



GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT

JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

2025. 13. évfolyam 2. szám

GYERMEKNEVELÉS TUDOMÁNYOS FOLYÓIRAT JOURNAL OF EARLY YEARS EDUCATION

*Kihívások az oktatásban és nevelésben
a bölcsődétől a felsőoktatásig*



Főszerkesztő

Klein Ágnes

Vendégszerkesztő

Svraka Bernadett

Szerkesztő

M. Pintér Tibor

Rovatvezetők

Tanulmány: Csikos Csaba, Józsa Krisztián

Műhely: Nyitrai Ágnes

Határtalan: Kádár Annamária, Pálfi Sándor

Szemle: Gombos Norbert

A szerkesztőbizottság tagjai

Dávid Mária, Endrődy Orsolya, Hunyady Györgyné †, Kerekes Judit, Kéri Katalin, Kolosai Nedda, N. Kollár Katalin, F. Lassú Zsuzsa, Lénárd András, Orosz Ildikó, Perlusz Andrea, Pintér Krekity Valéria, Podráczky Judit, Peter Sherwood, Barbara Surma, Szabolcs Éva

Angol nyelvi lektor

Peter Sherwood

Borítóterv

Császár Lilla, M. Pintér Tibor

© Szerzők, szerkesztők

DOI 10.31074
HU ISSN 2063-9945

Folyóiratunkat 2022-től az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Felelős kiadó:
Márkus Éva dékán

gyermeknevel@tok.elte.hu
<http://gyermeknevel.elte.hu>

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

Eötvös Loránd Tudományegyetem,
Tanító- és Óvóképző Kár

Tartalomjegyzék

Klein Ágnes – Svraka Bernadett

Kihívások az oktatásban és nevelésben a bölcsődétől a felsőoktatásig. Előszó 5

TANULMÁNYOK

Lundquist-Mog, Angelika – Lehr-Balló, Dorothee

Wollt ihr eine Geschichte hören?oder Wie man im frühen Fremdsprachenunterricht mit Bilderbüchern Neugier wecken und Lust auf Sprache vermitteln kann 8

Stürmer, Verena

The acquisition of written language within a second language..... 21

Hanesová, Dana – Lipárová, Lenka

Strengths and weaknesses of current foreign language education through the lens of primary school teachers in Slovakia..... 38

Takaró, Milán

Analyse des Essverhaltens und der Angststörungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter mit Fokus auf Studierende in Ungarn und in Deutschland 62

Böddi Zsófia – Jármí Éva –Serfőző Mónika

Retrospektív bullyingélmények és bullyinggal kapcsolatos attitűd vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében..... 85

Pozsonyi Ferenc

Tanító szakos hallgatói jóllétkutatások magyar nyelvterületekről – *scoping review* jellegű szakirodalmi áttekintés 101

Réti, Mónika – Dóri, Tibor – Farkas, Bertalan Péter – Kulman, Katalin

21st century learning: what about “normal schools”? Messages from primary school teachers in Hungary 115

Dévai, Adrienn – Pethő, Villő – Czabaji Horváth, Attila

The development of the artist-ideal in Europe at the turn of the 19th–20th century..134

Soós, Evelin – Podráczky, Judit

Exploring the practices and habits of mothers in raising and caring for young children, with particular regard to health education and health literacy 160

TEMATIKUS TANULMÁNYOK

Takácsné Szabó Melinda

A szülői kapcsolattartási formák átalakításának szükségessége a jelen kor kihívásainak tükrében 175

Gereben Ferencné

Inklúzió és speciális megsegítés pedagógusszakmák együttműködésében..... 197

Bajzáth Angéla – Darvay Sarolta – Bereczkiné Záluszkai Anna – Lehmann Miklós

Adaptív koragyermekkori környezetek:

az inklúzió támogatásának kutatása és tervezése 212

Biró Rita Zsófia

Kisgyermek komplex készségfejlesztésének támogatása a bölcsődében..... 233

Boronkai Dóra

Gyermeknyelvi társalgások vizsgálata 254

Csontosné Buzás Zsuzsa – Kiss Eleonóra

A hangszínhallás online diagnosztikus mérése 5–9 éves gyermekek körében ... 276

Kopházi-Molnár Erzsébet – Imre Nóra

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre a felsőoktatási intézmények tanterveiben .. 291

Szeibert Janka – Szabó Csaba – Vas Vivien – Zámbo Csilla

A matematikai gondolkodás fejlesztése számelméleti feladatokkal 309

Homoki Erika

Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei..... 327

Gilányi Magdolna

Egy királylány a 21. században – Árpád-házi Margitról alsó tagozaton 346

Gombos Norbert

A felsőfokú tanítóképzés kezdetei Magyarországon..... 356

Szurdoki Erzsébet – Bauer Zita – B. Zsoffay Klára – Bihariné Krekó Ilona – Dancs Gábor

– Fülöp Veronika – Patasics-Gira Bernadett – Józsa Ildikó Marianna – Koósné Sinkó Judit

– Kulman Katalin – Láng Annamária – Venyingi Beáta– Vitélyos Gábor Áron

A Nemzeti alaptanterv 2020. évi változtatásainak hatása a tanulók

környezetismeret-tudására és -attitűdjére..... 377

TEMATIKUS MŰHELY

Klébert, Luca

Ein Kinderwörterbuch im Saarer deutschen Dialekt 393

SZEMLE

Gombos Norbert

Donáth Péter (2025). *Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószelelben* 413

Berta Bianka

Pásztor Enikő Judit (2024, szerk.). *A Játékról Komolyan – Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről* 418

Vass Regina Krisztina

Endrődy Orsolya (2024). Gyermekkor: interkulturális és interdiszciplináris kontextusban 421



Kihívások az oktatásban és nevelésben a bölcsődétől a felsőoktatásig

A Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat 2025/2. száma a gyermekkort érintő problémakörökkel foglalkozik, több különleges területet is felsorakoztatva.

A tanulmányok tartalma az olvasóközönség széles spektrumát vonzza: pedagógusok, pedagógusjelöltek, de az egyes tanulmányokat az érintett szülők is érdeklődéssel forgathatják. A szám tematikus része a KÖTE-konferencián került bemutatásra (a konferencia többi előadásából készült tanulmányok a 2025/1. számban olvashatók).

Napjainkban a szülők előszeretettel viszik játékos foglalkozásokra a gyermekeket, ahol megismerkedhetnek egy számukra még ismeretlen nyelvvel. Ezt a gyermek játékosan tanulja, épít a természetes érdeklődésére, beindítva a tanulási mechanizmusokat. Miként lehet bátorítani, motiválni a nyelvet tanulni kezdő gyermekeket, milyen módszerek és eszközök nyújtanak ehhez segítséget? Ezzel a témával foglalkozik az első három tanulmány, amelyek gyakorlati példákat, tapasztalatokat is megosztanak az érdeklődőkkel. Míg a Lundquist és Lehr páros a gyermekkönyvek helyét és szerepét kutatják ebben a folyamatban, addig az írás és olvasás tanulásának kihívásait ismerteti Stürmer idegen nyelvű tanulmánya, majd a gyakorlat oldaláról ismerhetjük meg kollégák véleményét az idegennyelv oktatásának nehézségeiről.

A leendő pedagógusjelöltek mentális és testi egészségét vizsgálja az évési magatartáson keresztül német és magyar mintán Takaró Milán, eredményei hangsúlyozzák a prevenció fontosságát, ami megelőzheti a lemorzsolódást a pedagógusképzésben.

Böddi Zsófia és Jármí Éva egy sajnos igen aktuális témára, a bullyingra vonatkozóan mutatják be kérdőíves felmérésüket, amelyben pedagógusképzésben részt vevő hallgatók ismertetik gyermekkori élményeiket. Pozsonyi Ferenc metaanalízisében részletes kitekintést tesz és hangsúlyozza e téma fontosságát.

Kulman Katalin tanulmánya a 21. századi nevelés kihívásaira keresi a választ, hasonlóan idősíkok mentén íródott Dévai Adrienn cikke, aki a művészeti nevelés változásait mutatja be.

A nevelés és oktatás szereplői, a gyermekek és pedagógusok mellett fontos szerepet töltenek be a szülők. Évek óta megjelenik kérdésként a szülők edukációjának, az oktatásba és nevelésbe való bevonásának kérdése. Erre az érzékeny témára nyújt rátekintést a Soós Evelin és Podráczky Judit, valamint Takácsné Szabó Melinda tanulmánya.

Az inkluzív nevelés napjainkban még sok kérdést vet fel, éppen ezért fontos minden, a témát fókuszába emelő tanulmány. A magasabb szintű integrációs törekvések lehetőséget nyújthatnak a gyermekek egyéni szükségleteinek kielégítésére, a fejlesztéséhez szükséges optimális személyi és tárgyi feltételek biztosítására. Gereben Ferencné a megsegítés interdiszciplinaritását és a szakmai együttműködés fontosságát hangsúlyozza a kompetenciahatárok betartása mellett. Bajzáth, Darvay, Bereczkiné és Lehmann az ehhez szükséges adaptív környezeteket a koragyermekkori nevelésben és ezek feltételrendszerét ismertetik tanulmányukban. Bíró Rita Zsófia azt mutatja be, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel segítik a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni sajátosságainak és fejlődésének megismerését, annak nyomon követését és egyéni képességeinek kibontakoztatását a bölcsődei környezetben.

A fejlesztés módszertana a pedagógusképzés centrális erőtere már az óvodapedagógus-képzésben is. Prioritásként kezelik a motoros és nyelvfejlődés támogatását, erről Boronkai cikkében egy diskurzuselemzés tapasztalatain keresztül olvashatunk. A hangszínhallás kérdése fontos az írás és olvasás tanulása során, bejósolja az idegen nyelv tanulásának sikerességét, ennek a módszertani apparátusa rajzolódik ki az óvodás és kisiskolás korosztály körében Csontosné Buzás Zsuzsa és Kiss Eleonóra tanulmányában. Az óvoda és iskola átmenete jelenős területe a pedagógusképzésnek mind a tanító, mind pedig az óvodapedagógus-képzésekben. A gyengéd átmenet biztosítása alapvető érdeke a nevelésben és oktatásban részt vevő szakembereknek, szülőknek és gyermekeknek egyaránt. Kopházi-Molnár Erzsébet azt vizsgálja tanulmányában, hogy a kérdéskör hogyan jelenik meg a pedagógusképzés tanterveiben, mekkora súllyal és milyen tartalommal van jelen azokban.

A folyóirat következő három tanulmánya a tantárgypedagógiák rejtelmeibe vezeti az olvasót, hiszen a matematika, környezetismeret és történelmi jellegű olvasmányok területeit mutatják be. Egyfelől a matematikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségeiről olvashatunk Szeibert és Szabó tanulmányában, majd a környezetismeret tantárgy tartalmi változásaiba nyerünk bepillantást Homoki Erika írásában, hogy végül az Árpád-házi királylányok nyomdokaiba lépve Gilányi Magdolna az olvasásértés és történelem tanításának módszereit mutassa be a 21. századi gyermekek számára. Gombos Norbert tanulmánya a felsőfokú tanítóképzés kezdeteiről ír, végül Szurdoki Erzsébet és munkatársai A Nemzeti alaptanterv 2020. évi változtatásainak hatása a tanulók környezetismeret-tudására és -attitűdjére című tanulmányával kapcsolatot teremtenek a tanterv és a tantermi oktatás között.

A Műhely rovatunkban Klébert Luca ismerteti meg az olvasót egy olyan gyermekszótárral, amely dialektusban íródott és a Tesz-vesz szótárakhoz hasonlóan a képek erejével segít az értésben.

A Szemle rovatban három recenziót mutatunk be: Gombos Norbert ismerteti Donáth Péter *Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószelelben* című művét, majd Vass Regina vezet be Endrődy Orsolya neveléstörténet témájú művébe, melynek címe *Gyermekkor: interkulturális*

és interdiszciplináris kontextusban, végül Berta Bianka a Pásztor Enikő által szerkesztett művet (A játékról komolyan – Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről) tárja az érdeklődő közönség elé.

A kiadvány szerkesztői melegen ajánlják a tanulmányok megismerését, valamint hasznos és tartalmas időtöltést kívánnak az olvasóknak.

