésével kapcsolatban, az elnökségem alatt a Tanács elnökségével és a minisztérium valamennyi ügyosztálya képviselőinek egyetértésével kialakult javaslat mellőzésével a középfokú iskolák teljes bizonytalanságban hagyása – mind azt mutatja, hogy nincs meg a lehetősége a minisztériummal való megnyugtató együttműködésnek. Éppen arra készültem, hogy mindezek miatt személyes előterjesztést tegyek. Ezt a volt miniszter úr távozása lehetetlenné és feleslegessé tette. Minthogy alelnökké nagyméltóságú Elnök Úr javaslatára neveztettem ki, nem mellőzhetem ezt a híradást, s különösen igaz köszönetem kifejezését a nagyon jó érzésekkel tapasztalt bizalomért” – írta Imre Sándor. Majd utóbb ráírta „Nem írtam meg [helyesebben: nem küldte el] Alszeghy Zsolt kívánságából.”¹⁵

Az újabb – tudomásunk szerint utolsó előtti – el nem küldött lemondó levele egyrészt arról tanúskodik, hogy Imre Sándor következetesen ragaszkodott ahhoz, hogy egy „pedagógiai gondolkodó” nem vehet részt a napi politikában. Bármennyire is valószínű, hogy a német megszállásnak komoly része lehetett abban, hogy Imre Sándor úgy érezhette: „betelt a pohár”, ezt semmiképp sem deklarálhatta politikai-egzisztenciális kockázat, és hangoztatott elvei megsértése nélkül.

Így a Szinyei Merse Jenő által történt kinevezésre való hivatkozás nagy valószínűséggel csak formális eljárás volt Imre Sándor részéről a valódi lemondási motívum egy részének homályban hagyására. Ebben lényegében követte a hivatalos magyar politikát, mely Horthy Miklós kormányzó helyén maradása révén az alkotmányos folytonosság látszatát keltette akkor, amikor a tényleges hatalom jelentős része már a birodalmi megbízott Edmund Veessenmayer,¹⁶ illetve a német megszálló erők parancsnokai kezében volt. Lemondólevelében a miniszterváltásra hivatkozott, s arra, hogy a VKM olyan – általa felsorolt – intézkedéseket fogantatosít, amelyek akadályozzák őt az OKT teljes ülésén 1943. december 4-én deklarált programja megvalósításában. Az OKT szabályzatában – a korábbiaknak megfelelően – az iskolai oktatásra-nevelésre korlátozták a testület feladatait, s a népművelés külön szervezetének kiépítése irányába tettek lépéseket. Az egységes köznevelés, nemzetnevelés célja felé közeledés így megvalósíthatatlannak tűnt Imre számára. Márpedig ennek reményében vállalta az alelnöki megbízatást.

Alszeghy Zsolt Imrét a lemondástól visszatartó érveit nem ismerjük. Vélhetően a professzor úr szakértelmének nélkülözhetetlen voltára, felelősségérzetére apellálhatott, esetleg arra, hogy helyette a Sztójay-kormány egy, a németekhez lojális alelnököt nevezhetne ki. Az sem kizárt, hogy napokon belül tudomást szerzett arról, hogy a hozzá tisztelettel és barátsággal viszonyuló országgyűlési képviselő, Mester Miklós¹⁷ lehet/lesz a VKM új államtitkára (Mester, 2012, pp. 238-240; Zsindely, 2021, p. 519). Bárhogy is történt, Imre Sándor maradt az OKT alelnöke.

14. A VKM 10.100/1943. számú rendelete az Országos Iskolán-kívüli Népművelési Intézet létesítéséről és szervezetének megállapításáról a Hivatalos Közlöny 41. évf. 1. számban jelent meg 1944. január 1-jén. (1-2.) Lásd ennek háttéréhez: A balatonkesei..., 1943. 244-247.; Bisztray Gy. 1943. 255-266.

15. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor kézzel írt márciusi levéltervezetei. (Kiemelések tőlem – D. P.)

16. Edmund Veessenmayer (1904–1977) közgazdász, a Harmadik Birodalom diplomatája, a náci párt és az SS magas rangú tagja, aki a birodalom nagykövete és teljhatalmú megbízottja volt Magyarországon 1944-ben. A Wehrmachtön kívül minden itt állomásozó német erő (például a Gestapo) fölött rendelkezhetett.

17. Mester Miklós (1906–1989) történész, politikus, országgyűlési képviselő, 1944-ben VKM államtitkár.

Ahogy decemberi programbeszédében hangoztatta: nyitott volt az egyes szakterületek jobbtó javaslataira is. Erről tanúskodik egy 1944. április 2-i feljegyzésének fogalmazványa, melynek végleges változatát elküldte az OKT irodájának.

„Mellékelten küldöm a következőket:

1. A Dunamenti Óvóör munkálata *a kisdnednevelés korszerősítése* érdekében. Ha a kisdnednevelés kérdésre sor kerül, *Héjj Erzsébet* székesfehérvári óvónőt be kell vonni a munkába. Ez a tervezet is az ő munkája. Sok híve van, lelkesen dolgoznak, ismeri a szükségletet és a közvéleményt.¹⁸
2. Nagy Zoltán: *Szövetkezeti ismeretek kézikönyve* (Kolozsvár, 1943)

Dr. Mester Miklós képviselő juttatta hozzám, a Tanács számára. Ezt a kérdést is komolynak tartom, s jónak látnám a tárgyalását. De az egész szövetkezeti ügy iskolai értékesítését úgy kell megfogni is, végrehajtani is, hogy a Diákaptár mozgalomnak kára ne legyen belőle, hanem annak felhasználásával történjék.

3. [Kihúzza: Régen van nálam *Vajkai Éva Júlia*¹⁹ tervezete *a munkáslányok nevelésére vonatkozóan*.²⁰ Ezeket is mellékelem, mert sok *becses gondolat van bennük*, s ha volna a láthatáron a kérdésben szakértő, vele foglalkozó ember, fel kellene ezeket használni. De nem tudom, hogy kire tartozik ez az ügy a minisztériumban? Úgy látom, hogy senkire, mert nincs nevelésügyi osztály. Pedig fontos kérdés az ifjúság züllésének megelőzése érdekében. Vidéken is növekszik a veszedelem. Legutóbb a székesfehérvári törvényszék állapította meg, hogy feltűnően növekszik a fiatalok bűnözők száma... Nagyon jó lenne, ha az OKT valamit kezdeményezne ebben az irányban, ha nem a mellékelte tervek alapján is. Ámbár ezek a legtapasztaltabb emberektől erednek, csak hogy az angol (nemzetközi) gyermekmentő szövetség támogatásával, ezért most aligha volna célszerű az ő bevonásával fogni a kérdéshez. Ezt ti jobban tudjátok.]

[A kihúzott rész helyett ezt írta Imre Sándor:] *A decemberi teljes ülésen szoltam is az ifjúság zülléséről!* Újabban ezt mind súlyosabbnak tartom. Legutóbb a Fejér vármegyei árvaszék tudatta ezt... kérve az iskolák megfelelő utasítását... Nem tudom van-e a VKM-ben ennek az ügynek szakértője, és van-e ügyosztály, amelynek ez az ügy gondviselése alá tartozik. A *Tanácsra* csak abban az esetben tartoznék, ha a szervezeti szabályzat az általam javasolt szövegű lenne, mert »az iskolai nevelés és oktatás« körbe ez az ügy nem illik bele. De hogy *égetően* fontos kérdés, azt csak az nem látja, aki vak. Nagyon szeretném, ha Tanács elnöksége felhívna rá a minisztérium figyelmét.²¹

Kovács Máté – Alszeghy Zsolttal történt megbeszélése után – 1944. április 11-én válaszolt Imre Sándornak az általa felvetett témákkal kapcsolatban:

„*A kisdnednevelés korszerősítése érdekében megküldött javaslatot tanulmányozzuk. Éppen jókor érkezett, mert egyrészt a belügyminiszter, másrészt Kodály [Zoltán]*²² *professzor úr sürgette az óvodák reformját, főként az óvodai*

18. Héjj Erzsébet (1884-?) székesfehérvári óvónő, a Magyar Gyermeknevelés folyóirat kiadója. „Prohászka szellemű vallásos, ugyanakkor nemzeti jellegű óvodapedagógia kialakítása és elterjesztése érdekében” tevékenykedett. (<http://lexikon.katolikus.hu/H/H%C3%A9jj.html> [2022. 04. 30.]) 1944. március 6-án Imre Sándornak az OKT teljes ülésén elhangzott felhívására referált levele mellékleteként küldte el a Dunamelléki Óvónők Körének javaslatait, hivatkozva az Imre tanítvány Fekete József óvónőképző intézeti igazgatóval fennálló munkakapcsolatukra. Levelében hangsúlyozta: „az óvónőkben is meg kell becsülni és kielégíteni a magasabb képzettségre való törekvést”. (RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.) Lásd ehhez pl.: Imre 1938.; Draskovits 1940.

19. Vajkai Éva Júlia (1886-1956) szociális munkás, a magyarországi gyermekvédelmi mozgalom munkatársa, a „Népnevelés a gép századában” c. könyv szerzője.

20. Imre Sándor végül kihúzott fogalmazványa arról tanúskodik, hogy a maga részéről továbbra is fontosnak tartotta a nemzet minden rétege, így a munkáslányok nevelése ügyének szorgalmazását.

21. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1944. április 2-i kézzel írt feljegyzésében. (Kiemelések nagyrészt tőlem – D. P.)

22. Kodály Zoltán (1882-1967) zeneszerző, zenetudós, zenepedagógus, az MTA tagja (1946-1949 között elnöke).

tananyag új megállapítását és elrendezését. Tudomásom szerint Szukováthy [Imre]²³ osztályfőnök úr többek között nagyobb összeget vett fel a költségvetésébe egy magyar gyermekdalokat, játékokat tartalmazó óvónői vezérkönyv kiadására. A Tanács legutóbb szintén foglalkozott ezzel és a Nemzetnevelők Könyvtárában szándékozik a két Kodály kötethez hasonlóan²⁴ kiadni ezt a vezérkönyvet. Egyébként Fekete József éppen most küldte be terjedelmes vezérkönyvét. A Szent István adja ki, bírálaton van.

A szövetkezeti neveléssel kapcsolatban tisztelettel jelentem, hogy néhány héttel ezelőtt a Hangya és a Szövetkezeti Liga kérésére foglalkozott ezzel a kérdéssel a Tanács. (...) Az ifjúság gazdasági nevelése tekintetében nagy mérkőzés folyik most a diákkaptár, az iskolaszövetkezetek, és a levante gazdasági egyesületek között. Legutóbb a Tanács gazdasági irodája ezekkel is foglalkozott, és arra az álláspontra helyezkedett, hogy *az iskolán kívüli ifjúság gazdasági nevelését a levante, az iskolai ifjúságét pedig megosztva a diákkaptár és az iskolaszövetkezet látja el.* A változott viszonyok azonban a levante törekvéseit támogatják, amely magába igyekszik olvasztani a másik két szervezetet. Az előző kormány idején a minisztertanács is foglalkozott ezzel a kérdéssel.