Klein Ágnes és Svraka Bernadett

Wollt ihr eine Geschichte hören? oder Wie man im frühen Fremdsprachenunter- richt mit Bilderbüchern Neugier wecken und Lust auf Sprache vermitteln kann

Lundquist-Mog, Angelika¹ – Lehr-Balló, Dorothee²

Abstrakt:

Der Artikel thematisiert die Bedeutung von Bilderbüchern im frühen Fremdsprachenunterricht und stellt den Narrativen Ansatz als effektive Methode zur Sprachvermittlung vor. Die Autorinnen argumentieren, dass authentische Geschichten kindgerechte Sprechanlässe schaffen, Neugier wecken und ein emotionales Lernumfeld fördern. Nach einer theoretischen Einführung werden Kriterien zur Auswahl geeigneter Bilderbücher vorgestellt sowie konkrete methodische Anregungen für die verschiedenen Phasen des Lesens einer Geschichte gegeben. Zusätzlich wird das Bilderbuch-Casting als demokratische Beteiligungsform bei der Buchauswahl beschrieben. Verschiedene Präsentationsformen wie Kamishibai oder Bilderbuchkino werden erläutert, die das visuelle und sprachliche Verstehen unterstützen. Der Beitrag liefert praxisnahe Impulse und zeigt, wie Geschichten kindzentriert und differenziert im Unterricht eingesetzt werden können.

Schlüsselwörter:

Bilderbücher, früher Fremdsprachenunterricht, narrativer Ansatz, Kinderliteratur, Sprachförderung

Theoretische Grundlagen

Die methodischen Prinzipien für den (frühen) Fremdsprachenunterricht gründen auf Erkenntnissen der Erst- und Fremdsprachenerwerbsforschung und haben sich im Laufe der Zeit immer wieder verändert. Die Forschungsdiskussion führte zu unterschiedlichen Vermittlungsansätzen mit jeweils vari-

¹ Universität Tübingen; angelika.mog@gmail.com

² Eötvös Loránd Universität Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; lehr.dorothee@tok.elte.hu; 

ierendem Fokus (eine gute Übersicht dazu bietet Sárvári, 2022). Mittlerweise geht man davon aus, dass es mehrere Lernwege gibt, die sich für die frühe Vermittlung einer Fremdsprache besonders gut eignen. Dazu gehört das Lernen mit Musik und Rhythmus, mit Bewegung, durch Spielen, das Lernen mit allen Sinnen und schließlich mit Geschichten und Bildern. Im Folgenden wollen wir kurz auf die theoretische Grundlage des letztgenannten Lernwegs eingehen.

Der Narrative Ansatz: Vom Hören und Sehen zum Verstehen, Sprechen und Lesen

Kinder auf der ganzen Welt lieben Geschichten. Dieses Phänomen für den Frühen Fremdsprachenunterricht zu nutzen, ist nicht neu. Der *Narrative Ansatz* betont den Einsatz von Geschichten als zentrales Element des Lernprozesses. Statt isolierter Vokabeln und Grammatikregeln werden authentische und motivierende Erzählungen genutzt, um die Fremdsprache auf natürliche Weise zu vermitteln. Der Fokus liegt dabei – ähnlich wie beim Erstspracherwerb – auf dem Verstehen und der impliziten Aneignung der Sprache durch den Kontext der Geschichte. Sprache wird somit nicht in isolierten Fragmenten, sondern in sinnvollen Zusammenhängen präsentiert (Targońska & Jakosz, 2024). Zahlreiche Publikationen über den *Narrativen Ansatz* im Fremdsprachenunterricht liegen vor (vgl. dazu Gładysz & Gładysz, 2021). Es gab und gibt Lehrwerke für den frühen DaF-Unterricht, die den *Narrativen Ansatz* konzeptionell aufgegriffen und umgesetzt haben (z.B. *Bärenspañ*³ oder aktuell erschienen *Die Miniprofis*⁴).

Daneben existiert eine Reihe von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, die zwar Geschichten beinhalten, jedoch hauptsächlich die Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Strukturen zum Ziel haben. Dementsprechend wirken die Geschichten teilweise konstruiert und leblos, da die Sprache in der Regel nicht authentisch ist. Wir plädieren ausdrücklich dafür, im Unterricht mit solchen Geschichten zu arbeiten, die spannend, lustig und kindgerecht sind, über einen echten Plot verfügen sowie glaubwürdige Charaktere mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen präsentieren, die die Möglichkeit der Identifikation bieten.

Lehrwerk oder Bilderbuch?

Die Frage, ob mit einem Lehrwerk oder einem Bilder-/ Geschichtenbuch unterrichtet werden sollte, erfordert als Antwort kein Entweder – Oder. Beide Formate haben ihren eigenen Stellenwert. Gut konzipierte Lehrwerke haben den Vorteil, dass alle Schritte für den Unterricht durchdacht sind und sie von der Lehrkraft ohne viel Vorbereitung eingesetzt werden können. Darüber

³ Medo, M.M. & Schneider, G. (2001). *Bärenspañ*. Gilde Verlag.

⁴ Lundquist-Mog, A. & Bachtsevanidis, V. (2023). *Die Miniprofis 1*. Ernst Klett Verlag und Lundquist-Mog, A., Pilaski, A. & Lehr-Balló, D. (2024). *Die Miniprofis 2*. Ernst Klett Verlag.

hinaus werden die Geschichten in den Audioaufnahmen von professionellen Sprecher*innen mit korrekter Aussprache und authentischer Intonation wiedergegeben, was für Lehrkräfte im nicht-deutschsprachigen Ausland sicherlich sehr hilfreich ist.

Trotzdem plädieren wir dafür, zusätzlich zum Lehrwerk auch Bilderbücher aus den Zielsprachenländern einzusetzen. Diese sind unabhängig von Stoffverteilungsplänen (und damit der strukturierten Vermittlung von Wortschatz und grammatischen Strukturen) und verfolgen in erster Linie das Ziel, Lesefreude und Lust auf die fremde Sprache zu wecken. O’Sullivan & Rösler (2013) verweisen in ihrer Argumentation für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht ausdrücklich auf die unterschiedliche Funktion von Lehrwerk und authentischer Literatur.

Im Folgenden nennen wir einige Gründe, die für den Einsatz von Bilderbüchern aus dem Zielsprachenland sprechen:

- Gute Bücher sind authentische Materialien, die literarisch-ästhetisch wertvoll sind.
- Die Sprache ist nicht konstruiert und ermöglicht ein „Sprachbad“, in das die Kinder eintauchen können.
- In vielen Bilderbüchern wird direkt oder indirekt auch landeskundliches Wissen über die andere Kultur weitergegeben.
- Gute Geschichten sprechen Kinder emotional an und wecken ihre Neugier – zwei wichtige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen.
- Gute Bilderbücher fördern die Empathiefähigkeit und bieten den Kindern die Möglichkeit, sich mit den Figuren zu identifizieren.
- Geschichten führen auf natürliche Weise dazu, die jungen Zuhörer*innen einzubeziehen. Sie bieten viele Sprechanlässe und Möglichkeiten – je nach Sprachniveau der Kinder – sich über die Bilder, den Text, den Verlauf der Geschichte beim und nach dem Lesen auszutauschen. Dies ist vergleichbar mit dem Vorlesen / Erzählen von Geschichten zwischen Eltern und Kindern. Der Sinn der Geschichte wird so gemeinsam im Austausch konstruiert (*Ko-Konstruktion*, vgl. dazu Lundquist-Mog & Widlok, 2015, p. 28).
- Das Erzählen / Vorlesen von Bilderbüchern bietet mehrere Möglichkeiten der Differenzierung. So kann beispielsweise der Text dem Sprachniveau der Kinder angepasst werden oder die Lehrkraft kann entscheiden, inwieweit oder wie intensiv sie die Bilder der Geschichte beim Erzählen mit einbezieht.

Auswahlkriterien

– Wie entscheidet man sich für ein passendes Buch?

Bei der Auswahl eines passenden Buches können mehrere Kriterien eine Rolle spielen, die sich auf den Inhalt, die Bildgestaltung oder die Erzählweise beziehen. Für nicht-muttersprachliche Kinder spielt immer auch das sprachliche Niveau der Zielgruppe eine wichtige Rolle. Im Folgenden wollen

wir zunächst einige wichtige Auswahlkriterien vorstellen. Hinzu kommt ein Vorschlag, wie sich die Kinder in einem demokratischen Auswahlverfahren gemeinsam für ein Buch entscheiden können. Schließlich möchten wir Ihnen einige Impulse für die mögliche Präsentation eines Bilderbuchs geben.

Auswahlkriterien für die Lehrkraft

Geeignete Bilderbücher für die Kinder auszuwählen, die Deutsch als Fremdsprache lernen, ist eine Herausforderung. Wahrscheinlich können Sie nicht alle Kriterien berücksichtigen, die hier aufgelistet sind. Wichtig ist vor allem, dass Sie selbst die Bücher mögen, und dass Sie die Sprache eventuell an ihre Zielgruppe anpassen, z.B. Sätze kürzen oder Wortschatz vereinfachen. Dabei kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) hilfreich sein. Die Bedeutung vieler Wörter und Ausdrücke kann man über Gestik, Mimik und Realien erklären. Einzelne, vor allem abstrakte Wörter, kann man natürlich auch übersetzen. Allgemein gilt, dass eine Geschichte spannend, humorvoll, emotional ansprechend und altersgerecht sein sollte. Nachfolgend stellen wir Ihnen einige konkrete Kriterien vor, die bei der Auswahl eine Rolle spielen können:

- Wählen Sie Bücher mit kindgerechten Themen, wie Freundschaft, Familie, Gefühle, Tiere, Magisches oder Detektivgeschichten.
- Überlegen Sie, ob es interessante Charaktere gibt, mit denen die Kinder sich identifizieren können.
- Wählen Sie möglichst aktuellere Bilderbücher aus D-A-CH wegen der darin enthaltenen zeitgemäßen landeskundlichen Informationen.
- Suchen Sie für den Fremdsprachenunterricht unbedingt Bücher, in denen die Bilder das wiedergeben, was im Text steht. Als Faustregel gilt: Bild = Text.
- Wählen Sie Bücher, die sowohl Jungen als auch Mädchen ansprechen.
- Empfehlenswert sind Bücher, die kurze Texte, kurze Sätze und Dialoge enthalten.
- Falls Sie sich für einen anspruchsvolleren Text entscheiden, müssen die Kinder nicht jedes Wort, aber den Text möglichst global verstehen.
- Vermeiden Sie Bücher, in denen Ironie und Sprachspielereien vorkommen, die die Kinder nicht verstehen bzw. nicht nachvollziehen können.
- Überlegen Sie, ob das Buch Möglichkeiten bietet, im Anschluss an das Lesen damit handlungsorientiert und spielerisch (zum Beispiel durch Nachspielen) weiterzuarbeiten.

Am Ende dieses Beitrags finden Sie einige Bilderbücher, die sich unserer Meinung nach für den Deutschunterricht mit Kindern im Alter zwischen 5 und 9 Jahren eignen.

Kinder wählen selbst: Bilderbuch-Casting

Eine spannende Alternative für eine Buchauswahl kann ein Bilderbuch-Casting sein. Castings sind aus der Unterhaltungsbranche bekannt: ein Super-

star, z.B. für den besten Song, wird gesucht und von einer Jury gewählt. Beim Buch-Casting trifft die Lehrperson eine Vorauswahl von drei Bilderbüchern (nach den oben beschriebenen Kriterien), sie selbst ist aber nicht Teil der Jury, sondern die Expert*innen sind die Kinder. Sie bewerten und wählen ihr persönliches Lieblingsbuch in drei Runden.

Für die Bewertungs-Runden der Kinder-Jury gibt es verschiedene Kategorien, z.B. Titel bzw. Name des Buches, Klappentext (die Inhaltszusammenfassung auf der Rückseite des Buches), der erste Satz oder der Beginn des Bilderbuchs oder das Coverbild (das Bild vorne auf dem Umschlag). Die Kinder stimmen ab, indem sie die Nummer ihrer Wahl hochhalten. Gemeinsam mit der Lehrperson zählen die Kinder die Punkte jeder Kategorie zusammen. Das Gewinnerbuch wird gefeiert und vorgelesen.

Ziel dieses Vorgehens ist es, neugierig auf die Bücher zu machen und die Kinder zum Lesen zu motivieren. Darüber hinaus erleben Kinder, dass ihre Meinung zählt, denn sie entscheiden gemeinsam, was gelesen wird. Sowohl die Kinder als auch die Lehrperson müssen die Mehrheitsentscheidung akzeptieren. Ein Bilderbuch-Casting ist damit auch gelebte Demokratie im Klassenzimmer. Im Nachfolgenden beschreiben wir kurz die Vorgehensweise bei einem Bilderbuch-Casting.