Megbeszéltük *az ifjúságzülléséről* felvetett kérdéseket is. Tudomásunk szerint ilyen általános nevelési kérdésekkel e pillanatban a VKM-ben senki sem foglalkozik, legfeljebb Csóka Lajosnak²⁵ lehetne a nyakába varrni. *A Tanács ezzel a kérdéssel közvetlenül alig foglalkozhat, de Professor uram elgondolása ismeretében örömmel megcsináljuk a konkrét előterjesztést is.* Legutóbb a Tanács ülésén akkor került szóba ez a kérdés, amikor az iskolai szünet (rendkívüli, légo stb.) idején is foglalkoztatni kívántuk a helyben maradt ifjúságot. Sajnos ezt az elgondolást a VKM nem tette magáévá, *most pedig a tanerők más célra való igénybevétele miatt még kevésbé lehet megvalósítani.* A Tanács aggodalma, amely a félévesnél is hosszabb szünetek kedvezőtlen hatásától féltette az ifjúságot, sajnos egyre indokoltabbá válik. *Professor uram idevonatkozó elgondolásainak a megbeszélésére és összefoglalására bármikor a legnagyobb készséggel rendelkezésre állunk.*²⁶

Kovács Máté válaszából kiténik: a kisedneveléssel kapcsolatban Imre Sándor javaslata találkozott más jelentős tényezők és a VKM törekvésével. Ellenben a „gyermekeszüllésével” kapcsolatos, lényegében a veszélyeztetettségükre, támogatás iránti igényükre vonatkozó felvetése – talán a nem túl szerencsés terminológia miatt – ahogy 1916-1919-ben – 1944-ben sem talált megértő, kedvező fogadtatásra. „Ha nagyon ragaszkodik hozzá, leírhatjuk, beadhatjuk a VKM-nek, de sok értelmét nem látjuk” – fordíthatjuk hétköznapi nyelvre az érzékeny és lemondásra hajlamos Imre Sándornak írt óvatos, udvarias választ.

A professor „szövetkezeti neveléssel” kapcsolatos javaslata viszont teljes megértésre talált, ahogy *a levante mozgalommal kapcsolatos azon attitűdje is, mely szerint – ahogy az 1919-1920. évi viták során láthattuk – az iskolától távol próbálta tartani a militalizálásra való törekvéseket s a nem pedagógus oktatókat.* Ez az OKT-t és a VKM-et is jellemző törekvés érzékelhető Kovács Máténak egy 1943. november 9-i Imre Sándornak írt levelében, mellyel a Bély Alajos altábornaggyal²⁷ folytatandó november 11-i értekezletre készültek.

23. Szukováthy Imre (1888–1978) orvos, a Testnevelési Főiskola tanára, igazgatója, akkoriban a VKM gyógypedagógiai ügyosztályát vezette.

24. Iskolai énekgyűjtemény 1943–1944.

25. Csóka Lajos (1904–1980) a pannonthalmi apátság bencés szerzetes tanára, igazgatója. Akkoriban a VKM-ben dolgozott, a visszaállított elvi ügyosztály vezetőjeként (Bassola, 1998. pp. 271-272).

26. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. április 11-i levelében. (Kiemelések tőlem – D. P.)

27. Bély Alajos (1889–1946) az 1906-os athéni olimpián 400 méteres gyorsúszásban 4. helyezett sportoló, sportvezető, katona. 1941 augusztusában Horthy Miklós kormányzó őt az Ifjúság Honvédelmi Nevelése és a Testnevelés Országos Szervezete vezetőjévé nevezte ki, egyben ő volt a levante országos parancsnoka. Bassola Zoltán, aki Balassa Brunó mellett a levante és cserkész parancsnokokkal folytatott tárgyalásokon a VKM-et képviselte, Bélyt „kedves modorú, daliás termetű, több nyelvet beszélő művelt katonaként” jellemezte, s hozzátette: „becsületes szándékú, józan ember volt, aki nem zárkózott el – a legtöbb katonával ellentétben – az ellenérvek meghallgatása elől”. Mindazonáltal megállapította: „A katonaszellemnek a közoktatás valamennyi intézményét elöntő árja elleni hadakozás Don Quijote-szelmalomharc volt, hiszen csak a törvény végrehajtásának mikéntjén próbáltunk könnyítést keresni” (Bassola, 1998. p. 259, 261).

„A szakértők egyöntetűen azon a véleményen vannak, hogy a leányleveinte-vezetőképzés valamilyen megnyugtató megoldására szükség van, (...) különösen, ha a leventeképzésben való részvétel az egész lányifjúságra kiterjesztően kötelezővé válik.²⁸ (...) A Tanács elnökségének a véleménye (...), hogy azt tartja üdvösebbnek, ha az ilyen különleges célú tájékoztatás vagy oktatás nem hosszú időre elosztva, hanem egymás után következő napokon történik. (...) De a tanfolyami megoldást javasolja az a tapasztalat is, hogy a heti egyórás tárgyak – az eredeti tervezet ilyen tárgy bevezetésére irányul – egyrészt általában nem vezetnek a kívánt eredményre, másrészt nagymértékben megbontják az iskolai munka egységét. (A tervezetben szereplő két iskolában, a leányliceumban és a tanítónőképző intézetekben máris a tárgyak 25%-a egyórás!) A levente-leány-vezetők képzésére hivatott tanfolyamot kívánatos volna közvetlenül az érettségi bizonyítvány, illetőleg a képesítő oklevél megszerzését követő időben megszervezni. (...) Annak feltétele azonban, hogy bármely ilyen nem az iskola embere által tartott tanfolyamnak komoly sikere lehessen, a tanfolyami előadóknak az illető iskola tantervében és utasításaiban való pontos tájékozódása”.²⁹

A pedagógiai érvekkel alátámasztott álláspont lényege: tanulmányaik alatt a szokásos tantárgyak keretében az iskolák szaktanárai utaljanak témájuk leventével kapcsolatba hozható mozzanataira, s az olyan elemek, melyek ezen kívül esnek, az érettségi vagy képesítő vizsga után, külön tanfolyamon kerüljenek bemutatásra. Vagyis a nem pedagógus leventeoktatók nem tanítanak hetente 1 kötelező órában az iskolában, nem lennének a tantestület tagjaivá, hanem csak az ottani tanulmányok lezárulását követően foglalkoznának az erre önként jelentkezett, már érettségizett lányokkal. Sikerük érdekében célszerű ezen oktatóknak megismerkedni az adott iskola anyagával, hiszen csak akkor számíthatnak érdeklődésre, ha valóban újat mondanak a hallgatóságnak, és oly ezt módon teszik, hogy az adott iskola anyagát ismerő lányok mondanivalójukat megérthessék.

Pedagógiailag indokolt, s adott helyzetben lehetséges javaslatuknak a későbbi fejlemények fényében nem nagyon lehetett tényleges hatása, hiszen egyrészt a levente-leány tagság nem lett kötelezővé, másrészt a front közeledtével, majd Magyarországon áthaladásával az egész leventeképzés okafogyottá vált, s a leventemozgalmat megszüntették.

Korántsem csak ezzel jártak így. Az Imre Sándor által mindig figyelemmel kísért nemzetiségi oktatással, és a visszacsatolt területeken folyó magyar nyelvi oktatással kapcsolatos munkálatoknak (tanterv, tankönyv, tanfelügyelet) sem lett kifutása. 1944 január-februárban Kovács Máté, Tettamanti Béla, Zibolen Endre és Király Rudolf ilyen jellegű iskolátogatásairól jelentést tettek, melyeket Imre Sándor gondosan jegyzetelt, és megjegyzésekkel látott el, s velük kapcsolatban néhány javaslatot tett. A jelentésekből kirajzolódó problémák súlyát Imre Sándor olyannak tartotta, hogy azokat sürgősen a miniszter elé terjesztendőnek látta.³⁰ Számunkra – az iskolátogatási jelentések hiányában – e jegyzetek és javaslatok kevésbé értelmezhetők. Rekonstrukciónak csak Imre Sándor nézetei alakulása szempontjából lehetne jelentősége, hiszen az adott területek rövidesen újra kikerültek a magyar fennhatóság alól, s 1945 után a nemzetiségi oktatásban is új fejezet kezdődött Magyarországon (Föglein, 2004).

Amennyi e jegyzetekből kiérezhető: Imre Sándor megmaradt korábbi, a nemzetiségek irányában toleráns álláspontja és azon meggyőződése mellett, hogy az együtt élő népek gyermekeinek lehetőleg meg kell ismerni egymás

28. A 9800/1943. számú, „az önkéntes levente-leány mozgalom szervezéséről” szóló VKM rendeletet lásd: Budapesti Közlöny, 254. sz. 1943. november 11. 3-8. Bár a kötelezővé tétel előfeltételeit megteremtették, arra a lányok tekintetében mégsem került sor. A fiú tanítóképzőkben már 1926. szeptember 1-jétől bevezették a leventeoktató képzést azzal a céllal, hogy „az elemi iskolai tanítók tanulmányaik befejezésével egyúttal egységes elvek alapján képesített ifjúsági leventeoktatók legyenek” (idézi: Gergely-Kiss 1976, p. 119; lásd továbbá: pp. 217-229).

29. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1943. november 9-i levelében. (Kiemelések tőlem – D. P.)

30. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Az iskolátogatásokkal kapcsolatos 1944 január-februári feljegyzésekben.

nyelvét, történelmét, kultúráját. Ez abból az évtizedekkel korábban kialakult meggyőződéséből fakadt, hogy minden a magyar államhoz lojális polgár anyanyelvre és vallásra való tekintet nélkül a magyar nemzet tagjának tekintendő, s annak érdekében, hogy együttélésük békés lehessen, az iskolarendszernek és az azon túli népművelésnek mindent meg kell tenni a magyar társadalom reális történelmi tudatának, önismeretének fejlesztése érdekében. E célból javasolhatta 1943. szeptember 29-én Imre Sándor, az OKT nevében a VKM-nek, hogy Rónai András Közép-Európa Atlaszát, nemzetiségi térképét állítsák „a nemzeti önismeret szolgálatába”.³¹ Rendeljék meg az iskoláknak, s készíttessenek belőle egy a tanulók kezébe adható változatot.

A reális nemzetismeret megszerzésére irányuló törekvése és a programbeszédében is említett, félbemaradt líceumi- és tanítóképzés-fejlesztés problémájára kerestethetett megoldást akkor is, amikor – a TITOE részben hasonló kívánságának utat nyitva – az ötosztályos (3+2) szinten megragadt tanítóképzés óra- és tantervének kidolgozását kezdeményezte. Azt OKT ezt, nyilván nem véletlenül, a református egyházkerületben 1925-től Imre Sándor közvetlen irányítása és felügyelete alatt álló nagyköri tanítóképző – Imre szemléletét, elvárásait immár két évtizede nap-nap után tapasztaló és osztó – igazgatójára, Váczy Ferencre bízta.