Vorbereitung: Schlagen Sie die drei ausgewählten Bücher in Zeitungs-/ Packpapier ein und schreiben Sie jeweils eine Nummer auf jedes Buch. Bereiten Sie einen Abstimmungszettel mit den Buchnummern und den gewählten Kategorien vor:

Abb. 1

Zettel zur Abstimmung für das Bilderbuchcasting

Welches Buch gewinnt?



	Titel	Klappentext	Buchcover	
Buch Nr.	1. Runde	2. Runde	3. Runde	Gesamtpunkte:
1				
2				
3				

Durchführung: Je nachdem, für welche Kategorien Sie sich entschieden haben, stellen Sie diese nacheinander vor. Im Fall des hier vorgestellten Abstimmungszettels lesen Sie in der ersten Runde den Titel des Bilderbuches vor. Die Kinder stimmen per Hand ab, welcher Titel ihnen am besten gefällt.

Notieren Sie die Stimmenzahlen für jedes Buch. In der zweiten Runde lesen Sie die Klappentexte vor, die Kinder stimmen wieder ab und Sie notieren das Ergebnis. In der dritten und letzten Runde bewerten die Kinder das Cover des Bilderbuches. Dazu entfernen die Kinder das Zeitungspapier, das um die Bilderbücher gewickelt ist. Als Alternative können Sie auch nur die Coverbilder (ohne den Buchtitel) kopieren. Auch jetzt werden die Stimmen wieder gezählt und notiert. Schließlich werden die Punkte zusammengerechnet und das Gewinner-Buch prämiert (zum Beispiel mit einer Krone aus Pappe). Für die Preisverleihung können Sie z.B. mit Kisten ein Siegerpodest bauen:

Abb. 2

Siegerehrung (Foto: A. Lundquist-Mog privat)



Wenn Sie das Bilderbuch-Casting im DaF-Unterricht durchführen, ist natürlich immer die Niveaustufe Ihrer Zielgruppe ausschlaggebend und die Vorgehensweise muss eventuell angepasst werden. Stellen Sie z.B. sicher, dass die Kinder den Klappentext und den Titel verstehen. Den Klappentext können Sie, wenn nötig, vereinfachen oder auch den Titel übersetzen. Wenn das Gewinner-Buch präsentiert und gefeiert wurde, kann es losgehen: Das Buch wird vorgelesen.

Auswahl des Mediums

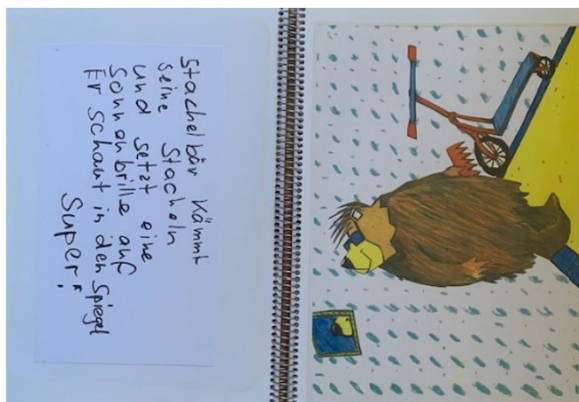
Für die Präsentation des Bilderbuchs stehen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Das *Bilderbuch* im Original vorzulesen, kann ein literarisches und ästhetisches Vergnügen sein. Die Illustrationen sind, wenn sie gelungen sind, ansprechend und jedes Umblättern ist spannend. Allerdings eignet sich das zumeist kleine Format eines Bilderbuchs nicht gut für große Gruppen. Hinzu kommt, dass die Lehrperson beim Vorlesen selbst ins Buch schauen muss

(sofern sie den Text nicht auswendig gelernt hat). Da – wie oben beschrieben – der Text und die Bilder eine Einheit bilden und die Visualisierungen beim Verstehen helfen, ist es wichtig, dass die Kinder – parallel zum Hören – auch die Bilder sehen. In diesem Fall können andere Formen der Präsentation, wie z.B. das *Klappbilderbuch*, das *Kamishibai-Theater* oder das *Bilderbuchkino* eine gute Alternative sein.

Klapp- oder Kniebilderbücher sind selbst hergestellte Bilderbücher mit einer Spiralbindung und lassen sich wie ein Kalender umblättern. Die Kinder sitzen im Halbkreis vor dem Buch und sehen nur die Bilder, während der dazugehörige Text auf der Rückseite nur für die Lehrperson sichtbar ist. Das Buch steht neben der Lehrperson auf dem Tisch oder sie hat es – wie der Name schon sagt – auf ihren Knien platziert.

Abb. 3

Selbst hergestelltes Klappbilderbuch (Original: Müller, H. (1997): Bärenfreunde. Hamburg: Carlsen Verlag GmbH.)



Das Kamishibai-Theater stammt ursprünglich aus Japan und besteht in der Regel aus einem stabilen Holzrahmen, in dem die großformatigen Bilder (meist DIN A3) eines Bilderbuchs der Reihe nach beim Erzählen herausgezogen werden.⁵ Das Theater steht auf einer Erhöhung (z.B. auf einem Stuhl oder Tisch), so dass alle es gut sehen können. Das Original-Bilderbuch kann als Hilfe für die Lehrperson daneben liegen. Wenn man die Bilder nicht selbst für das Kamishibai herstellen möchte, kann man sie auch zum Teil kaufen.

Das Klapp- oder Kniebilderbuch und das Kamishibai-Theater haben den Vorteil, dass die erzählende Person den Text vermitteln und gleichzeitig den Blickkontakt mit den Kindern halten kann. Dabei sind die Hände frei, um auf Bildausschnitte zu zeigen oder um den Text mit Mimik, Gestik und Stimme

⁵ Genauere Informationen und praktische Tipps zum Einsatz von Kamishibais finden Sie z.B. unter <https://www.mein-kamishibai.de/kamishibai-was-ist-das>.

zu unterstützen. Beide Formen regen nicht nur das Zuhören, sondern auch die Interaktion und die Vorstellungskraft an und fördern auf natürliche Weise die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder.

Viele Verlage bieten inzwischen zusätzlich zu ihren Bilderbuchangeboten ein meist kostenfreies *Bilderbuchkino*⁶ an. So können die Bilder zur Geschichte großflächig an die Wand projiziert werden. Die Kinder sind in der Regel fasziniert von diesem Medium und tauchen oft voll und ganz in die Bilder und die erzählte Geschichte ein. Ein ähnlicher Effekt wird erzielt, wenn die Bilder eines Bilderbuchs z.B. in eine Powerpoint-Präsentation kopiert und während des Erzählens präsentiert werden. Was den Kindern so gut gefällt, hat jedoch auch Nachteile: Durch den reduzierten Fokus auf die Bilder können andere Formen, die das Verstehen unterstützen (Mimik, Gestik, das Zeigen einzelner Gegenstände), schwerer eingesetzt werden. Dies ist jedoch möglich, wenn die erzählende Person neben dem Bildschirm / der Wand – den Kindern zugewandt – steht. Auch dabei gilt, dass sie die Geschichte sehr gut kennen muss, um nicht auf den Text angewiesen zu sein. Natürlich ist es auch möglich, das Bilderbuchkino zunächst einmal ohne weitere Verstehenshilfen zu zeigen und so die Kinder ein Sprachbad nehmen zu lassen. Anschließend kann – gegebenenfalls auch in der Muttersprache – besprochen werden, was die Kinder verstanden haben. Bei fortgeschrittenen Lernenden oder sprachlich sehr einfachen Geschichten ist diese Vorgehensweise gut durchführbar.

Phasen der Arbeit mit einem Bilderbuch

Die Arbeit mit einem Bilderbuch muss gut vorbereitet und methodisch aufbereitet werden. Wir stellen Ihnen nun einige wichtige Grundlagen für die Phasen *vor dem Lesen*, *während des Lesens* und *nach dem Lesen* vor und geben einige methodische Anregungen.

Vor dem Lesen/Erzählen

Um die Neugier der Kinder zu wecken, sie zu motivieren, Spannung aufzubauen und einen persönlich-emotionalen Bezug zu schaffen, ist es sinnvoll, die Geschichte vor dem Lesen vorzuentlasten. Gleichzeitig wird dadurch das Vorwissen der Kinder aktiviert, was ihnen hilft, sich auch sprachlich auf die Geschichte einzustellen. Als Vorentlastung können Sie einige wichtige Wörter der Geschichte (Schlüsselwörter) einführen, die für das Verstehen wichtig sind und sich eventuell nicht aus den Bildern erschließen lassen. Sie können z.B.

- Gegenstände, die im Text vorkommen, in einem Stofftäschchen verstecken. Reihum ertastet dann jedes Kind die Dinge. Bei der Geschichte „Bärenfreunde“ wären das zum Beispiel ein kleiner Teddybär, eine Son-

⁶ Beispiele finden Sie beim Carlsen Verlag (<https://www.carlsen.de/kita/bilderbuchkino>) oder bei der Verlagsgruppe Oetinger (<https://www.oetinger.de/schule/bilderbuchkino>).

nenbrille, ein Kamm, ... Dann dürfen Kinder, die die Wörter kennen, sagen, was in der Tasche ist – gegebenenfalls auch in der Muttersprache. Zeigen Sie die Gegenstände am Ende, nennen Sie die Wörter und lassen Sie sie von den Kindern nachsprechen. Diese Art von Kim-Spielen macht den Kindern Spaß und fördert durch den Einsatz mehrerer Sinne das Wortschatzlernen. Je nach Inhalt der Geschichte können auch andere Sinne angesprochen werden, z.B. wenn die Kinder an einer Tüte riechen, in der etwas Essbares aus der Geschichte versteckt ist oder wenn sie ein Geräusch hören, das für die Geschichte wichtig ist.

- Auch einfache Rätsel, bei denen sich die Kinder im Klassenraum bewegen können, erhöhen die Spannung und sind motivierende Einstiegsaktivitäten. So können Sie z.B. Gegenstände / Personen aus der Geschichte oder die Puzzle-Teile des Covers im Raum verstecken. Die Kinder dürfen diese dann suchen und die Wörter werden gemeinsam besprochen. Beim Vorlesen halten die Kinder dann jeweils ein Bild hoch, sobald es in der Geschichte vorkommt. Die Puzzle-Teile des Coverbildes setzen die Kinder gemeinsam vor dem Lesen zusammen und sie besprechen, was auf dem Bild zu sehen ist, welche Assoziationen die Kinder dazu haben u.s.w.
- Beim Betrachten des Bilderbuch-Covers oder auch anderer Bilder aus dem Buch werden die Kinder auf jeden Fall Vermutungen zum Inhalt des Buches haben. Wenn sie diese sprachlich in der Fremdsprache noch nicht ausdrücken können, gibt es immer die Möglichkeit, auf die Muttersprache zurückzugreifen.

Abhängig vom Sprachniveau der Kinder können Sie bei diesen Einstiegsaktivitäten einfache, gezielte W-Fragen stellen (Wo spielt die Geschichte? Welche Personen / Tiere ...kommen in der Geschichte vor? u.s.w.). Versuchen Sie auch, einen emotionalen Zugang zum Thema herzustellen, indem Sie zum Beispiel die Kinder nach eigenen Erfahrungen oder Bezugspunkten fragen.