Tanterv	Osztályok					Összes óra	Jegyzet
	I	II	III	IV	V		
1. Vallásstan	2	2	2	2	2	10	x) A népiskola egyes tantervi tárgyai közül így osztják meg magyar nyelv 2, földrajz 1, történelem 1, természettudományok és munka 1, gazdasági ismeretek 3, rajz és kézimunka 2, testnevelés 2.
2. Föld- és élettan	2					2	
3. Lélektan és logika		3				3	
4. Neveléstan			2			2	
5. Neveléstörténelem				3		3	
6. Iskolaszervezettan				1		1	
7. Nevelési gyakorlat			1	8		9	
8. A népi iskolai tantervi tárgyak módszere, népi iskolai tantervi tárgyak és tanterv				14		14	
9. Gyakorlati tanulmány				1		1	
10. Nemzetismeret - nemzetnevelés				2		2	
11. Magyar nyelv és irodalom	3	3	3	3		12	
12. Német nyelv	2	2	2	2		8	
13. Történelem	3	2	2	2		9	
14. Földi ismeretek				2		2	
15. Honvédelmi ismeretek	1	1	1	1		4	
16. Földrajz	2	2	2			6	
17. Magyar nyelv	3	3	2	2		10	
18. Természettudomány és kémia	3	3	3	2		11	
19. Fizika			3	2		5	
20. Égésismeret			1	1		2	
21. Gazdasági ismeretek	2	2	2	2		8	
22. Közgazdaságtan			1			1	
23. Rajz és színpírás	3	2	2	2		9	
24. Ének és zene	3	3	2	2		10	
25. Kézimunka	2	2				4	
26. Testgyakorlás	2	2	2	2		8	
I. nélküli tárgyak	34	34	34	34		136	
Közvetlen nevelés	1	1	1	1		4	

2. kép: Váczy Ferenc óraterve az öt éves tanítóképzés számára³²

Az ő 1944-ben kelt Imre Sándornak írt levelében olvashatjuk: „Amikor telefonon beszélgettünk, említettem, hogy az OKT megkért a tanítóképzés »újabb« szabályozásával kapcsolatban a 42.500-1925. VI. sz. VKM rendelettel kiadott tanítóképző-intézeti tanításterv (az öt évfolyamú tanítóképző tanításterve) óratervét alapul véve

31. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1943. szeptember 29-i feljegyzésében. Lásd ehhez: Közép-Európa Atlasz, 1993.

32. RL A/1. g. 14. d. Tanítóképző óraterve 1944. Váczy Ferenc 431-1944. sz. levelében.

és a jelenleg folyó tanítóképzésből adódó tanulságokat felhasználva, »a korszerűsített ötosztályos tanító- és tanítónőképző intézet óratervezési táblázat«-ának elkészítésére és az esetleg szükségesnek vélt rövid indokolással felterjesztésére. Megemlítem, hogy elkészítésére egészen rövid idő állt rendelkezésre. Pedig ilyen munkával kapcsolatban jó lenne néhány nap arra is, hogy érjen bennünk az első terv, és mód legyen annak újabb átgondolására.

Az óratervezésben benne van nagy vonásokban az a gondolat, amiről az az 1943. évi szabályozáskor beszélgettünk. Eszerint a tanítóképzés helyes megoldását abban láttuk, hogy a líceumi képzés négy osztálya után érettségi vizsgát, majd pedig egyéves szakképzés. Ma azonban már – úgy látszik – a régi ötéves tanítóképzés az alap. Azonban ebbe is belevihető az előbb említett szervezés. A megokolás második pontjában foglaltakon³³ kívül ez a törekvés is közrejátszott az óratervezési táblázat összeállításában. Ezekben a magyarázata annak, hogy a IV. osztályban a közműveltségi tárgyak tanítása befejezést nyer (érettségi természetesen nem következik), az ötödik évfolyam munkája pedig teljes egészében szakképzés. Azért a képzés folyamata nincs kettészakítva, mert a IV. osztályba helyezett neveléstan és nevelési gyakorlat biztosítja a szerves egységet. A hatodik pont alatti tantárgyon sokat töprengtem. [Juhász] Bélával is beszélgettünk róla, különösen a címe miatt (mai divatos jelszavak). Hogy mit akarok vele: a szöveg világosan megmondja. Megítélésem szerint a megelőzők mellett *főképpen ez lenne az az anyag, amely biztosítaná a »korszerűsítés« követelményét.*

Nagyon nevezetes a tanítóképzés, illetőleg a tanító képzés vizsgálati dolga is. (...) Ugyanannak az elvnek kellene érvényesülni ebben is, mint a tanítóképzésben. A közműveltségi tárgyak vizsgálatát el kellene választani a szaktárgyakétól. Tanítóképzés-vizsgálatainknak nagy gyengéje, hogy egyszerre kétféle szempontból vizsgál és értékeli, s egyik munka a másikat gátolja. A jó Isten talán még lehetőséget ad arra, hogy beszélgethessünk ezekről a kérdésekről. Nagyon hálás lennék azonban azért, ha addig is szíveskednél néhány sorban felfogásodról tájékoztatni. Ezt természetesen csak abban az esetben kérem, ha módod van rá. (...)

Maradok baráti szeretettel és őszinte tisztelettel kész híved Váczy Ferenc.”³⁴

Az igazgató úr szerint a „korszerűsítés követelményét” leginkább hordozó hatodik pontban olvashatjuk:

„A Nemzetismeret – nemzetnevelés az V. osztályban egészen új tantárgy. Felvétele a nemzet érdeke és a tanítónövendék nevelői tudatosságának, nevelői gondolkodásának kialakítása, szempontjából egyaránt szükséges. A leendő tanítónak tanulói pályája végén világosan kell látnia azt, hogy a köznevelés (iskolai és iskolán kívüli) szoros összefüggésben van a nemzet helyzetével, anyagi és szellemi állapotával. Az előbbi szükségképpen az utóbbiból kell, hogy eredjen, mert csak ebben az esetben szolgálhatja a nemzeti közösség megmaradását, előmenetelét. Ennek a meglátásnak az útja: a nemzet megismerése. A nemzetre vonatkozóan sok irányú ismeretet szerzett már a növendék tanítóképzői tanulmányai (földrajz, történelem, jogi ismeretek, magyar irodalom, rajz, kézimunka, ének) folyamán, de csak széttagoltan maradtak tudatában, nem alakultak szerves egységgé. Eddig hiányzott olyan tárgy, amely ezeket az ismereteket a legmagasabb nézőpontból, a nemzetnevelés szempontjából összefoglalja, s egyben megmutassa: milyen a nemzeti közösség a maga egyéneinek tulajdonságai miatt, mik ezzel összefüggésben a nevelési szükségletek, illetőleg a nevelési feladatok a köznevelés egész területén, iskolában és iskolán kívül (iskolából kikerült ifjak és felnőttek nevelésében). A hivatásra nevelésnek ezen az útján a tanítónövendék eljut

33. Az említett pontban ez áll: „A módosítások megokolásában első helyen kívánt figyelmet az az általánosan ismert kedvezőtlen helyzet, ami a közműveltségi tárgyak oktatásának és a szakképzésnek párhuzamos menetéből állt elő. Ez a körülmény súlyosan gátolta és gátolja ma is a növendékek szakképzését. Ezért megokolta a közműveltségi tárgyak oktatásának a IV. osztályban való befejezése, hogy az V. osztályban folyó szakképzés akadálytalan legyen. Erre az 1925-ös tanítástervben is van példa... A tervezetben ez az elv érvényesül az egész vonalon.” (RL A/1. g. 14. d. Tanítóképző óraterve 1944. Megokolás. 1944. június 22.)

34. RL A/1. g. 14. d. Tanítóképző óraterve 1944. Váczy Ferenc 431-1944. sz. levelében. (Kiemelés tőlem – D. P.)

oda, hogy munkamezejét világosan áttekinti, a jelentkező feladatokat pedig egységben és eredetükben látja. A tárgy tanításának célja tehát az elmondottakat összefoglalva: nemzetnevelés.”³⁵

A Schneller István 1918. évi kísérleti gimnáziumi tervezetére és az Imre Sándor által fogalmazott nemzetnevelésre vonatkozó 1919. évi VKM rendelet koncepciójára emlékeztető tantárgyterv elnyerhette Imre Sándor tetszését, ahogy az is, hogy az addigi „hit és erkölcsstan” tárgyat „vallástanná”, „a nevelési és tanítási gyakorlatot” „gyermektanulmányá”, s az „alkotmánytant” „jogi ismeretekké” nevezték át, hiszen ezekben saját korábbi kezdeményezéseire ismerhetett. Lényegében egyetértett Váczy Ferencsel a közművelődési és a szaktárgyak záróvizsgák során történő szétválasztásában is. Az előterjesztésre kézzel csak ennyit írt rá: „Legyen a IV. év végén I. képesítő, az V. év végén II.” Majd nehezen olvasható utalást tett arra, hogy az érettségivel azonos jogosítványt adhat.³⁶

Az Imre Sándor feltételezett elégedettségére vonatkozó utalásunk persze egy komoly korlátozással érvenyes csak. A tervezetet csak, mint a háború folytán előállt tanítóhiány miatt félbehagyott reform³⁷ nyomán kialakult torzó némi reparálására találhatta e szükségmegoldást alkalmasnak, mely a líceum első három évében általános gyakorlati középiskolai képzést adott, majd a 4-5. évben tanítóképzést. Ez az eljárás a tanító(nő)képzők tanárai szerint a képzés minőségének komoly romlásával járt. Ennél még a tanítói pályára öt év alatt felkészítő korábbi megoldást is jobbnak találták. Erre reagált az OKT felhívására Váczy Ferenc Imre Sándor felfogását figyelembe véve.

Ez nem változtat azon, hogy Imre Sándor korábban komoly reményeket fűzött az általa szorgalmazott gyakorlati irányú középiskola: a líceum létrehozásához (Imre, 1939), s úgy vélte, hogy az 1938. év XIII. és XIV. törvényekkel megalkotott 4 éves líceum + 2 éves tanítóképző akadémia az érettebb korban történő pályaválasztás és egyéb erényei miatt jobb lehet, mint az ötéves képző volt addig. Ezzel kapcsolatos megnyilatkozásait a képzős tanárok már annak idején is némi fenntartással fogadták. Attól tartottak, hogy a két éves akadémiai képzés nem lesz elég a tanítói hivatásra nevelésre. (Ahogy akkoriban fogalmaztak: a „ránevelésre”.)

Amikor a területi visszacsatolások, majd a háborús mozgósítás miatt az addigi tanítófelesleg helyett tanítóhiány keletkezett, még a líceumba más gyakorlati irányba készülés miatt jelentkeztettek is a tanítóképzőbe való továbbtanulásra készítették, s már az ötödéves képzősök tanítóként való alkalmazását is szorgalmazták, az végképp színvonal romláshoz vezetett. Ebben a helyzetben láthatta a félbeszakadt reform negatív következményeit mérséklő tervnek Váczy Ferenc tervezetét Imre Sándor. De tudta: ez átmenetileg vagy végleg (?) a gyakorlati/nemzeti középiskolákra vonatkozó erőfeszítéseinek kudarcát jelentette. Korábban így járt a polgári iskolákkal kapcsolatban is (Imre, 1943-44).

1943 decemberi programbeszédében is hangsúlyozta: a háború alatt csak a komolyabb reformok előkészítése irányába tehető lépések, ám reform nem lehetséges. Ezért amikor a VKM szorgalmazására az OKT elnökségében erről mégis tárgyalniuk kellett, visszafogottan vezette a tárgyalást. Kevés forrásunk van erről: csak Alszegehy Zsolt két levelének részleteire támaszkodhatunk.

1944. június 18-án Alszegehy Zsolt ügyvezető alelnök írt Imre Sándornak:

„Kedves Sándor Bátyám!

Hétfőn a Tanácsban a magyar közoktatás átszervezése ügyében értekezlet lesz. Nagyon fontos ügyről van szó, ezért nagyon fontos, hogy éppen a gondolat érlelje, Te Sándor Bátyám részt vegyél. (...) légy kegyes az értekezleten elnökölni és engem kimenteni.

35. RL A/1. g. 14. d. Tanítóképző óraterve 1944. Megokolás. 1944. június 22. (Kiemelés tőlem – D. P.)

36. RL A/1. g. 14. d. Tanítóképző óraterve 1944. Váczy Ferenc 431-1944. sz. levelére kézzel ráírva.

37. Lásd ehhez a VKM 55.600/1941. és a 9200/1943. számú rendeleteit.

Engedd meg, hogy erre vonatkozó egyéni elgondolásaimat is elmondani bátorkodjam! (...) Tudom, hogy a kérdés már nem is egyszer szőnyegre került, és *a Tanács tisztviselői az előző terveket most dolgozzák fel éppen a Te bölcs figyelmeztetésedre*. De az a meggyőződésem, hogy nagyon nagy bűn lenne az elhamarkodás! Nagyon gondos latolgatás után lehet csak ezt az egységes tervet elkészíteni. Megvalósítására viszont *a mai idők teljes bizonytalansága pedig még akkor sem lenne alkalmas, ha valamely előző tervezet teljes egészében megfelelné a VKM elgondolásának*. És ha e tervezetben majd megegyezés is jön létre, a megvalósításnak a legalsó fokon kell megindulnia és fokozatosan kell az új iskolatípusoknak kiépülni, előbb pedig mindegyiknek új tantervét és utasítását ki kell dolgoztatni. Ez máról-holnapra nem végezhető el: évek, sőt évtizedek kellene hozzá. *A hétfői értekezletnek tehát csak egy pozitív eredményét tudom elképzelni: az elv kimondását és a Tanácsnak adandó megbízást ennek az elvnek alapján részletes tervek kidolgozására. Nem hiszem, hogy megfeszített munkával is ezt a tervezetet hamarosan el lehetne készíteni.* (...)

Tudom, hogy összefogó átgondolásra sem tudásom, sem képességem; ehhez *Imre Sándor hozzáértése kell!* (...) Még egyszer kérek, hogy *elnökölj ezen az értekezleten és bölcs vezetéseddel adj helyes utat az újságkeresésnek!* Mély tisztelettel és őszinte szeretettel köszönt hálás híved: *Alszegey Zsolt*³⁸

A másik rendelkezésünkre álló levél 1944. június 23-án íródott.

„Kedves Sándor Bátyám! Köszönöm kedves soraidat és *az értekezleten való szereplésedet, melyről Kovács Máté azt mondta: ez újra Imre Sándor szereplése volt. Örömmel hallottam én is bölcs megjegyzéseidet és kijózanító igazmondásodat. Adja Isten, hogy az eredmény ne csak napokra, hanem a mai kormány egész uralmára kiterjedjen!* Mert az is öröm volt, hogy Mester Miklós [VKM államtitkár] teljes idehódolásáról hallottam szavaid nyomán. Remélem, hogy a VKM és a Tanács közös munkája is hoz valami hasznos eredményt. Köszönöm a polgári iskolai tanterv érdekében elmondott szavaidat, de különösen a miniszterhez intézett felvilágosításodat arról, hogy a [z 1943/1944.] tanév bezárásáról a Tanács felterjesztéssel élt, csak hogy senki sem vette figyelembe. Talán most azt is látja, hogy mi is a Tanács szerepe, és hogy ennek mi mennyiben feleltünk meg.

A régi levél megküldését is nagyon köszönöm.³⁹ Ez legalább felbátorít, hogy közöljem Veled, milyen jólesett nekem, hogy Mester Miklós olyan teljes meghódolással beszélt Rólad, amikor éppen május végén alkalmam volt vele értekezni. *Hidd el, magamfajta ember sohase érheti el, hogy ilyen fenntartás nélküli elismeréssel és megbecsüléssel szóljanak róla.* Tudom, hogy nem szereted az ilyen híradást, de most leveled kényszerített rá, mert meg kell mutatnom, *mennyire tévedsz abban, hogy ezek az emberek miképpen gondolkodnak Rólad!*

Ha valaki, Imre Sándor igazán nélkülözhetetlen ma a Tanács vezetésében; nemcsak ezen ügyvezető társad avatatlansága miatt, hanem azért is, mert Tőled várják a Tanácshoz igazán méltó reformot. Ezt el kell hinned, és akkor nem szabad lehangoltnak lenned! (Már legalábbis a Tanácsot érintő dolgokban!) (...) *Őszinte tisztelettel és szeretettel Zsoltod*⁴⁰

Alszegey Zsolt leveléből úgy tűnik, hogy az OKT és a VKM kapcsolata szempontjából nagy jelentőséget tulajdonított annak, hogy Mester Miklós államtitkár már ifjú korától Imre Sándor tisztelője volt, országgyűlési képviselőként 1939-től többször szakmai véleményét kérte, s vele baráti viszonyban volt (Mester, 2012, pp. 238-239). Imre Sándor is bízott az államtitkárban, ezért hozzá fordult bizalmas javaslatával.

Mester Miklós így emlékezett erre: *„Imre Sándor 1944-ben látva, hogy a háború elveszett, bizalmasan azt a tanácsot adta nekem, hogy az iskolai hatóságokat, a tanszemélyzetet készítsük fel a szovjet hadsereg fogadására. Lelki ismeretlenség, magyarázta nekem, a rendkívül nehéz időkben a tanszemélyzetet teljesen tájékozatlanul magára hagy-*

38. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Alszegey Zsolt 1944. június 18-i levelében. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)

39. Lehetséges, hogy Imre Sándor 1944. márciusi lemondó levelére utalt az akkor őt annak elküldéséről lebeszélő Alszegey Zsolt.

40. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Alszegey Zsolt 1944. június 23-i levelében. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)

ni. Bölcs tanács volt. Az irányelvek kidolgozására segítségét is felajánlotta.” (Mester, 2012. pp. 240-241. Kiemelés tőlem – D. P.).

Az első világháború idejéről szóló fejezetben láthattuk: Imre Sándor akkor is szükségesnek tartotta volna a pedagógusok többoldalú, tárgyyszerű tájékoztatását a mindenkori háborús helyzetről. Erre a háborút minden fél részéről kísérő információs/dezinformációs kampányok idején semmi esélye sem volt. Ettől még az erre való igényt nyilvánosan megfogalmazta. Hasonló megfontolás vezethette a második világháború idején is. Talán a Mester Miklós által említett javaslata kapcsán, talán már korábban készülhetett két kézzel írt, egybehangzó, egyaránt datálatlan tervezete e témával kapcsolatban. A teljesebbet idézzük:

„*Javasolja az OKT a miniszternek, hogy bízta meg a Tanácsot tanárok-tanítók, más társadalmi tényezők számára tartandó tájékoztató előadások szervezésével.*

Cél: egyöntetű felfogás arról, hogy hazánk mai külpolitikai viszonyai között, a háború mostani állása szerint mi a feladata valamennyi iskolának a nemzet tájékozottságának, tudatosságának, lelki erejének fokozása érdekében. Egészen tárgyiasan meg kell ismertetni az ifjúság nevelőivel a helyzetet, ki kell mutatni a veszedelemeket és a biztató lehetőségeket. S mindezek alapján teljes súlyát a nevelők felelősségének és mai kötelességének. A fő szempontokat (mit kell, mit lehet, és mit nem szabad mondani a helyzetről és a lehetőségekről) a VKM úrnak kell kijelölni.

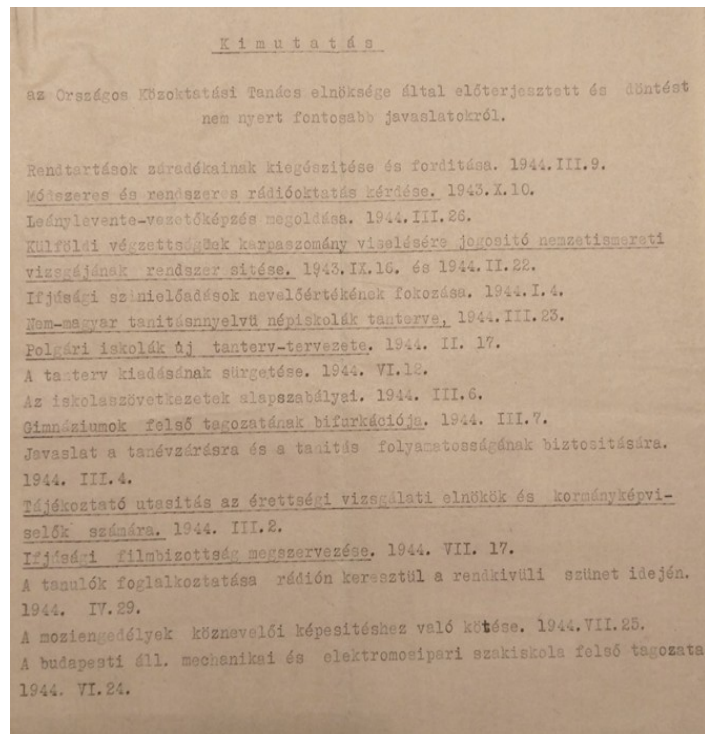
*Mód: gondosan össze kell állítani 15-20 nevet, tanárok, írók, közéleti férfiak és nők nevét, akik alkalmasok arra, hogy egy-egy központi helyzetű városban ilyen előadásokat tartsanak. Össze kell gyűjteni a város és környéki környék iskolai, közigazgatási, társadalmi vezetőit (nem nagy tömeget) ezek saját lakóhelyük környékén folytassák ugyanezt a munkát, hogy így a vezető gondolatok mindenüvé eljussanak. A választott 15-20 emberrel Budapesten kell megbeszélni a feladatot, s az előadás fő gondolatait és szellemét: *nem propaganda, nem hadakozás ellenséggel, nem falrafestése az ördögnek, hanem pozitívan erősítés, felelősségbresztés, tájékoztatás.**

Az előadók között legyenek a visszacsatolt területekről valók. Senki sem a maga szakmájában beszéljen, de ott, ahol valamilyen okból érdeklődést kelthet a személye is. Az előadás címe más és más legyen, más és más szerv rendezze. *Ne legyen olyan színe, mintha a kormány rendeztetné. S nem csupán tanítókat, tanárokat kellene meghívni, hanem mindenféle érdeklődőnek nyilvánossá kellene tenni.* Egy-egy kerületben a főigazgatók tudnák kijelölni a helyeket, megjelölni a felkérendő szervezetet vagy egyéneket, de ők nem szerepelnének rendezőként.