Während des Lesens (zuhören, verstehen, mitmachen)

Das Vorlesen des Bilderbuchs können Sie unterschiedlich gestalten. Wichtig ist, dass Sie die Kinder so einbeziehen, dass sie sich von der Geschichte persönlich und emotional angesprochen fühlen. Grundsätzlich gibt es zwei methodische Herangehensweisen beim Vorlesen eines Buches: Eine Möglichkeit ist, die Geschichte ohne Unterbrechung vorzulesen und das Verstehen durch Mimik und Gestik, das Spielen mit der Stimme und das Zeigen auf die Bilder zu unterstützen. Eine andere Möglichkeit bietet das sog. *Dialogische Lesen*. Dabei liegt der Fokus „[...] weniger auf der reinen Vermittlung einer Geschichte, sondern vielmehr auf der Kommunikation zwischen Kind und erwachsener Person.“ (Kappeler Suter et al., p. 2) Dabei werden Beiträge des Kindes (Zurufe, non-verbale Reaktionen) aufgenommen, eventuell

versprachlicht und in die Geschichte eingebaut. Mit nicht-muttersprachlichen Kindern muss diese Methode an das Sprachniveau der Zielgruppe angepasst werden – wenn ein Kind beispielsweise etwas in der Muttersprache sagt, kann diese Äußerung aufgegriffen und übersetzt werden. Auch non-verbale Reaktionen (z.B. wenn die Kinder Erstaunen zeigen, lachen u.s.w.) werden aufgegriffen und versprachlicht. Das verlangt allerdings auch eine hohe Sprachkompetenz der erzählenden Lehrperson, denn sie muss spontan sprachlich reagieren und dies in das Erzählen der Geschichte einflechten. Welche der beiden Methoden letztendlich zum Einsatz kommt, hängt damit sowohl vom Sprachniveau der Zielgruppe, den sprachlichen Kompetenzen der Lehrperson, aber auch vom Ziel ab, was die Lehrperson mit dem Erzählen der Geschichte verwirklichen möchte. Für die jungen Lernenden, die ganz am Anfang des Spracherwerbs stehen, also über einen begrenzten Wortschatz verfügen, ist es sicher eine schöne Erfahrung, zunächst einmal in die Geschichte einzutauchen – ein Sprachbad zu nehmen, die Charaktere kennenzulernen, sich emotional ansprechen zu lassen. Wenn die Bilder – wie oben beschrieben – auch die Geschichte erzählen, wird den Kindern das Verstehen nicht schwerfallen. Im Folgenden stellen wir zusammenfassend einige Methoden vor, die das Verstehen unterstützen:

- Arbeiten Sie mit Mimik, Gestik und Stimme, um Inhalte zu verdeutlichen. Modellieren Sie dabei auf Ihre persönliche Art die Emotionen und Charaktere.
- Zeigen Sie auf die entsprechenden Bildausschnitte / Gegenstände, um den Zusammenhang Wortschatz und Bild zu verdeutlichen.
- Lassen Sie einzelne Wörter im Chor emotional nachsprechen, z.B. Interjektionen oder Ausrufe, die im Text vorkommen („Super!“) oder repetitive Wörter, Phrasen oder Satzstrukturen.
- Für die bessere Vernetzung von neuem Wortschatz im Gehirn ist mehrkanaliges Lernen hilfreich. Nutzen Sie Stellen, an denen sich die Kinder bewegen können, z.B. wenn in einem Buch bewegte Handlungen beschrieben werden.
- Einzelne Gegenstände / Bilder, die in der Geschichte vorkommen und die Sie vielleicht zur Vorentlastung schon eingeführt haben, sollen die Kinder während des Hörens an der entsprechenden Stelle im Buch hochhalten.

Wenn das Buch ein weiteres Mal oder zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal vorgelesen wird, kann das dialogische Lesen z.B. in Form von Fragen während des Vorlesens eine größere Rolle bekommen. Gerade beim frühen Fremdsprachenlernen ist das eine gute Art der Binnendifferenzierung. Fragen in der Fremdsprache zu verstehen und darauf zu antworten, ist eine wichtige Kompetenz, die aber schrittweise entwickelt werden muss. Nicht allen Kindern wird dies gleichermaßen gut gelingen oder leichtfallen. Wichtig ist, den Kindern dabei Zeit zu lassen (vgl. dazu auch die Entwick-

lungsphase der *silent period*, beschrieben in Lundquist-Mog & Widlok, p. 27). Auch Kinder, die sich noch nicht trauen, etwas zu sagen oder vielleicht noch nicht über die sprachlichen Mittel dafür verfügen, sind durchaus in der Lage, mit den oben beschriebenen Methoden den Text zu verstehen und emotional beteiligt zu sein.

Nach dem Lesen

Nach dem (eventuell auch mehrmaligen) Lesen der Geschichte gibt es eine Anzahl von Möglichkeiten, wie man damit weiterarbeiten kann. Die meisten der hier vorgestellten Aktivitäten kann man so variieren, dass sie dem Lernniveau der jeweiligen Zielgruppe entsprechen oder auch Möglichkeiten der Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe bieten. Nachfolgend möchten wir Ihnen eine Auswahl von möglichen Aktivitäten vorstellen, die sich entweder auf die Textebene, die Bildebene oder eine Kombination von beiden beziehen. Außerdem können dabei unterschiedliche Kompetenzen, Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) und die Erweiterung von Wortschatz entwickelt und gefördert werden.

- **Ordnen:** Die Kinder bekommen die Bilder der Geschichte und ordnen diese in der Reihenfolge ihres Vorkommens in der Geschichte.
- **Textrekonstruktion:** Kleinere Texteinheiten zu den Bildern werden rekonstruiert. Abhängig vom Sprachniveau können einzelne Wörter, einfache oder komplexere Sätze zu den Bildern ergänzt werden.
- **Bilder gestalten:** Umgekehrt können die Kinder ihre eigenen Bilder zu ausgewählten Sätzen oder auch einer vereinfachten Textzusammenfassung gestalten.
- **Buchstabenschlange:** Schlüsselsätze / Sätze aus dem Text, die wiederholt vorkommen, werden als Buchstabenschlange präsentiert. Die Kinder müssen die Wortgrenzen erkennen und die Sätze rekonstruieren.
- **Sprechblasen:** Einzelne ausgewählte Bilder aus dem Buch können mit Sprechblasen versehen werden, die die Kinder mit wörtlicher Rede (Interjektionen, einzelne Wörter, einfache bis komplexere Sätze) ausfüllen.

Einige kreativere Aktivitäten sind zum Beispiel:

- **Szenische Darstellungen, z.B. Standbilder:** Die Kinder stellen die einzelnen Bilder oder einzelne Situation aus dem Buch nach. Sie bewegen sich dabei nicht, sie sind „eingefroren“ oder Statuen. Die anderen Kinder raten, welche Szene / welches Bild nachgestellt wird.
- **Mit älteren Kindern können einfache Interviews** mit den Charakteren der Geschichte geführt werden („Wer bist du? Wie heißt du? Warum bist du ... (traurig / fröhlich)?“). Nach der Vorbereitungsphase werden diese in der Gruppe präsentiert.
- **Nachspielen:** Die Kinder sind Schauspieler*innen und spielen ausgewählte Szenen aus dem Buch nach. Sie können auch andere Figuren (Koch-

löffelfiguren, Handpuppen, Schattentheater – Puppen, Sockenpuppen, Naturmaterialien...) spielen lassen.

- Kinder gestalten in Kleingruppen eine *Lesekiste*⁷: eine Kiste, z.B. ein leerer Schuhkarton, wird als „Bühne“ benutzt und mit wichtigen Gegenständen / Figuren, die im Text vorkommen, gestaltet. Auch die Kiste selbst wird innen und außen schön dekoriert und dann der Gruppe präsentiert.
- Die Kinder können ihr *eigenes Bilderbuch* zur Geschichte herstellen: dafür gestalten sie die Bilder für ein Klappbilderbuch oder ein Kamishibai-Theater. Eine Variante wäre auch, die Geschichte dafür weiterzuerzählen oder ein anderes Ende zu erfinden.
- Ältere Kinder, die gut mit dem Smartphone oder Tablet umgehen können, haben die Möglichkeit, ein *Legevideo* / einen *Stop-Motion-Film*⁸ zum Buch erstellen: die Kinder zeichnen Figuren, Gegenstände aus dem Buch nach, überlegen sich einen kurzen Text dazu (Variante: der Text wird von der Lehrperson vorgegeben) und drehen mit Hilfe eines mobilen Endgeräts einen kleinen Film zum Inhalt des Buches.

Empfohlene Bücher

Der Büchermarkt für deutsche Kinderbücher ist riesig. Wir haben Ihnen Kriterien vorgestellt, anhand derer Sie sich für ein Buch für eine DaF-Klasse in der Primarstufe entscheiden können. Um Ihnen die Auswahl jedoch ein wenig zu erleichtern oder verkürzen, schlagen wir Ihnen im Folgenden einige Bücher vor, die sich in der Praxis bewährt haben und die sich aufgrund ihrer Text- und Bildqualität für die Arbeit auch mit nicht – muttersprachlichen Kindern eignen:

- Elizabeth Shaw: Der kleine Angsthase (Beltz/Der Kinderbuchverlag, 2010)
- Martin Baltscheit: Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte (Beltz & Gelberg, 2008)
- Axel Scheffler/Julia Donaldson: Mein Haus ist zu eng und zu klein (Beltz & Gelberg, 2013)
- Hildegard Müller: Bärenfreunde (Carlsen Verlag GmbH, 1997, 2006)
- Antje Damm: Der Besuch (Moritz Verlag, 2015)
- Constanze Schargan: Die Anderen (Sellier Verlag, 1992), auch als Kamishibai Version (Don Bosco Verlag)

⁷ Nähere Informationen zur Methode finden Sie z.B. hier: <https://www.lesefoerderung.de/schule/unterrichtsmethoden/lesekisten/>

⁸ Nähere Informationen zur Methode: <https://lehrerweb.wien/praxis/praxis-ideen/idea/66?cHash=49fcc3d6f4d48593d13f26eb25b49a3e>

Zusammenfassung / Fazit

Die Arbeit mit Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht ist aus vielerlei Hinsicht lohnenswert. Kinder lieben Geschichten und können damit auch im Unterricht motiviert werden, da die Beschäftigung mit einem Bilderbuch etwas Besonderes ist, etwas, was aus dem (Unterrichts-) Rahmen fällt. Die Bücher bieten eine authentische, deutsche Alltagssprache und somit die Möglichkeit den Kindern natürlichen, kindgerechten Sprachinput zu geben. Die Geschichten beinhalten vielseitige Hör- und Sprechanlässe und einen großen Spielraum für unterschiedlichste, differenzierende Aktivitäten bei der Beschäftigung mit deren Inhalt und Bildern. Wir hoffen, Ihnen für die Buchauswahl und die Arbeit mit Bilderbüchern in der Primarstufe einige interessante und praktische Impulse gegeben zu haben und wünschen Ihnen viel Spaß und Erfolg für dieses spannende Abenteuer!

Literatur

- Gładysz, J. & Gładysz, M. (2021). Lehrwerkbegutachtung für den frühen Fremdsprachen –unterricht. *Linguodidactica*, 25, 21–38. <https://doi.org/10.15290/lingdid.2021.25.02>
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden Dialogisches Lesen*. Fachhochschule Nordwestschweiz/ Pädagogische Hochschule. Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*. Reihe Deutsch lehren lernen (DLL), Bd. 8. Goethe-Institut.
- O’Sullivan, E. & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Stauffenburg Verlag.
- Sárvári, T. (2022). *Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende*. Hochschulverlag Gyula Juhász.
- Targońska, J. & Jakosz, M. (2024). Fremdsprachenlehren und -lernen im Wandel. In *Wendepunkte in der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung. Teil 2*. (pp. 7–26), V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737016834.7>



The acquisition of written language within a second language

Challenges and support opportunities in written language acquisition of multilingual children using German as a second language

Stürmer, Verena¹

Abstract:

The acquisition of written language in a second language presents unique challenges for multilingual children, and children with migrant backgrounds who often struggle with reading competence due to limited proficiency in the majority language and varying degrees of support. These children face various specific phonetic, semantic, syntactic, and grammatical challenges during literacy acquisition, including difficulties with phoneme discrimination, vocabulary gaps, and complex sentence structures. To provide targeted support, it is essential to recognize the individual needs of multilingual learners. This includes integrating their first language into the learning process, utilizing digital media for phonetic practice, and fostering a positive learning environment. By addressing these challenges and implementing effective support mechanisms, educators can enhance the literary acquisition process for multilingual children, ultimately promoting their academic success and integration within both the educational system and society.

Keywords:

acquisition of written language, individual needs, multilingual children, German as a second language, reading competence

Introduction and Definitions

Elementary schools, as institutions for all children, reflect social reality of modern societies in their diversity. In such an educational setting, one can find children with very heterogeneous learning conditions and various social

¹ Senior Academic Councilor, University of Würzburg, Germany; Department of Pedagogy, Chair of Primary School Education; verena.stuermer@uni-wuerzburg.de

backgrounds, including students whose first language does not correspond to the language of the majority. These children face the challenge of acquiring written language, which is one of the key tasks in early grades, while not yet fully mastering the language itself.