Ha így nem sikerülne a dolog, vagy ahol így nem sikerülne, ott a főigazgató rendezzen egy-egy város vagy vidék mindenféle iskolája részére együttes előadásokat. A költségeket a VKM, a belügyminisztérium, a propagandaminisztérium bocsássa rendelkezésre. A Tanács csinálja, hogy kevésbé legyen hivatalos színe!” – írta az 1916-1918-évi ilyen tervezeteihez hasonlóan Imre Sándor.⁴¹

Az OKT anyagaiban nem találtunk ehhez kapcsolódó dokumentumokat, úgyhogy a történetekkel kapcsolatban – a kutatás jelenlegi állásánál – csak Mester Miklós idézett memoárjára támaszkodhatunk: „*A megvalósítás azonban elmaradt. Minden ilyen irányú intézményes lépés életveszélyes és eredménytelen lett volna, nemcsak a megszálló németek megtorlása, hanem a nemzet megosztottsága miatt is.* Előfordult azonban, hogy vezető pedagógusoknak, akik engem felkerestek, szóban – négy szemközt – tanácsot adtam a helytállásra. Mindenkinek megmondtam, hogy a szovjet hadsereg elől én nem fogok elmenekülni, a helyemen maradok. Ezt célzatosan tettem.

41. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor kézzel írt tervezete. (Kiemelések részben tőlem – D. P.)



3. kép: Az OKT elnöksége által előterjesztett, a VKM által elintézetlen ügyek jegyzéke⁴²

Ami viszont Imre Sándor elgondolását illeti, még annyit el kell mondanom, hogy ő a tájékoztatást a tanszemélyzet részére egy szervezett, fegyelmezett, kulturált hadsereg megfelelő fogadására képzelte összeállítani. Hitte, hogy a szovjet hadsereg ilyen. A később szerzett szomorú tapasztalatok után azonban kérdés, hogy tájékoztatójának a tanszemélyzet egyáltalán hasznát vehette-e volna? – emlékezett Mester Miklós.” (Mester, 212. p. 241. Kiemelések tőlem – D. P.)

A javaslataival kapcsolatos sorozatos kudarcok, és a háborús helyzet alakulása készíthette Imre Sándort 1944. augusztus 23-án – a román „kiugrás”, átállás napján – a rendelkezésünkre álló utolsó lemondólevelének megfogalmazására.

„Kedves Zsolt! A napi események, jobban mondva a légó-helyen való tétlenségek miatt, egyre jobban foglalkoztat a jövőnek gyötrelmes kérdései közül az a csoport, amely nemcsak mesterségemhez van közel, hanem az OKT-i alelnökségem miatt a lelkeket nyomja is. Ezért arra kérék, hogy a következők elmondását ne vedd pihenésed megzavarásának.

Átadtam M[ester] M[iklós] államtitkár úrnak a Tanács által beszolgáltató munkálatok közül a VKM által még el nem intézettek jegyzékét, külön a nagyon sürgőseket. Ez a jegyzék azt bizonyítja, hogy a Tanács csakugyan az az alárendelt segédhivatal, ami egyszer volt, s aminek maradása ellen való tiltakozást sohasem mulasztottam el, amióta a Tanácshoz hivatalosan közöm van.

Megjelent a lapokban a leventevezető, azaz az ifjúság honvédelmi nevelését vezető vezérezredes úrnak egy nyilatkozata, amely szerint, ha az iskolák nem tudják, a levente szervezet veszi kezébe az ifjúságot a következő tanévre, s ők végzik az iskola munkáját is. Szó szerint bizonyosan nem így volt, de a lényeg ez volt. – Ez ismét azt jelenti, hogy az OKT-ra semmi szükség.

42. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

Amikor első ízben voltam az államtitkár úrnál értekezleten, elmondtam, hogy *nem nagy reformtervezetet, hanem lépésről-lépésre való pótlásokat, a szükségletek számbavételét, s megfelelő intézkedéseket tartok szükségesnek szervezeti és tanulmányi tekintetben.* Nem volt leírva, utólag sem írtam le, amit mondtam, de ott van a Tanács teljes ülésén mondott beszédem, körülbelül annak 6. pontját mondtam el. Az egésznek az lett az eredménye, hogy *tudtommal csakugyan nem csinálunk nagy reformot, de nem tudok semmit arról, hogy ez a helyzetet tisztázó, terveket érlelő munka megindult volna.*

A legnyomasztóbbnak ezt érzem, de *nem érzem képesnek magamat arra, hogy a VKM vagy az államtitkár, vagy az – úgy hallom – egész ügyosztályá szervezett megbízottak szándékával, és talán folyó ilyen munkájával nem törődve, a Tanács kebelében ezt a rendszeres munkát (a jövő nevelési szervezetének, tanulmányi rendjének kialakítására) megindítsam.* Azaz: a megindításnak szánt, többször ismételt szavaimat megismételjem. Belátom azonban, hogy ezt nekem kellene elindítanom, ha egyszer alelnök vagyok. De az is lehetséges, hogy a Tanács hivatala megindította és végzi. Nem tudom. De *ez a nem tudásom azonban az én súlyos hibám.* Igaz, hogy természetemből és a mostani helyzetből is ered, sőt ezekből ered; mégis lehetetlen, vagy annál inkább lehetetlen a dolognak így maradnia.

A hivatal személyi ügyeinek elintézéséről sem tudok semmit. Nem is nagyon tartozik rám, de nem tudok nem törődni vele, tehát nyugtalanít ez is. Lehetetlenség, hogy ez igen sürgősen meg ne oldassék, sürgősen rendelkezésedre ne adja a miniszter azokat, akiket kiválasztottál, s ezek meg ne kezdjék a beleszokást az ottani feladatokba.

Talán 10 napja véletlenül összekerültem az Egyetemi Nyomda vezetőjével és kérdeztem: *lesz-e elegendő tankönyv általában és mi lesz a polgári iskolai tankönyvekkel.* A rövid beszélgetés megint arra térítette a figyelmeztet, hogy *a nyolc hónapos kínládásnak sincs eredménye ebben a tekintetben sem.*

A *Néptanítók Lapja* legutóbbi számának első cikke, mint még soha nem hallott és mondott tennivalóról beszél a magyar nevelés kialakításáról (ha jól értettem). Az, amiről beszél az OKT égető feladata volna (persze nem úgy, hanem célravezető módon). Sürgősen fel kellene szólítani a szerzőt (Boda Istvánt) (Boda, 1944) is, másokat is, hogy adják elő terveiket, és *a Tanács igyekezzék elkészülni a ki tudja milyen hamar elkövetkező időre, amikor a nevelésünket csakugyan újjá kell szervezni, azaz az újjászervezésnek azon az államtitkári értekezleten említett (s vagy 35 év óta javasolt) fokozatos végrehajtására a tervezetnek készen kell állnia.*

Ez a különféle elemekből kialakuló nyugtalanságom talán nem került volna erre a papírosra, ha nincs ilyen meleg, és nem közelednék megint 10 óra, és vele a sziréna. Legalább el kell mondanom, ami nyom, ha már tenni semmit sem tudok. A légó-élvezetet így nyugodtabban folytatom, ha ma is következik.

De nem is a meleg stb., hanem teljesen *tárgyi ok már régen sürget erre a talán megérthető beszédre: nem maradok tovább az alelnöki állapotban.* Ennél rövidebben és a részletek nélkül megírom lemondásomat az Elnök Úrnak is. Nem szeretném, ha neki bármi rossz érzést is okoznék vele, de lelkiismeretem már nem bírja ezt a dolgot. Senkinek nem mondom el, tehát én nem hozom nyilvánosságra; de az alelnökre úgyszincs semmi szükség, a Tanács üzemét tehát nem zavarom meg.

Holnap elmentem volna M[ester] M[iklós] államtitkár úrhoz megmondani, de olvasom, hogy a Székelyföldön van. Kérlek, kedves Zsolt, maradjon meg köztünk ez a hivatalosan kezdődött baráti kapcsolat. Minden jót kíván, melegen üdvözöl Imre Sándor".⁴³

Nem tudni mi történt a vélhetően Alszeghy Zsoltnak elküldött – a többi lemondóleveléhez hasonlóan egy ajtót a további munkavégzéshez nyitva hagyó (nem hozta nyilvánosságra) – írás nyomán. Azt is csak feltételezhetjük, hogy az Imre Sándorban az OKT-ban végzett munka sikertelenségei és a háborús körülmények, a kiszá-

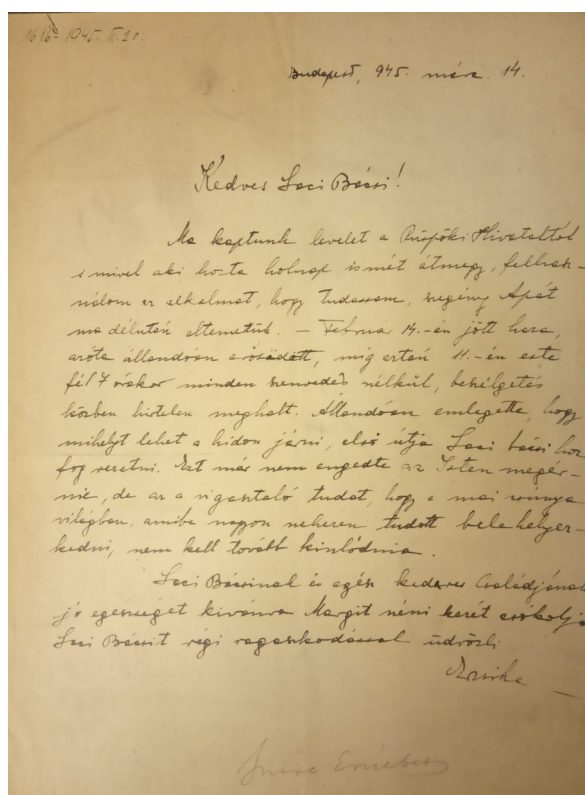
43. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Imre Sándor 1944. augusztus 23-i levele. (Kiemelések tőlem – D. P.)

míthatatlan jövő révén, a légtalmi riadók, valamint a hőség nyomán halmozódó feszültségek levezetésére szolgált. S talán arra, hogy nyomást gyakoroljon a Tanács irodáját vezető ügyvezetőkre, hogy lépjenek már fel határozottabban a VKM-ben elakadt, a Tanács által elkészített, de tényleges minisztériumi intézkedésig nem jutott témák előmozdítására.