National and international studies repeatedly indicate that educational success of students is not only related to their individual cognitive skills but also significantly influenced by their social and potentially migrant background (Berkemeyer et al., 2017; Stanat et al., 2022). Naturally, the group of children with a migrant background is very heterogeneous, and students bring a wide range of learning conditions, prior knowledge, skills, and personalities to school. Empirical results from international educational studies show that children from socially disadvantaged families, as well as children who do not frequently or not at all speak the majority language of the respective country at home, represent a group with special needs regarding reading competence (Stubbe et al., 2023). This applies especially when the migration background is coupled with low socioeconomic status (Wendt et al., 2020). A significant part of the competency differences between students with and without migrant background can be explained by socioeconomic status (Wendt & Schwippert, 2012; Wendt et al., 2017). In Germany both social and migrant-related disparities have intensified in recent years in school performance studies for elementary school-aged children (Ludewig et al., 2022; Stanat et al., 2022) as well as for older students (OECD, 2023). This is particularly concerning, as a large proportion of fourth-graders with migrant background examined in the International Primary School Reading Study (IGLU/PIRLS) have completed their entire elementary education within the German school system. First graders who are learning to acquire written language in a second language can therefore be regarded as a vulnerable group or “risk group” in Germany (Schulte-Bunert, 2015, p. 151) that requires specific support and assistance from teachers (Stürmer, 2025).

A second language, in contrast to a first language, is understood as language that is not learned from birth and/or early childhood but typically acquired after the age of three or upon entering social systems such as kindergarten or school. The acquisition of the second language occurs both in an unstructured manner in extracurricular, informal learning situations and (partially, but not necessarily) within the framework of targeted second language instruction (Ahrenholz, 2020). For students, this means that the second language serves both as medium of instructional communication as well as subject of second language acquisition processes (Kniffka & Siebert-Ott, 2023), such as in written language acquisition, which presents a high cognitive demand (Schulte-Bunert, 2015).

The following text will show learning conditions which multilingual children begin their written language acquisition with, and challenges they encounter during this process. Subsequently, fundamental principles and concrete additional support in written language acquisition of a second

language will be presented. Both challenges and support will be exemplified using German as a second language but can be also similarly applied to other second languages. The focus will be on early written language acquisition, where phonemic analysis is of particular importance, while also incorporating aspects of advanced reading and writing.

Learning conditions of multilingual children in literacy acquisition

for multilingual children, it is crucial to acquire proficiency in the language of school instruction. However, with the transition to school, the linguistic demands change for all children: a gradual shift occurs from everyday language (basic interpersonal communicative skills, BICS) to academic language (cognitive academic language proficiency, CALP), a language register required for academic success and literature (Cummins 2006), which presents a challenge even for many native-speaking children. In general, this is particularly problematic for children who had little or no access to academic language so far. For newly immigrated children, additional second-language challenges arise (Cummins, 2006). The learning preconditions for acquiring written language in a second language vary significantly within the group of multilingual children. They depend not only on their specific and nonspecific skills in literacy acquisition (Marx, 2007) but also, and crucially, on their linguistic knowledge and on the support they receive during language acquisition. Growing up with multiple languages does not necessarily lead to difficulties in the second language. However, as described above, multilingual children in many countries live in unfavorable socioeconomic conditions, which results in qualitatively and quantitatively different language exposure (both in first and second languages) within families and early childhood education settings (for Germany: Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). The learning conditions also vary significantly among children without a migrant background (Martschinke & Kammermeyer, 2003). These children acquire literacy in a language in which they have already gained numerous phonetic, semantic, grammatical, literal, and cultural experiences that are significant for learning to read and write. They also possess age-appropriate communicative competencies in the language of instruction and can generally understand the teacher's explanations without difficulty (Speck-Hamdan, 2018).

In contrast, the language skills in the second language among multilingual children are highly heterogeneous and influenced by factors such as the acquisition situation and biography, as well as the family's socioeconomic conditions (Marx, 2017; Speck-Hamdan, 2018). Some children already have good oral skills, can express themselves fluently in everyday language, and may have had literal (possibly academic language) experiences in the second language. On the other hand, there are children whose language skills are

significantly lower and who have only limited phonological, grammatical, semantic, and syntactic skills of the second language. For them, the language learning process and literacy acquisition occur simultaneously, and even everyday communication in the classroom presents a considerable challenge. Nevertheless, these children also have relevant skills for literacy acquisition: they understand the symbolic of language and have knowledge of writing (albeit possibly with different graphemes and writing directions). Additionally, they have usually gained literacy experiences in their first language (for instance, through nursery rhymes, songs, as well as tales or stories), and they are implicitly familiar with the phoneme inventory, grammar, and syntax of their first language. Furthermore, they dispose of an age-appropriate vocabulary and a phonological awareness in this language. However, these skills are developed in a language that is not or only partially relevant for literacy acquisition in the second language and which differs in phonological system, prosody and many other linguistic aspects from the main language. Therefore, the existing linguistic skills of children, as well as their knowledge of phonological awareness in their first language, can only be utilized to a limited extent for learning literacy in the second language.

Challenges of literacy acquisition in a second language such as German

Due to its complexity, literacy acquisition is a challenge for many children, particularly for those learning it in a second or third language, as they encounter additional linguistic difficulties. These challenges vary depending on the first language and its linguistic similarities and differences with the second language. Some children may initially face challenges in terms of visual discrimination when they are accustomed to a different reading and writing direction and different graphemes other than their everyday environment (Ehlers, 2013; Siems & Weis, 2014). However, these children will generally also face graphemes of the second language in their daily lives, and the reading direction will be quickly internalized.

Phonetic challenges likely arise in the realm of phonological information processing. While empirical findings indicate that in comparison to monolingual children, multilingual children, due to their exposure to the phonetic systems of multiple languages, possess more pronounced competencies within general phonological awareness (Marx, 2007; Wildemann, 2022), this evidence is yet not conclusive in this regard (Marx, 2017). The results are particularly dependent on the age and first language of the children, with advantages noted primarily for older children learning a foreign language (Hesse, Göbel & Harig, 2008). The transfer of knowledge regarding phonological awareness from the first to the second language may not be transferred when the phonetic inventories of these languages differ (Marx, 2017). Depending on the methodological approach, the focus at the beginning of literacy

acquisition may be on syllable construction (in predominantly linguistically oriented approaches) or the relationship between phonemes and graphemes (in phonetic approaches) (Schründer-Lenzen, 2013). Thus, children face the challenge of discerning and storing individual syllables or phonemes of their second language in their auditory memory. This extraction of linguistic content is initially difficult for language learners, as the phonetic structure of the first language remains an active filter for a long time. If the phonetic differences between the first and second language are significant, beginners may initially only discern the phonetic elements that are familiar to them from their first language, such as sounds like /m/ or /l/, which occur in many languages (Siems & Weis, 2014). Phonemes that are absent in the first language may be difficult to discriminate from the spoken language (Speck-Hamdan, 2018). In German, this applies, for example, to umlauts, which are not known in many languages and therefore can be challenging for beginners to percept and pronounce. Additionally, they must be distinguished between long and short sounds: <ä> as [ɛ:] or [ɛ], <ö> as [ø] or [œ], and <ü> as [y:] or [y]. Sounds that are either not pronounced or not distinguished in the children's first language, or whose distinction is not semantically relevant, also cause difficulties. For instance, children with Arabic as their first language struggle to differentiate between [i:] / [i] and [ɛ] / [e:], while French-speaking children have difficulty with the correct pronunciation of [h]. In many languages, unlike in German, vowel length is either not semantically distinctive or only short vowels exist. The distinction between long and short vowels in words like "*Miete*" and "*Mitte*" (which is orthographically marked in writing but not perceptible in speech) is therefore only noticeable with a lot of practice. Words with consonant clusters, such as "*Strumpf*" or "*Herbstblatt*", or the grapheme <ch>, whose pronunciation depends on the preceding vowel, are also challenging: [x] after vowels <a> and <u> as in "*Bach*" or "*Buch*", [ç] after the vowels <i> and <e> as in "*Licht*" or "*Specht*". At the beginning of a word, there are also regionally or dialectally different pronunciation variants of that grapheme, such as for the word "*Chemie*", which can be pronounced as [ke'mi:], [ʃe'mi:], or [çe'mi].

The knowledge of syllables that are relevant to many literacy approaches is also often more challenging for children with a different first language than for native speakers, as they initially unconsciously transfer the prosodic rules of their first language to the second language. This may result in incorrect syllable division or different emphasis on the syllables of a word while reading. This complicates word recognition, as the pronunciation appears unfamiliar and cannot be retrieved from the mental lexicon. The possibly still lacking grasp of prosody and accent structure of the second language among beginners can therefore lead to difficulties in reading (Wildemann, 2018). The phonetic challenges are further exacerbated by the ambiguous relationships between phonemes and graphemes in German as a sound-oriented alphabetic script. German has about 26 graphemes (plus

the umlauts ä, ö, ü and the <ß>), corresponding to 40 phonemes. This results in many graphemes having different phonetic variations that children must recognize. For example, the “E” in “*Ente*” is pronounced quite differently ([ɛ] in /[ɛntə]) than the “E” in “*Esel*” ([e:] in [e:.zəl]) for the initial sound of the word; the “e” in the second, unstressed syllable of the word “*Esel*” is hardly audible in German: [ə]. Conversely, many phonemes have numerous spelling variants, particularly in distinguishing between short and long vowels and consonants (Mayer, 2022). Mastery of the grapheme-phoneme and phoneme-grapheme correspondence is a challenge even for native-speaking children, especially in orthography. For second language learners, this challenge is heightened due to phonetic deviations from their first language.

Another difficulty arises at the semantic level: The vocabulary in the second language is often significantly limited for many children compared to their age group and is reduced to everyday experiences, which is crucial for the literacy acquisition of multilingual children (Marx, 2017). When reading, some students may not understand the meaning of a word, so neither the word meaning nor the context can support their comprehension of the text. Vocabulary gaps may initially go unnoticed in children who are proficient in oral communication, as the texts contain simple words and phrases due to their still limited reading competence. However, by the second half of the first grade, texts become more complex, and more challenging words such as “*zerkleinern*” (finely chop), “*sausen*” (dash) or “*löffelt*” (eat with a spoon) (Namour, 2023, pp. 72, 79, 96) appear, as well as technical terms in interdisciplinary reading texts like “*Frühblüher*” (early spring bloomer), “*säen*” (sow), or “*keimen*” (sprout) (Namour, 2023, pp. 95, 110, 111). Even a small percentage of unknown words (3-5%) can cause difficulties in understanding a text (Pigada & Schmitt, 2006). Additionally, there are words in German that prove particularly challenging for all learners, regardless of their first language. This includes compounds like “*Pausen/brot*” or “*Wasser/farb/kasten*”, which can consist of two, three, or in rare cases more words in German. For reading comprehension, separable verbs also pose a challenge, as in German, the prefix of a verb that provides further explanation often appears at the end of the sentence. This leads, especially with inserted temporal and locational adverbials, to complicated syntactic structures so that the understanding of a sentence is difficult, particularly when some parts of the sentence are semantically unclear: the following sentence “*The father picks up his children (every day after work in a good mood at around 3pm by bike from the after-school care centre in Schulstraße).*”, in German: “*Der Vater holt seine Kinder (jeden Tag nach der Arbeit gut gelaunt gegen 15h mit dem Fahrrad in der Schulstraße aus dem Hort) ab.*” (The father picks up his children (every day after work in a good mood at around 3pm by bike from the after-school care centre in Schulstraße).) for example requires good concentration and grammatical knowledge to understand the meaning of “*abholen*” as there is a great distance between the prefix “*ab*” and the verb “*holen*”.

If the children's skills at the grammatical level are still incomplete at the beginning of literacy acquisition, this initially goes unnoticed and is uncritical for early reading, as very simple, short sentences are read at first, such as "*Alle lesen mit Opa.*" (Everyone is reading with grandpa) or "*Papa ist mit Nino im Sessel.*" (Dad is in the armchair) (Namour, 2023, p. 33). However, as the texts to be read become longer and the sentences more complex, a lack of grammatical knowledge can significantly impair reading comprehension, especially when accusative and dative objects cannot be distinguished, subject-verb agreement is not fully understood, or complex subordinate clauses with multiple insertions remain unclear as one can see in a randomly selected reading text the fourth grade: "*Schaut man sich die Arktis auf dem Globus an, kann man kaum glauben, dass dort, sozusagen am oberen Rand der Erde, Menschen leben.*" (If you look at the Arctic on a globe, it's hard to believe that people live there, sort of at the upper edge of the earth) (reading test, fourth grade, German primary school). With a lack of knowledge of common grammatical structures of the second language, reading speed decreases, and it takes longer to achieve reading fluency, which is highly important for reading comprehension. When children have no expectation of how a sentence should grammatically end, understanding a sentence or text remains challenging. Typical difficulties of German grammar are articles (which require gender, number, and case agreement), the internationally rather unusual word order in German (with the verb in second position in main clauses), various possibilities for plural formation, and homophonic forms of personal and possessive pronouns, which can complicate sentence comprehension. Grammar also has implications for spelling and syntax, so grammatical knowledge is required not only for reading but also for writing, especially longer texts (Wildemann, 2018). Furthermore, knowledge of the syntactic rules of the second language is necessary for comprehension while reading, which is why beginners also face challenges at the syntactic level. An expectation of sentence structure improves reading flow, as not every single word needs to be read.

A central challenge in German, in addition to the previously mentioned verb placement and bracket structure due to separable verbs, is the formation of the perfect tense as well as the different syntactic rules in main and subordinate clauses: In simple main clauses, the verb stands in second position: "*Wir gehen heute ins Rathaus.*" (*We are going to the town hall today.*) Through rearrangements that do not fundamentally change the sentence but do alter its content focus, the verb remains in second position, but the subject and verb swap places (inversion): "*Heute gehen wir ins Rathaus.*" (*Today, we are going to the town hall.*) In subordinate clauses, however, the verb appears at the end: "*Ich habe meiner Schwester erzählt, dass wir heute ins Rathaus gehen.*" (*I told my sister that we were going to the town hall today.*) The challenges for children learning German as a second language in literacy acquisition are diverse due to the significant importance of linguistic skills. Linguistic skills are relevant not only in early literacy acquisition but also

have negative effects on advanced reading and writing skills. Students must pay more attention to the linguistic content of a text, leaving them with fewer cognitive resources for a deeper understanding of the content or for a more thorough processing and development of a writing idea (Marx & Steinhoff, 2017). Children who have not yet fully mastered the acquisition of their second language often perform worse than monolingual children, especially in the subject of the second language (Stanat et al., 2022; Mc Elvany et al., 2023). The process of learning to read and write is more complex and takes more time for them. Additionally, their performance improves only slowly, which can be demotivating, especially for younger children with low frustration tolerance. Even when students have fundamentally understood reading techniques and can translate the depicted graphemes into phonemes, they frequently struggle to understand what they have read due to the challenges at the semantic, syntactic, and grammatical levels mentioned above. This can lead to motivational problems due to associated experiences of failure.

Supporting multilingual children in literacy acquisition: principles

Due to the diverse challenges faced by second-language children in literacy acquisition, targeted support for these children is essential (Marx, 2017; Stürmer, 2025). Ideally, comprehensive support for oral skills should occur even before formal literacy instruction in the preschool sector (Kalkavan-Aydin, 2022), where precursor skills for literacy acquisition can be developed. Digital media, with their potential for multimodal learning, offer specific advantages in this context (Knopf & Eckle, 2020; Kirschhock & Renner, 2022). Despite the specific demands, the literacy acquisition of multilingual children does not require a different or separate didactic approach, as the mechanisms of acquisition in reading and writing are fundamentally the same for both monolingual and multilingual children (Becker-Mrotzek & Jambor-Fahlen, 2017). This is particularly important given that most children with a migrant background, including those with limited language skills, are educated in regular classes in Germany (Massumi et al., 2015). However, it is crucial to consider the specific prerequisites of these children and one should not assume the standard case of monolingual literacy acquisition, as is often the case in many methodological concepts (Speck-Hamdan 2018). Therefore, language support should be a guiding principle in all subjects to ensure comprehensive and continuous language promotion (Gogolin, 2011; Kurtz et al., 2015). Teaching and learning situations must be designed as clear and comprehensible as possible, for example through visualizations, gestures, demonstrations, indications, naming or repetition (Speck-Hamdan, 2018). A precise assessment of the individual literacy skills is beneficial in this regard. Particularly for children with limited German proficiency, it is essential to ensure that actual skills, rather than general language

abilities, are tested, so that task requirements are not simply unfulfilled due to vocabulary issues. If children have very limited knowledge of the second language, a basic diagnostic assessment based on native language vocabulary (e.g., to determine initial phonemes, syllables, or rhyming words) using artificial intelligence and translation programs can be effective. Children's already acquired knowledge in their first language can thus be consciously recognized and valued, even for less prestigious languages. Furthermore, for more advanced students, systematically incorporating their first language into the language acquisition process appears promising (Wildemann, 2022), as this can stimulate metalinguistic reflections in various languages (Oomen-Welke, 2014; Topalovic & Michalak, 2015). Additionally, the first language is an important part of a child's identity, which can be appreciated by a significant person in the child's life (Marx, 2017). It is therefore crucial to make the children's first languages visible and tangible in the classroom as well as in everyday lessons, for example through multilingual posters or labels on everyday objects, as well as the marking of the children's countries and languages of origin on a world map in the classroom. Additionally, the collective learning of songs and rhymes in the children's various languages and a multilingual greeting ritual at the beginning of the day, which incorporates all of the children's first languages, can help acknowledge and value these languages. Naturally, no teacher can be expected to learn the basics of the many first languages present in the classroom. However, literature that provides an overview of various languages commonly spoken among immigrants can help identify key similarities and differences between each first language and German in areas such as phonetics, semantics, grammar, and syntax (e.g., "The Multilingual Classroom" by Krifka et al., 2014; Einhellinger, 2023). A short inquiry using artificial intelligence can also provide fundamental, yet crucial differences between individual languages and their implications for respective learners. While these insights may be significantly reduced and still unsatisfactory for linguists, they are often sufficient for everyday teaching and more effective than much more ambitious demands that are not implemented in practice. Possible prompts, exemplified for newly arrived Ukrainian children, could include "What are the key phonological differences between German and Ukrainian?" or "Which phonemes are particularly challenging for Ukrainian German learners?"

According to the learning conditions, support should fundamentally relate to specific resources and needs of children, regarding not only their language skills in the second language but also their age and associated abilities, such as language reflection and reading competence. In this way, a learning environment can be created, where reading and writing are perceived as meaningful, enjoyable, and worthwhile (Speck-Hamdan, 2018). This is especially true for a high proportion of children from less educated backgrounds who may have had fewer positive literacy experiences.

Specific support for multilingual children in literacy acquisition using German as a second language

At the phonetic level, students need support until they can articulate all sounds correctly or discern them from spoken words and sentences, allowing them to store and retrieve these phonemes accurately in their mental lexicon. When introducing letters, particular emphasis should be placed on acoustic analysis, where multimedia e.g. tablets with audio files can be used so that sounds can be listened to repeatedly without a language model (Riegler & Schmitt, 2020). For specific phonemes that differ from respective first language, targeted listening and pronunciation exercises are beneficial. This could involve consciously focusing on long and short-spoken vowels, non-meaning-distinguishing, unfamiliar, or differently pronounced phonemes, such as the sound [ts] for the letter <z> or the previously mentioned phonetically distinct realization of <ch>. Methodologically, this could be implemented through listening tasks where children perform a gesture for specific sounds or accompany long and short-spoken vowels with different gestures. Working with phonetically similar words, where the respective sound is highlighted through exposure, is particularly suitable, especially when a new letter is introduced in the first-grade literacy acquisition. For distinguishing [z] (in the letter “s”) and [ts] (in the letter “z”), this could be achieved by contrasting the phonetically similar words “Zahn” (tooth) and “Sahne” (cream), or in encountering the voiceless glottal fricative [h] through the minimal pair “Dose” (can) and “Hose” (pants) or “Nase” (nose) and “Hase” (rabbit). However, finding simple, semantically understandable words for children regarding minimal pairs with long and short-spoken vowels is not easy. For instance, “Bett” (bed) is certainly a familiar term for elementary school children, while its counterpart “Beet” (bed/ patch) is not. In songs, rhymes, and speaking games that can be accompanied by movements, so that a sense of the prosody of the second language can be developed, as the clear rhythm and melody make it easier to grasp and remember the emphasis and flow of speech, especially when supported by movement. Therefore, recurring but also new songs and rhymes should fundamentally be part of the initial instruction in German as a second language. Almost all students enjoy singing and speaking together in chorus, and they experience less fear of making mistakes due to social support (Kuhl et al., 2003; Ginsburg-Block et al., 2006).

Furthermore, an introduction to the syllable structure of German can be beneficial, especially since this is relevant for orthography and engaging with syllables can provide a sense of the phonological structure of the language. However, this requires a certain level of proficiency in the second language due to the higher degree of abstraction. Methodologically, the challenges at the phonetic level can be addressed particularly using digital media. Especially in early literacy acquisition, when students face the task

of identifying or analyzing phonemes, digital supplements to worksheets or workbooks (e.g., on tablets or in low-threshold digital supplements to workbooks) or working with apps can be effective: phonemes, syllables, and words can thus be repeatedly heard and spoken correctly without an immediate language model (Berkemeier et al., 2017). Similarly, the use of digital pens (Glotev & Krupp, 2020) can facilitate this process. Many newer primers and other materials for literacy acquisition also have digital supplements that support children, such as listening to and reading along with texts via e-books or accessing low-threshold digital practice formats with speech output through QR codes on smartphones or tablets without purchasing the e-book (Kuhn et al., 2024). Existing commercial or free apps can also be utilized or developed as appropriate, although a quality check must be conducted beforehand (Knopf, 2020).

To support children at the semantic level in word, sentence, and text comprehension, awareness of this challenge is already an important condition for teachers. Vocabulary acquisition is generally a tedious task (Apeltauer, 2020). Naturally, texts should also contain unknown words to continuously expand the vocabulary of all children. However, every teacher should be aware that some children do not understand all words. Particularly as the texts become more demanding and contain academic language terms, not only children with a second language but also children from socioeconomically disadvantaged backgrounds face challenges in understanding the text, as they have not yet acquired the corresponding linguistic codes (Cummins 2006). Verbal definitions of words prove particularly challenging, especially since by the second grade, 55% of the words that children read in school are verbally defined (Apeltauer, 2020). Clarifying unknown words should therefore be a central, mandatory, self-evident component of every (reading) lesson, and particularly for reading comprehension, key words should be conceptually clarified before the actual reading exercise to avoid impairing text understanding. The simplest clarification certainly involves visualization, which can be displayed alongside the text through digital media. However, this is hardly possible for verbally defined, abstract words. Here, the first language of the children can be utilized, either through the teacher (with the help of AI) or through children who share the same first language. Language beginners and their classmates can thus experience that they do not fundamentally fail to understand a word, but rather have not yet learned the meaning of the word in a particular language. It is fundamentally important not to conduct vocabulary work unsystematically and rely on children to infer the meaning of a word from context but to direct learners' attention to a new word (Einhellinger, 2023). Furthermore, if vocabulary expansion is to be sustainable, the new vocabulary must not only be introduced and explained but also embedded and connected in context, repeated multiple times, actively used, and written down for older children (Apeltauer, 2020). Here, choral speaking and the targeted consideration of tone and rhythm, as

well as memorization exercises, appear to be effective (Einhellinger, 2023), not only for younger children.

Another relief for children with German as a second language can, at least in the initial phase, be the color-coded marking of related word parts (such as the verb bracket consisting of root and prefix or suffix). At the grammatical level, it seems beneficial to always name words in everyday classroom life with articles and to accompany the gender of a word in spoken language as well as when introducing new words, for example, through hand gestures (in German, the hand signs for the well-known children's game "Rock, Paper, Scissors": *der Stein, die Schere, das Papier*). Hand signs have the advantage over frequently used colors that they can also be used in oral language and therefore are also suitable for younger learners, while colors often are used in primary school grammar instruction to distinguish between word classes or sentence constituents. Furthermore, color-coded markings can highlight personal pronouns and corresponding subjects in initial small reading texts for language beginners in German classes to facilitate connections within the text and thus overall text comprehension. Additionally, in reading texts, dative and accusative objects could be color-coded. This is particularly useful when the different cases are explicitly discussed in supplementary language support classes, allowing reading and grammar competence to complement each other. However, these markings make sense especially for elder children who have a basic level of language awareness and reading skills. Similarly, various plural formations can be collected from reading texts or, for younger children, oral examples. In such exercises, there are always opportunities for a contrastive and language-reflective comparison of different first languages, even for younger children who can try to collect different forms of plural formations in their first languages (Topalovic & Michalak, 2015; Petersen & Kilian, 2017). A basic assessment of relevant rules in the students' first languages can be achieved through introductions to the children's first languages as in the publication by Krifka et al. (2014, see above) or through a simple inquiry using artificial intelligence for many languages without unreasonable effort.