Utóbbi célját elérhette. 1944. augusztus 28-án Kovács Máté a következő levelet küldte Imre Sándornak:

„Mélyen Tisztelt Professzor Uram! Mellékelten tisztelettel megküldöm a Tanács munkásságáról szóló kimutatást. *Alszeghy professzor úrral pénteken sorra jártuk a minisztérium ügysztyályait és igyekeztünk megsürgetni minden elakadt ügyet*, így a polgári iskolai tanterv kiadását, ahol jogi nehézségek merültek fel, a gimnázium természettudományos tagozatát, ahol az elvi döntés a Tanács javaslata szerint megtörtént, de a részletek tekintetében még bizonyos további tanácsadásra lesz szükség.

31-én a tanévkezdéssel kapcsolatban főigazgatói értekezletet tartanak a miniszter úr jelenlétében. Erre az értekezletre a Tanács elnökségét is meghívta a VKM. Délelőtt 10 órakor a miniszter úr előszobájában lesz, de a miniszter úr csak 12 órakor kapcsolódik be az értekezletbe.”⁴⁴



4. kép: Imre Erzsébet levele Ravasz László püspökhöz 1945. március 14.

44. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. augusztus 28-i levelében. (Kiemelés tőlem – D. P.)

Ez a rendelkezésünkre álló utolsó dokumentum a témában. Így *nem tudjuk, hogy Imre Sándor részt vett-e az 1944. augusztus 31-i értekezleten a VKM-ben*, melyen a VKM 9150/1944. sz. rendeletével kapcsolatos teendőket tárgyalták, a hozzá kapcsolódó végrehajtási utasítással együtt.⁴⁵ Ezek szerint a tanévet szeptember 1-jén kellett megkezdeni, ahol a háborús helyzet miatt más helyi rendelkezés nem volt. Az oktatásra használható helyiségek biztosítására, a nevelőhatás folyamatosságára, a tananyag és a módszerek rugalmas alkalmazására, de legfőképp az ifjúság életbiztonságának, testi épsége biztonságának megőrzésére adtak utasításokat. Intézkedtek a helyben és másutt lakó diákok foglalkoztatásáról, a tanulókról való gondoskodásról és a nevelők munkájának racionális felhasználásáról is. E rendeleteket – vélhetően a 1943/1944. tanév lezárására készült tervezet szempontjainak felhasználásával – az OKT iroda munkatársai készítették el, júliusban Imre Sándor véleményét kérve az VKM-mel már első körben egyeztetett rendelettervezetről.⁴⁶

Források hiányában az OKT további tevékenységéről, illetve Imre Sándor abban való részvételéről jelenleg nincs további információnk. Mester Miklós 1971-ben úgy emlékezett, hogy Imre Sándor október 15-ig, amíg ő államtitkár volt, többször felkereste (Mester, 2012. pp. 238-241). De hogy pontosan mikor és meddig s mivel kapcsolatban, arra oly sok év távlatából nem is nagyon emlékezhetett. Tény azonban, hogy kapcsolatukról hosszasan írván (lásd az epilógusban) egyszer sem említette az OKT-t.

„A jövő gondját hordozom ugyan lelkemben, de tudom, hogy ami jön, már nem az enyém lesz, tehát alakításába nem avatkozom hivatalos körömön túl, egy szóval sem” – írta Imre Sándor 1942. augusztus 23-án. (Imre, 1942, pp. 3–5. Kiemelések tőlem – D. P.) Majd mégis elvállalta az OKT alelnökségét.

Ottani szerepvállalása során mindvégig az idős korából, az ország helyzetének alakulásából, a VKM bürokráciája természetének ismeretéből fakadó kétség s a nemzet iránti elkötelezettségéből és keresztyén hitéből adódó felelősség és kötelességtudat csatázott Imre Sándorban.

Mindazonáltal az 1942-ben általa megfogalmazott „annál inkább” szellemében még 1944 őszén, betegen, kórházban „váltakozó testi állapotban és meglehetősen hullámzó lelki állapotban” sem adta fel céljait. *„Az események (a fasiszták biztos veresége) hatása alatt (...) egy percig sem gondoltam még arra, hogy megokolt lenne lemondani a magyar művelődéspolitikai tervekről. Sőt!”* – írta – a kudarcba fulladt magyar kiugrási kísérlet és a nyilas hatalomátvétel után –, 1944. október 23-án (idézi S. Heksch, 1969. p. 208. Kiemelés részben tőlem – D. P.).

Ám Istene, végzete másképp rendezte a művelődéspolitikus Imre Sándor drámáját: 1945. március 11-én, családjá körében „este fél 7-kor minden szenvedés nélkül, beszélgetés közben meghalt”.⁴⁷

Így sorsa számára csak a bizonytalan történelmi átmenetek, társadalmi, politikai, gazdasági válságok idején osztott szerepet: 1918 őszén a rövid életű polgári demokratikus forradalom idején, majd az „ellenforradalmi rendszer” kialakulása, a „keresztény-nemzeti kurzus” éveiben. S végül 1943 nyarán, amikor a II. világháború menete, a „keleti front” nyugat felé toródása már hónapról-hónapra jelezte a szovjetellenes „úri Magyarország” alkonyát. *Közös volt ezekben az időszakokban, hogy az Imre Sándor által tervezett, remélt rendszerszerű, fokozatos, közép és hosszútávú reformok bevezetéséhez szükséges konszenzuális politikai támogatás és a gazdasági erőforrások nem álltak rendelkezésre.*

45. A VKM 9150/1944. számú rendelete az 1944/45. iskolai év tanulmányi rendjének szabályozása tárgyában. Hivatalos Közlöny, LIII. évf. 16. sz. 1944. augusztus 15. 1-2. 1944. augusztus 19-én jelent meg a VKM 86.133 – 1944. XVII. számú intézkedése: „Irányelvek a VKM 9150/1944. sz. rendeletének végrehajtásához az 1944. tanév megindításáról, folyamatosságának biztosításáról a háború hátrányos hatásainak ellensúlyozásáról a közép- középfokú, szak- és népiskola, valamint iskolai jellegű tanfolyam igazgatójához”. 23 oldalas broszúra formájában megtalálható: RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944.

46. RL C/39. 28. cs. 2. n. OKT 1943-1944. Kovács Máté 1944. július 11-i levelében.

47. Lányának, Imre Erzsikének Ravasz László püspökhöz írt 1945. március 14-i leveléből. (RL A/1.c 1616/1945.)

Irodalom

1. A balatonkenesei (1943) országos népművelési értekezlet 1943. május 19-21. *Magyar Lélek*, 5(7), 244–247.
2. Alszeghy, Zs. (1944). Az Országos Közoktatási Tanács munkássága. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 9–11.
3. Bajomi, I. (2012). Az első tanügyi tanács körüli viták. *Educatio*, 2, 179–189.
4. Bassola, Z. (1998). *Ki voltam... Egy kultuszminisztériumi államtitkár vallomásai*. (Eds.: Jáki, L. & Kardos, J.) OPKM
5. Bisztray, Gy. (1943). A népművelés kapcsolatai a minisztériumokkal, egyházakkal, közművelődési egyesületekkel. *Magyar Lélek*, 5(7), 255–266.
6. Boda, I. (1944). Nevelésről és új magyar nevelésről. (Egy katedra elfoglalásakor). *Néptanítók Lapja*, 77(15), 557–562.
7. Donáth, P. (2021). Imre Sándor művelődéspolitikai nézeteinek formálódása, minisztériumi szerepvállalásának motívumai, körülményei. In Gombos, N. (Ed.), *Imre Sándor emlékkötet. Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára* (pp. 27–86). KRLE–L'Harmattan Kiadó.
8. Donáth, P. (2022). Imre Sándor feljegyzései „ügyvivő” miniszterségének napjairól (1919. augusztus 7-15.) I. *Polymatheia*, 19(1-2), 24–62. <https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.03>
9. Draskovits, P. (1940). *A magyar kisdédnevelés és kisdédóvónőképzés története és jelen állapota*. Közlemények a Szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből, 40. sz. Pauly Károlyné Könyvnyomdája
10. Drozdy, Gy. (1944). Az újév küszöbén. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 1.
11. Föglein, G. (2004). Nemzetiségi oktatás Magyarországon a koalíciós években (1945–1948). *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. Retrieved from <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/nemzetisegi-oktatas-magyarorszagon-a-koalicio-s- evekben-1945-1948> (2022.05.02)
12. Gergely, F. & Kiss, Gy. (1976). *Horthy leventéi. A leventeintézmény története*. Kossuth Könyvkiadó.
13. Gosztonyi, P. (1992). *A magyar honvédség a második világháborúban*. Európa Könyvkiadó.
14. Imre, S. (1938). *A kisdédóvónőintézeti nevelés szerepe a köznevelésben. A fővárosi óvónők továbbképző tanfolyamán 1937. január havában tartott négy előadás. A Kisdédnevelés kiadása*.
15. Imre, S. (1939). A Tanítóképzés és a líceum. Különlenyomat a *Magyar Tanítóképző*, 1939(2) számából.
16. Imre, S. (1942). *Háborús élet, megújíthatóság, nemzetnevelés*. 2. kiadás. Studium Főbizománya.
17. Imre, S. (1943-44). A polgári iskola sorsa. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 48(1), 109–118.
18. Imre, S. (1944). Az Országos Közoktatási Tanács feladata. A Tanács teljes ülésén 1943. XII. 4. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 4–8.
19. *Iskolai énekgyűjtemény (1943-1944)*. 1–2. k. Nemzetnevelők könyvtára V. A népiskola könyvei, Közoktatási Tanács.
20. Janek, N. & Balog, B. (2017). Képekben elbeszélte múlt – Mesterházy Jenő. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 5(1), 85–109. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2017.1.85.109>
21. Joó, A. (2008). *Kállay Miklós külpolitikája. Magyarország és a háborús diplomácia 1942–1944*. Politikatörténeti füzetek XXVII. Napvilág Kiadó.
22. Kelemen, K. (1944). A tanítás és nevelés állócsillaga. *Néptanítók Lapja*, 77(1), 2–3.
23. Kovács, T. (2013). Mester Miklós pályaképéhez. *Korunk*, 24(4), 89–96.
24. Rónai, A. (Ed.) (1993). *Közép-Európa Atlasz*. Digitális faksimile kiadás. Szent István Társulat – Püski Kiadó.