To address challenges at the syntactic level, it is advisable to initially avoid complex sentence structures in reading texts for language beginners, while the level of difficulty can gradually increase. In first grade, such an increase from simple to complex occurs due to the initially insufficient reading competence of all children: sentences at the beginning of literacy acquisition are generally simple main clauses. However, by the end of the first grade, texts become more complex and contain initial subordinate clauses that become increasingly difficult as children's reading competence improves. Here, particularly in small group work, a (color-coded) marking of related word parts (e.g., which verb refers to which subject) appears to be a sensible support.

Finally, maintaining children's motivation to learn to read and write in the second language despite specific challenges is a central point. It is essential to consciously recognize and appreciate the existing skills of children in their first language. To prevent language-related experiences of failure and frustration from solidifying and leading to decreased motivation, experiences of competence are of central importance, following the self-determination theory of Deci & Ryan (2000). Children facing specific challenges can experience that they can (step by step) manage the complex task of literacy acquisition. For this, it is necessary that they are given tasks that correspond to their concrete learning conditions so that they can experience success. Digital media promise further opportunities in the future through the possibility of multimedia access (and thus the integration of the phonetic aspect essential for reading), as well as intelligent tutoring systems, even though these are currently not sufficiently utilized (Böhme & Munser-Kiefer, 2020).

Conclusion

The literacy acquisition process for multilingual children is fraught with unique challenges that stem from their diverse linguistic backgrounds and varying socioeconomic conditions. The learners often face significant hurdles in mastering the complexities of written language, which are compounded by their limited exposure to the language of instruction and the cognitive demands of simultaneous language and literacy learning. The empirical evidence highlights that these children not only struggle with phonetic and grammatical aspects of the second language but also encounter difficulties in vocabulary acquisition and reading comprehension, which can lead to motivational issues and hinder their overall academic success.

To address these challenges, it is imperative that educators implement targeted support strategies that recognize and build upon the existing linguistic skills of these students. This includes fostering a learning environment that values their first languages, utilizing digital media for enhanced engagement, and providing systematic vocabulary and grammar instruction. By adopting a comprehensive approach that integrates language support across all subjects, teachers can create meaningful and enjoyable literacy experiences empowering multilingual learners.

It is essential for educational systems to prioritize the development of inclusive pedagogical practices that cater to the needs of multilingual children. Continued research and innovation in teaching methodologies, alongside the integration of technology, will be crucial in enhancing literacy outcomes for these learners. Ultimately, fostering a supportive and responsive educational environment will not only facilitate the acquisition of written language but also contribute to the broader goal of educational equity in increasingly diverse classrooms.

References

- Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 3–20). Schneider.
- Apeltauer, E. (2020). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 306–326). Schneider.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. Available online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (2025.03.17.)
- Becker-Mrotzek, M. & Jambor-Fahlen, S. (2017). Lesen und Schreiben lernen und lehren. In Günther, H., Kniffka, G., Knoop, T. & Riecke-Baulecke, T. (Eds.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (pp. 134–148). Klett Kallmeyer.
- Berkemeyer, N., Bos, W., Hermstein, B., Abendroth, S., Semper, I. & Kandars, M. (2017). *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit im deutschen Schulsystem seit 2002*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Böhme, R. & Munser-Kiefer, M. (2020). Lernunterstützung mit digitalen Unterrichtsmaterialien: Interdisziplinäre Erkenntnisse und Entwicklungsperspektiven. *Jahrbuch Medienpädagogik*, 17, 427–454. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.17.X>
- Cummins, J. (2006). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2020). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Ehlers, S. (2013). Das Leseverständnis von Migrantenkindern. In Abraham, U. (Ed.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (pp. 297–308). Filibach.
- Einhellinger, C. (2023). *Unterricht bei Zwei- und Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Methoden – Materialien*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-038481-1>
- Ginsburg-Block, M. D., Roy, A. L. & Wargo, J. (2006). The effects of group activities on children's speech behavior. *Journal of Child Language*, 33(2), 345–367.
- Glotev, E. & Krupp, S. (2020). Sprechende Stifte im Klassenzimmer: Der Einsatz eines Hörstiftes in der Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In Biebighäuser, K. & Feick, D. (Eds.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 155–175). Erich Schmidt Verlag.
- Gogolin, I. (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Waxmann.

- Hesse, H.-G., Göbel, K. & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In DESI Konsortium (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 208–230). Beltz.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2022). Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung. In Kalkavan-Aydin, Z. (Ed.), *Schriftspracherwerb bei Zwei- und Mehrsprachigkeit* (15–42). Waxmann.
- Kirschhock, E.-M. & Renner, G. (2022). Digitale Medien im Schriftspracherwerb an der Schnittstelle zwischen Elementar- und Primarbereich. In Brandt, B, Bröll, L. & Dausend, H. (Eds.), *Digitales Lernen in der Grundschule II. Aktuelle Trends in Forschung und Praxis* (pp. 357–373). Waxmann.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2023). *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838551975>
- Knopf, J. & Eckle, J. (2020). Mit digitalen Medien fit für den Schriftspracherwerb. In J. Knopf & U. Abraham (Eds.), *Deutsch digital: Band 2: Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 25–29). Schneider.
- Knopf, J. (2020). Schreiblern-Apps. Kriterien und Herausforderungen. In J. Knopf & U. Abraham (Eds.), *Deutsch digital: Band 2: Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, pp. 30–35). Baltmannsweiler: Schneider.
- Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34315-5>
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M. & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience and brain development: A critical period for phonetic learning in infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(29), 11130–11135.
- Kuhn, K., Hahn, M., Mrowka-Nienstedt, K. (2024). *ABC der Tiere 1 Neubearbeitung – Die Silbenfibel*. Mildenberger.
- Kurtz, G., Hofmann, N., Biermas, B., Buck, T. & Haseldiek, K. (2015). *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch* (2. Auflage). Schneider.
- Ludewig, U., Schlitter, T., Lorenz, R., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Frey, A. & McElvany, N. (2022). Die COVID-19-Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässlerinnen. *Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016-2021*. Available online at https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/IFS_Schulpanelstudie.pdf (2025.03.17.)
- Martschinke, S. & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 257–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0026-1>
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen*

- Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.* https://www.asyl.net/fileadmin/user_upload/publikationen/Studien/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (2025.03.17.).
- Marx, A. (2017). Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund. In Maik, P. (Ed.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (pp. 332–343). Beltz.
- Marx, N. & Steinhoff, T. (2017). Schreiben von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Familiensprache. In Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (eds). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (pp.175–185). Waxmann.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838529462>
- Mayer, A. (2022). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (2023, Eds.). *IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Namour, N. (2023). *Jo-Jo1. Fibel*. Cornelsen.
- OECD (2023), *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Oomen-Welke, I. (2014). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz, B. (ed.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 479–493). Schneider.
- Petersen, I. & Kilian, J. (2017). Grammatik- und Wortschatzvermittlung. In Günther, H., Kniffka, G., Knoop, G. & Riecke-Baulecke, R. (Eds.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (pp. 88–118). Klett Kallmeyer.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary and text comprehension: The role of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1–18.
- Riegler, S. & Schmidt, R. (2020). Multimediale Anlauftabellen. Mehrwert – Qualitätsaspekte – Grenzen. In Knopf, J. & Abraham, U. (Eds.), *Deutsch digital Band 2: Praxis*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, (pp. 11–17). Schneider.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). *Schriftspracherwerb: Grundlagen, Konzepte und Perspektiven*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18947-5>
- Schulte-Bunert, E. (2015). Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*, 3., überarbeitete Auflage, pp. 129–153). Schneider.
- Siems, M. & Weis, I. (2014). Lesen- und Schreibenlernen in mehrsprachigen Lerngruppen. *Lernen und Lernstörungen*, 3(2), 107–116. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000064>

- Speck-Hamdan, A. (2018). Erstsprache – Zweitsprache – Schriftspracherwerb. In Gutzmann, M. (Ed.), *Sprachen und Kulturen*. Grundschulverband.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K., Weirich, S. & Henschel, S. (2022, Eds.). *IQB Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stubbe, T., Kleinkorres, R., Krieg, M., Schaufelberger, R. & Schlitter, T. (2023). Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. C. (Eds.), *IGLU 2021 – Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (pp. 151–178). Waxmann.
- Stürmer, V. (2025/ im Druck). Diagnose und Förderung von mehrsprachigen Kindern im Schriftspracherwerb. Möglichkeiten digitaler Medien. In Knopf, J., Wagner, E. & Abraham, U. (Eds.), *Schriftspracherwerb und Digitalisierung* (pp. 2–14). Band 2: Praxis. Schneider.
- Topalovic, E. & Michalak, M. (2015). Sprachreflexion und Grammatik zwischen DaM und DaZ. In Michalak, M. & Kuchenreuter, M. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 238–262). Schneider.
- Wendt, H. & Schwippert, K. (2017). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Eds.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 219–234). Waxmann.
- Wendt, H., Schwippert, K., Stubbe, T. C. & Jusufi, D. (2020). Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. In Schwippert, K., Kasper, D., Köller, O., McElvany, N., Selter, C. (Eds.), *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (pp. 291–313), Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993193>
- Wildemann, A. (2018). *Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose zur Unterrichtsgestaltung*. Klett Kallmeyer.
- Wildemann, A. (2022). Mehrsprachige Sprachbewusstheit. In Kalkavan-Aydin, Z. (Ed.), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit* (pp. 41–50). Waxmann.



Strengths and weaknesses of current foreign language education through the lens of primary school teachers in Slovakia

Hanesová, Dana¹ – Lipárová, Lenka²

Abstract:

The aim of the authors was to map the current state of early childhood language education in Slovakia from the perspective of 374 foreign language teachers in primary schools. The range of the questionnaire aimed to obtain a descriptive yet comprehensive view of both the external settings and, from the teachers' perspective, their internal prerequisites for their foreign language teaching (FLT) for pupils aged 6-10. The respondents expressed their opinions on their own FLT competencies as well as the objective conditions for meeting the expected goals of FLT within the current primary school environment, including the level of attention given to the quality of FLT for young learners. The data include respondents' evaluations of their principals' roles in providing qualified staff (including native speakers), appropriate resources, supporting teachers' professional development, paying attention to varying levels of foreign language proficiency, and monitoring pupil and parent satisfaction. The teacher respondents highlighted areas where they need more support and training, such as activating effective methods for teaching vocabulary, pronunciation, grammar, and language skills to mixed-ability groups of pupils. The most revealing results relate to both positive and negative feedback from pupils and parents on teachers' performance.

Keywords:

foreign language teaching, primary education, teachers, parents, Slovakia

Introduction

The widespread support for foreign language teaching (FLT) in European primary schools stems from the multicultural nature of European states and

¹ Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Education, Matej Bel University Banská Bystrica, Slovak Republic; dana.hanesova@umb.sk; 

² Centre of Art and Culture, Faculty of Education, Matej Bel University Banská Bystrica, Slovak Republic; lenka.liparova@umb.sk; 

the need for multilingual communication in at least three languages (CEC, 1995). It is also reflected in the new initiative by the OECD in the form of PISA testing of 15-year-olds' foreign language skills (Marconi et al., 2020; OECD, 2024). Key areas of FLT within international and national policies (e.g., CEFR, Slovak reformed State Education Program) include pupil characteristics, technology, teacher training, and methodology; yet, the biggest research gaps persist in understanding FLT didactics and methodologies in various regions (Marconi et al., 2020). Linguodidactics, as a science, evolves with new findings from related disciplines, particularly linguistics, psychology, and neuroscience. In Slovakia, since the second decade of the 21st century, various pedagogical and psychological disciplines, including language didactics, have increasingly focused on researching the methodology of high-quality FLT for children aged 6 to 10, or even younger (e.g., Bérešová, 2016; Lojová & Straková, 2012; Pokrivčáková, 2020).

The paper examines the prerequisites of quality FLT methodology in Slovak primary schools from the perspective of primary FLT teachers with the aim of enabling potential broader regional comparisons.

This theoretical introduction covers the specific professional prerequisites for FLT teachers in primary schools and their irreplaceable role in FLT for young learners, despite the current AI boom. It sets the stage for a discussion of the results of empirical research into the internal prerequisites of quality FLT teachers. The second focus of the theoretical overview addresses the external conditions necessary for quality FLT in primary schools. Finally, in the third part, the historical context of the current state of FLT in Slovakia is presented.