25. Mester, M. (2012). *Arcképek két tragikus kor árnyékában. Visszapillantás a katasztrofális 1944. esztendőre, részint annak előzményeire és közvetlen következményeire is, 27 év távolából.* Tarsoly Kiadó.
26. Patyi, G. (2021). *Imre Sándor az Országos Közoktatási Tanács feladatairól.* Online előadás az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Neveléstörténeti Albizottsága által az Országos Közoktatási Tanács megalakulásának 150. évfordulójára szervezett konferencián.
27. Romsics, I. (2018). *A Horthy-korszak.* Válogatott tanulmányok. Helikon.
28. Ronkoviczné, F. E. (1999). *A pedagógia alapkérdései Imre Sándor munkásságában.* Comenius.
29. Schwarcz, Gy. (1869). *A közoktatásügyi reform, mint politikai szükséglet Magyarországon.* Stolp Károly.
30. S. Heksch, Á. (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere.* Tankönyvkiadó.
31. Szekér, N (Ed., 2021). *Miniszter a frontvonalban. Zsindely Ferenc naplója. 1941. február 25. – 1946. március 9.* Kronosz Kiadó.
32. Szinyei, M. J. (1943). *Közoktatásunk iránya. Beszéd a Közoktatási Tanács közgyűlésén. Budapesti Szemle, 266(794), 1–4.*
33. Ungváry K. (2012). *A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon 1919–1944.* Jelenkor Kiadó – OSZK.
34. Vajkai, É. J. (é. n.). *Népnevelés a gép századában.* Studium Főbizománya.

Sándor Imre as a Vice-Chair of the National Council for Public Education II (1943–1944)

The present narrative documentary study, published in two parts in *Neveléstudomány*, offers a review of the hardly revealed period of the Hungarian history of education, focusing on the National Council of Public Education. This study aims to provide a detailed insight into the everyday working of the National Council for Public Education and the essential topics of its work: the curriculum of the new secondary education of that era, grammar school education of students preparing for the engineering profession, the five-year teacher education, nursery school education, informing teachers about war, girl soldiers education, and the education of ethnic minorities. This research offers an insight into the work and struggles of Sándor Imre (as the leader of the National Council for Public Education), Zsolt Alszegehy and Máté Kovács to protect education and avoid the militarization of schools.

Keywords: National Council for Public Education, Sándor Imre, Zsolt Alszegehy, Máté Kovács, education in the Second World War era

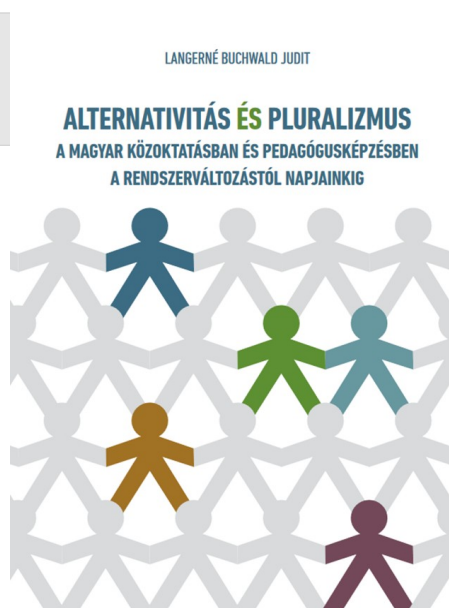
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Újabb nekifutás az alternatív pedagógiák hazai világának feltárására

Trencsényi László*

DOI: 10.21549/NTNY.38.2022.3.6



Langerné Buchwald Judit: *Alternativitás és pluralizmus a magyar közoktatásban és pedagógusképzésben a rendszerváltozástól napjainkig*. ELTE PPK – ELTE Eötvös Kiadó 2022. 228.

Új, átfogó, mondhatni összefoglaló mű született az „alternatív pedagógiákról”. Sőt azonnal hozzákapcsolva: a szerző érdeklődési körének, munkakörének megfelelően az alternatív pedagógiákkal összefüggő pedagógusképzésről is. Egy rendszerezett összefoglaló munka, az előző, a „kortárs-szemtanú” reflexiók korszakának lezárását jelképezendő. Ez elmondható akkor is, ha a szerző egyik legfontosabb kutatási módszere a magyarországi alternatív pedagógiák legutóbbi – a többé-kevésbé a ’80-as évek közepén kezdődő – korszakának koronatanúival készült interjú (megtisztelő, hogy magam is egyike lehettem az interjúalanyoknak).

Mit is foglal össze Langerné Buchwald Judit könyve? A heves, küzdelmeket is tartalmazó, a fogalmat értelmező szenvedélyes viták,

konferenciák, ülések dokumentumait (például Mihály Ottó, Vekerdy Tamás, Horn György és mások nyilvános szerepléseit), a történeti forráskutatást – mondhatni a gyökerek feltárására vonatkozó kutatói kísérleteket (elsősorban a Németh András körül csoportosult műhely munkáit, eredményeit, feltételezéseit – így pl. a reformpedagógiák, az életreform-mozgalmak és az alternatív pedagógiák kapcsolatrendszerét illetően). Hasonlóképp tükröződik a kötetben az összehasonlító elemzés – nem sok – eredménye (de Bodonyi Edit jeles munkája mindenképp). Feldolgozza a szerző a csaknem valós idejű, kortárs oktatáspolitikai elemzéseket (elsősorban Báthory jelképes könyvét – a visszatérő maratoni jelzővel), nemkülönben az alternatív pedagógiák hazai térnyerése szereplőinek seregszemléjét (utóbbi nyomán magam adtam „maratoni sereg” címet e körnek).

Korrekt, teljességre törő, eseményeket, szerzőket enciklopédikusan számba vevő, elfogultságtól mentes, feltáró mű ez. Az adatbázisok szintézise. Megkerülhetetlen munka minden további, a magyarországi alternatív pedagógiákat feldolgozó kutató számára.

Hogy lenne még kutatnivaló? Mi van még hátra? – teszi fel a kérdést a recenzens. Mondanám: most jön a java! Így most már ezen az adatbázison jól elvégezhető a belső folyamatok, nemkülönben a társadalmi összefüggések mélyelemzése. Feltárni, mely társadalmi csoportok igényelték az alternatívák megjelenését az oktatási intézmények világában, s ezen igényhordozó, igényfogalmazó társadalmi csoportoknak mi volt, s mi az érdeke ebben a jelenségben. Miért igényeltek gyermekeiknek más, akár egymáshoz képest is más óvodát,

* Címzetes egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

iskolát, kollégiumot, művelődési ellátórendszert? S megelégedtek-e igényeik kielégítésével? Vagy tovább kutattak az immár európai iskolapiacon számukra alkalmas, még alkalmasabb alternatívákat keresve? Csak néhány példa: hogyan lett a hazai roma elit számára (nem kis részt romák által) megálmodott elitgimnáziumból, a Gandhiból a somogyi-baranyai beások szakmatanulást váró menedéke, míg a felelős cigány értelmiség a fővárosi „menő” gimnáziumokba vagy éppen külföldre íratta szépreményű gyermekeit? S ha ez így igaz, akkor miért zajlott éppen e témakörben a legpolarizáltabb vita, amelyben Bogdán Péter, az elkötelezett roma identitású kutató egy új típusú szegregáló gettó rémét látta Pongrácz Éva komlói-pécsi alternatívájában, melyben a „kultúraazonos” tananyag – vizuális nevelés – mellett az alternatív közvetítés metodikája érvényesült. Hogyan zajlott a szociálisan elkötelezett alternatív vállalkozások kisajátítása a középosztály által (szolnoki Varga Katalin Gimnázium, újbudai Kincskereső Iskola, sőt a ferencvárosi Zöld Kakas Líceum – mindhárom jól dokumentált történet, ahol a „különleges bánásmód” új nemzedéke talált otthonra a „második esély” víziójában)? És mégis: miért lett az „altruista” vonulat ennyire karakteresen – a nemzetközi összehasonlításban is különös módon – erős a magyar alternatívok mozgalmában az Edelenyi Munkaiskolától Csenyétén, az Ambekadr Gimnáziumon át a Zöld Kakasig, az Igazgyöngyig?

S mindehhez egy új elemzési szempont járul: az állam viszonyának változásait érdemes elemezni. Emlékeztet, hogy az „átmenet” oktatáspolitikájának kormányrúdjánál álló Gázsó Ferencet egy dolog érdekelte: a minden áron pluralizálás. Jóformán „bármit” levegőhöz juttatott, szerencsésebb esetekben Soros-támogatáshoz is segített. (Nota bene: érdekes, hogy a szerző szemléjébe, horizontjába Gázsó belefért, az új közmegegyezés szerint „első alternatívának” értelmezett gáspári Szentlőrinc nem.) Aztán némi megtorpanás után a Magyar Bálint-i oktatáspolitiká bemutatása is érdekes lehet, amikor már-már (a húszas évek szovjet-orosz avantgárd miniszterét, Lunacsarszkijt akaratlanul követve) kötelező állami pedagógia rangjává emelte az alternatív tartalom- és eszközrendszert – ennek megannyi „örömeivel” és (később megmutatkozó) – gondjával. Ez negatív motivációkat is felerősített. Majd jött – kutatnivalóan, kutatnivalóan? kutathatóan? – a NER viszonya mindehhez, melyben inkább a visszafogottság, sőt olykor az elutasítás, mindenképpen az újrauniformizálás értékelődik fel.

És megkerülhetetlen a pedagógustársadalom viszonyának árnyalt elemzése. A „csodavárás”, a „mohó felzárkózás” időszaka után a „belefáradók”, a „visszariadók”, a „csalódottak”, a „hűtlenek” sajátos csoportjait érdemes lenne elkülöníteni. Vagy értékelni azt a szociológiai ténytet, hogy szakmánk „java” valósággal kimenekült a mainstream iskolákból az alternatív világba – ott lelve önmegvalósításra, s olykor bizony jobb bérezésre is, s ezalatt a „magára maradt mainstreamben” még inkább felerősödhetett a visszarendeződés.

Megkerülhetetlen az új technológiák (akár a pandémia során jól-rosszul kipróbált „távoktatás”, hibridoktatás kultúrája) mint alternatíva. E sorok írójának az a vagy 20 év előtti vita emlékeztet, amikor az Országos Köznevelési Tanácsban – saját alternativitás koncepciójuk védelmében – elhárították a kérést, hogy a borsodi cigány nők körében a korai távoktatást érettségi esélyével megvalósító, tradicionális iskolának is nagyhírű, megyeszékhelyi Földes Gimnázium kebeléből kinövő Digitális Középközépiskola tanterve „alternatív” legyen.

S elemzésre vár az is: mégis mi „szivárgott” be a tömegiskola mindennapjaiba, s miért éppen ezek az alternatív kulturális elemek (erdei iskola, projekt, kooperatív tanulás, egyenesen a „komplex instrukciós program”).

S végül mivel magyarázható mélyebben, hogy az óvodában, az elemi fokon érzékelhetően magasabb volt az alternatívok aránya (két vaskos kötetre tellett prezentációjuk – a Soros-támogatta „Süss fel nap” című könyv, míg a középiskolák alternatíváiról egy vékony kötetre alig telik (Középközépiskolák fokon?).

A könyv gazdag adattára immár alkalmas mindezen elemzésekre.

A recenzens – talán nem csupán személyes érdeklődése okán – tán két jelenségvilág adatolását hiányolja, kevesli. Hiszen az alternatív mozgalmak világában fontosak a hagyományos iskola kereteit átszakító innovációk is. Gondolok az „open education”, „community school” hazai inkarnációira, ebben is a „nevelési központokra”, „általános művelődési központokra”. Nemkülönb a színház kultúráját és az oktatását integráló, a tantárgyi létet messze túllépő „drámapedagógiára” (akár megannyi *-pedagógia* utótagú innovációra: zoopedagógiára, erdőpedagógiára, múzeumpedagógiára stb.)

Záróbekezdésként még valami. Írtam én recenziót az „otthonoktatásról”, családi iskoláról szóló kötetéről. Mire megjelent, ennek az alternatívának „rendeletileg” vége lett. Nehogy *neveléstörténeti* jelenség *neveléstörténeti reflexiójaként* kelljen olvasnunk Langerné Buchwald Judit könyvét!

Szerzőink

B. Németh Mária

az SZTE BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszék adjunktusa, biológia-kémia szakos középiskolai tanár, okleveles pedagógiai értékelési szakértő. Neveléstudományból szerzett PhD-fokozatot. A Magyar Pedagógia című folyóirat szerkesztőségi titkára. Érdeklődési köre a pedagógiai értékelés és a mérőeszköz-fejlesztés. Publikációinak témái: a természettudományi tudás alkalmazása, a természettudományi tudás és a szövegértés kapcsolata, óvodás korú gyermekek IKT-használata. Tanított tantárgyai: pedagógiai értékelés, feladatírás, mérőeszköz-fejlesztés, tanári szerep, tanári mesterség, pedagógiai helyzetek elemzése.

Devosa Iván

a Károli Gáspár Református Egyetem adjunktusa, a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Orvostudományi Doktori Iskolájának egyik témavezetője. Tagja az MTA SZAB Oktatáseméleti Munkabizottságának és Reprodukciós Munkabizottságának, valamint a Magyar MENSA Szeged KHCS vezetője. Négy alkalommal nyerte el a Magyar Köztársasági Ösztöndíjat, két alkalommal a Magyar Szabadalmi Hivatal Innovációs Pályázatát, egy alkalommal pedig a Juhász Gyula Emlékdíjat. Egészségtudományi MA és Informatika MSc okleveleit, valamint neveléstudományi doktori fokozatát a Szegedi Tudományegyetem karain szerezte meg. Doktori kutatási témája az egészségnevelés a magyar oktatási rendszerben.

Donáth Péter

történész, DSc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig – nyugdíjba vonulásáig – az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki. Folyóiratunkban megjelent tanulmánya készülő Imre Sándor-monográfiájának előmunkálata.

Hódi Ágnes

az SZTE JGYPK API Óvodapedagógus-képző Tanszékének adjunktusa. Doktori tanulmányait az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolában végezte. Jelenleg érdeklődése fókuszában az anyanyelvi fejlődés, fejlesztés, valamint az információs és kommunikációs technológiák óvodai alkalmazhatósága áll. Utóbbihoz kapcsolódóan 2015 óta oktatja és kutatja az óvodáskorúak IKT-használatát és az IKT óvodai alkalmazásának lehetőségeit.

Szitás Teodóra

a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának 3. éves PhD-hallgatója, témavezetője Dr. Kasik László. Kutatása során magyarországi és vajdasági óvodások (4–7 évesek) társas problémáit és szociálisprobléma-megoldását vizsgálja már korábban alkalmazott hazai és nemzetközi, illetve egy általa kidolgozott mérőeszkővel. Benyújtott tanulmányában munkájának elméleti hátterét, valamint az új mérőeszköz módszertani sajátosságait ismerteti.

Szűcs-Ittész Zsuzsanna

a Magyar Állami Operaház zenekarának fuvolaművésze, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem oktatója, valamint zeneterapeuta. Zeneterápiás munkát elsősorban a pszichiátriai rehabilitációban és az idős pszichiátriai betegek ellátásában végez, az utóbbi időben a hospice ellátásban is a Boldog Gellért Nonprofit Kft. (Gálfi Béla Kórház) és a Magyar Hospice Alapítvány munkájához kapcsolódva. A Szegedi Egyetem munkatársaival együttműködésben végzett munkája az aktív zeneművészi, tanári és segítő kompetenciák határterületeit érintő sajátos feladat.

Tiszai Luca

gyógypedagógus, ének-zene szakos tanár, andragógus. A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Gyógypedagógus-képző Intézetének adjunktusa. Kutatásainak fókuszában a súlyos-halmozott fogyatékkal élő em-

berek speciális élethelyzete, élettapasztalata, kognitív képességeik feltérképezése és társadalmi befogadásuk új módokon való megsegítése áll.

Tóth Edit

PhD, közgazdász, az SZTE BTK Pedagógiai Értékelés és Tervezés Tanszékének adjunktusa. Publikációi a pedagóguskutatások, az infokommunikációs technológiák kisgyermekkorai használatának és a szociokulturális tényezők tanulói teljesítményt befolyásoló hatásainak vizsgálata köréből kerülnek ki.

Trencsényi László

A 75 éves szerző több évtizedes közoktatási, felsőoktatási és kutató-fejlesztői munkásságának középpontjában az innovációk, alternatívák lehetőségei és történeti aspektusai álltak. Az iskolapedagógia mellett a mozgámpedagógia és a művészetpedagógia területén is kifejtett tevékenységet. Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága Szociálpedagógiai, illetve Drámapedagógiai Albizottságainak elnöke.

Winkler Zsófia

pedagógiai szakpszichológus, az Érdi Szivárvány Óvoda óvodapszichológusa. Egyetemi tanulmányait a Debreceni Egyetem pszichológia szakán végezte, majd pedagógiai szakpszichológusi képesítést szerzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Érdeklődési területe a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésének folyamata, kifejezetten a gyermekekkel foglalkozó felnőttek (szülők, pedagógusok) szociális és érzelmi fejlődésben játszott szerepe.

Zsolnai Anikó

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára. Fő kutatási területe a szociális viselkedés és a szociális kompetencia összetevőinek, valamint a gyermekkorú kötődések pedagógiai vonatkozásainak kutatása. E témában eddig hat könyvet, valamint számos tanulmányt írt magyar és angol nyelven.

Authors

Mária B. NÉMETH

is an assistant professor at the Department of Pedagogical Evaluation and Planning of the Institute of Education at the University of Szeged, a secondary school teacher with a degree in biology and chemistry, and a PhD degree in education. The Hungarian Pedagogy editorial secretary of the journal. Her publications focus on applying scientific knowledge, the relationship between scientific knowledge and comprehension, and using ICT by preschool children. Subjects taught: pedagogy evaluation, item and task writing, development of measuring tools, teacher's role and craft, analysis of pedagogical situations.

Iván DEVOSA

is an assistant professor at Károli Gáspár University of the Reformed Church of Hungary, a supervisor at Doctoral School of Interdisciplinary Medicine University of Szeged. He is a member of Theory of Education working committee and the Reproduction working committee of Hungarian Academy of Science, and leader of the Szeged KHCS of Hungarian MENSA. He was awarded: the most important ones are the Hungarian Republican Scholarship (four times), the Juhász Gyula memorial award and the Hungarian Patent Office Innovation Contest (twice). He finished his health sciences MA, informatics MSc, theory of pedagogy PhD studies at the faculties of the University of Szeged. His PhD research is about health education in the Hungarian education system.

Péter DONÁTH

Historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor. His study, published in our journal, is a preliminary work for the forthcoming monograph of Sándor Imre.

Ágnes HÓDI

is an assistant professor at the SZTE JGYPK API Department of Kindergarten Education. She obtained her PhD at the Doctoral School of Education at SZTE. Her research interests include first language and literacy development and assessment, ICT use for the development of kindergarten-aged children and the possibilities of using ICT in kindergartens.

Teodóra SZITÁS

is a third year PhD-student at the University of Szeged Doctoral School of Education, her supervisor is Dr. László Kasik. During her research, she examines preschoolers (4–7-year-olds) social problems and social-problem solving in Hungary and Vojvodina with previously used national and international assessment tools, as well as with a new tool developed by her. The submitted study describes the theoretical background of her work and the methodological features of the new assessment tool.

Zsuzsanna SZŰCS-ITTZÉS

is a flautist at the Orchestra of the Hungarian State Opera, an instructor at Liszt Ferenc Academy of Music, and a music therapist. Her work in music therapy primarily focuses on psychiatric rehabilitation, and care for elderly psychiatric patients, recently expanding into the field of hospice care at Boldog Gellért Nonprofit Kft. (Gálfy Béla Hospital) and Hungarian Hospice Foundation. The collaboration with the staff from the University of Szeged is a unique task that touches on the boundaries of her competencies as an active musician, teacher, and helper.

- Luca TISZAI* is a special education teacher, music teacher and adult educator. Paralelly she is an assistant professor at the University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Special Education. Her research focuses on the life experience, well-being and cognitive abilities of individuals with severe and multiple disabilities on a broader perspective, including new pathways of social inclusion.
- Edit TÓTH* PhD, economist, assistant professor at the Department of Pedagogical Evaluation and Planning at the University of Szeged. Her research interest includes teachers' beliefs about assessment and their impact on the teaching and learning process, the ICT use in early childhood, and the effects of socio-cultural factors influencing students' performance.
- László TRENCSENYI* the 75-year-old author's decades of work in public education, higher education and research and development have focused on the possibilities and historical aspects of innovation and alternatives. In addition to school pedagogy, he has also worked in the fields of movement pedagogy and art education. He chairs the Subcommittees on Social Pedagogy and Drama Pedagogy of the Scientific Committee on Pedagogy of the Hungarian Academy of Sciences.
- Zsófia WINKLER* is an educational psychologist, kindergarten psychologist at Szivárvány Óvoda in Érd. She graduated from the Department of Psychology at the University of Debrecen; then obtained her qualification as an educational psychologist at Eötvös Loránd University. Her field of interest is the process of social and emotional development of children, especially the role of adults (parents, teachers) in the children's social and emotional development.
- Anikó ZSOLNAI* is a Professor of Education at the Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University, Budapest. Her research interests are varied and span the field of education, educational psychology and social psychology. Her main research interest is in developing children's social skills and abilities. She is involved in several other promising research projects in the fields of values and attachment. She has published over 160 manuscripts.