The professional prerequisites of FLT teachers

The teacher is the paramount determinant in the effective acquisition of language skills of young learners. "Whether it is the year 1950, 1970, 2008, as long as language teaching takes place in schools, its success stands or falls on the personality of the teacher" (Tandlichová, 2008, p. 12). The question is what professional competencies a modern FLT teacher should possess according to current teacher profiles and scholarly research.

From a linguistic perspective, the most fundamental characteristic of a teacher qualified to teach FL to learners aged 6–10 is "a sufficient level of English proficiency" (B2–C1 level according to CoE, 2020, Lojová & Straková, 2012, p. 45).

From a psychological perspective, language teachers need strong mental health, motivation, humor, optimism, high IQ and EQ (emotional intelligence) (Maamari & Majdalani, 2019; Harding et al., 2019). They must be able to assess the environment, manage behavior, foster positive bonds, and communicate effectively (Kariková, 2007).

From a pedagogical perspective, the teacher should be able to implement methodological procedures reflecting the ontogenetic specifics and family

background of young learners (Lojová & Straková, 2012, p. 45). Modern FLT prioritizes a learner-centered approach (Kosová, 2005, p. 42), fostering young learners' potential in a supportive, stress-free environment (Lojová, 2022). A strong teacher-pupil bond, built on trust, empathy, and belief in learners' abilities, is crucial (Hattie, 2008; Sanchez, 2017; Hattie, 2023).

The learner-centered approach requires teachers to act as facilitators, creating conditions for language learning, fostering pupil responsibility, adapting various teaching methods, and using appropriate classroom language (Homolová, 2007; Homolová, 2013; Lojová, 2019; Lojová, 2022). Teachers must limit their speaking time, encourage pupil talk, and remain flexible in lesson planning, incorporating backup activities. Reflection after each class is essential, and high motivation is expected from both teachers and pupils (Valihorová, 2010).

Homolová (2007), Lojová & Straková (2012), and Harmer (2009) highlight additional teacher roles: diagnosing pupils' communicative competencies, observing activities, partnering with pupils and parents, serving as role models, and acting as advisors and tutors. Lojová (2022) suggests allowing pupils to choose their own learning methods.

Teachers should reflect not only on feedback from pupils, but also from parents, although they sometimes have unrealistic expectations regarding the teacher's role and their children's performance.

To effectively fulfill their roles, teachers must have self-confidence, believe in their ability to teach, and be committed to guiding pupils towards their goals, fostering personal growth and language development. This competency is linked to the ability to reflect on one's needs, recognize burnout risks, and adopt strategies for well-being (Lojová, 2019). A self-reflective attitude drives a teacher's commitment to ongoing development (Kasáčová, 2005). Pollard & Tann (1993) offer guidelines for developing reflective competence in all lesson phases. Hattie's research in *Visible Learning* (2023) emphasizes that teachers' ability to evaluate their impact on pupils is crucial for student success.

In our research below, we explore the professional prerequisites of FLT teachers in contemporary primary schools – their qualifications, strengths, and weaknesses – whether from the perspectives of parents' expectations, pupils' feedback, or their own self-reflection.

The quality of the FL learning environment

Successful FL learning by young learners requires not only the personal prerequisites of individual teachers, but also a holistic transformation of the school policy towards learner-centeredness, especially the setting the priorities of the whole school. The school leadership must make the creating an engaging, age-appropriate environment that meets developmental needs of pupils the priority.

School leadership plays a vital role in nurturing FL teachers and their pupils' FL performance by fostering positive environments, promoting professional growth, and establishing clear educational goals (Leithwood & Jantzi, 2005). Fullan (2001) suggested that leadership is a critical factor in student learning, in creating a collaborative culture that encourages continuous improvement of teachers. According to Hattie (2009), school leadership that prioritizes student achievement and provides a clear vision contributes to enhanced academic performance. The research by Murphy (2005) highlighted the importance of developing strong relationships between school leadership, teachers, and students to promote a positive school climate and improve academic achievement.

Besides building good relationships, all professional staff has to make decision design a physical, social, and cultural learning space that includes affective elements and cognitive stimuli regardless of the extent of IC technology integration into the FL learning process (Tomlinson, 2013; Zhang, 2023). The learning process should engage both thinking and emotions to help pupils acquire a second or foreign language (Kráľová et al., 2022). The environment must address individual needs and preferences, aiming to foster pupils' internal resources and autonomous activity (Bertrand, 1998; Hanuliaková, 2015).

The teacher's ability to create an effective learning environment depends on the institutional framework, including the social and material support of school leadership for language education.

Scholars emphasize the need for a balance between consistent and dynamic stimuli in the learning process (Matějček, 2015). Consistent stimuli, such as routine activities or rituals, help pupils feel secure in their learning (Bergroth et al., 2022). Špačková et al. (2019) highlight the role of rituals in developing phonemic awareness. Communication dynamics are also influenced by how the learning space is organized, with interactions varying between seating arrangements, such as pupils in a circle versus at desks (Scott et al., 1999).

The classroom arrangement and physical environment, including quiet zones and areas for independent work, impact pupils' concentration and learning effectiveness (Zhang, 2023). An essential condition for an effective learning environment is the availability of educational resources that facilitate meaningful learning, requiring pupils to understand materials and apply them in diverse contexts (Mayer, 2024). However, materials perceived as too simplistic or childish can lead to disengagement and demotivation (Tomlinson, 2013). The suitability of resources can be assessed by pupils' reactions—whether they captivate, immerse, and facilitate “flow” (Csikszentmihalyi, 2009). Selecting and designing materials requires creativity from teachers, as tasks should inspire, encourage improvisation, and stimulate active engagement (Çakir, 2006). A high-quality learning environment also integrates digital technologies (DT), which are familiar

to pupils and foster interactive reflection, while still maintaining social interactions and immersion in authentic contexts (Lütge et al., 2019; İlya & Daloglu, 2023).

When creating culturally relevant materials, schools consider pupils' prior experiences, particularly in their native language. Experts increasingly emphasize the importance of heritage-language education in linguistically diverse settings (Yiakoumetti, 2022). In Slovakia, classrooms often include pupils from various linguistic backgrounds, prompting teachers to adopt inclusive practices in line with ongoing educational reforms (Vančíková, 2024). Emotional comfort in language learning affects pupils' self-confidence, linguistic self-esteem, and sense of agency, all of which are shaped by opportunities for (self-)assessment (Nilsson, 2020).

All these aspects of the FLT environment were mentioned to some extent in the parents' feedback, as reported by our respondents.

Historical background to the research in Slovakia

After the fall of the totalitarian regime in 1989, interest in expanding foreign language (FL) options in Slovak primary education grew significantly. Prior to 1989, Russian was the primary FL taught, but in the 1990s, English, French, and Spanish gained prominence.

One of the biggest current challenges in Slovakia is ensuring qualified FL teachers. Research by Eurydice (2017 in Baidak et al., 2018) emphasizes that high-quality FL instruction requires well-prepared teachers. In primary education, it is essential for FL teachers to understand the needs of younger pupils, create age-appropriate tasks that align with their experiences and parental expectations, and provide appropriate challenges (Dvořáková, 2006; Straková, 2021; Vančíková, 2024).

In Slovakia, the government's 2007 Concept for FLT in Primary and Secondary Schools addressed issues of teacher qualifications (MŠ, 2007). By 2008, 52.9% of primary English teachers, 44.5% of German teachers, and 16.7% of French teachers were unqualified (Tandlichová et al., 2008). The 2011 mandate for English to become the first compulsory foreign language in third grade increased the demand for qualified teachers, with up to a quarter of primary schools unprepared. The State Pedagogical Institute (SPÚ) offered qualification studies to address this.

Since 2019, the Ministry of Education eased the situation by allowing the choice of additional foreign languages from the third grade. The 2020 revised National Curriculum increased foreign language hours, and the National Educational Program for Primary Education (MŠ, 2024) incorporates findings from various studies, focusing on reception, production, and interaction in FLT.

Observation of Slovak school practices confirms that implementing the communicative approach to FLT, aimed at developing communicative

competencies (Canale & Swain, 1989), has faced challenges since the late 20th century. However, FL teachers were early adopters of project-based learning and CLIL (Content and Language Integrated Learning), leveraging foreign textbooks and methodologies. This enthusiasm, though, often faced setbacks due to the fragmented curriculum. Since 2022, curricular reform has introduced common content standards for cross-curricular competencies, integrating foreign languages into the “Language and Communication” educational area (MINEDU, 2022). While many teachers still focus on meeting educational standards and strictly using textbooks, the reform promotes an eclectic approach, incorporating various didactic methods and authentic materials. This shift aims to reduce reliance on knowledge and emphasize language skills and cross-curricular literacy. The goal is for progressive, constructivist teaching methods to be fully implemented in Slovak schools by 2025.

This paper investigates the current state of FLT at the primary level from the perspective of teachers, as part of the KEGA project No. 011UMB4/2022, ‘Creation of a Web Portal for Methodological Support of FLT in Primary Education’ (ongoing since 2022). The aim is to identify the current challenges faced by primary FL teachers.

Research methodology

This research aimed to explore the current state of FLT in Slovakia from the perspective of language teachers in primary schools. It focused on identifying the greatest challenges teachers face in teaching young learners, such as vocabulary, pronunciation, grammar, and language skills, as well as the aspects of FLT most commonly criticized by parents. Additionally, teachers highlighted areas where they experience success, joy, and praise from parents. The research addressed four key questions: What is the current scope of FL courses and extracurricular activities in primary FLT? What kind of support do teachers receive in their FLT from school leadership? What challenges do teachers identify as critical to their professional performance? What feedback do teachers receive from pupils and parents?

We used a self-administered questionnaire with 55 closed and open-ended questions to gather a comprehensive analysis of teachers’ perceptions of FLT in primary schools in Slovakia. The questions were divided into four sections: (1) demographic data about the respondents and their schools, (2) views on the conditions for FLT in their specific school, (3) areas where they need assistance, and (4) the evaluation of FLT by pupils and parents, as well as the teacher’s self-reflection on their priority goals, methodological challenges, and professional preparedness. We asked about perceived problems and challenges multiple times throughout the questionnaire from different perspectives, allowing for deeper reflection and enhancing the validity and reliability of the results. This approach proved effective, as

it yielded more detailed information about teachers' challenges. The data were analyzed using qualitative open coding, descriptive interpretation, and quantitative descriptive statistics. We hypothesized a relationship between independent variables (e.g., age, education, and experience) and dependent variables (e.g., didactic issues and challenges in FLT).

The research sample for the anonymous questionnaire consisted of primary school teachers who teach foreign languages to children aged 6-11. As part of the above-mentioned KEGA project No. 011UMB4/2022, the questionnaire regarding the current state of FLT at the primary level was distributed to 2,644 foreign language teachers in primary schools across Slovakia in 2022. It was distributed via the internet by the National Institute of Education and Youth (NIVAM). The response rate was very low, at 18%. A total of 380 responses were received, with 6 questionnaires excluded due to various technical errors.

The final sample consisted of 374 respondents, 97% women, with work experience ranging from 1 to 39 years (average: 19.7 years) and ages between 25 and 59 (average: 44 years). Most (95.7%) taught English, either alone or with another foreign language, while 4.3% taught German, Russian, Hungarian, or French. About 29% of English teachers also taught Slovak. Respondents were from all regions of Slovakia, with school sizes ranging from 14 to 390 pupils. The majority worked in state schools (95%), followed by church (3%) and private schools (1.8%). Most schools (79.7%) were standard, 12.6% were language-oriented, and 7.6% had language-focused classes. Over a third (36.6%) of respondents were fully qualified FL teachers, having completed primary education teaching studies with additional pedagogical education in FL teaching, either through concurrent studies, retraining, or other additional programs. Around 22% were graduates of primary education studies with a state language school exam. The third-largest group (18%) had FLT qualifications for secondary education but lacked primary education studies. Nearly 14% completed primary education studies without FL qualifications, except for the secondary state FL exam. The sample also included three native speakers, two with higher education and one with a secondary school diploma.

Research results

The data were processed using numerical and graphical descriptive statistics, with a focus on measures of central tendency (mean, median, and deviations). Given the scope of this paper, only the most significant results are highlighted. Despite the sample size of 374 respondents, the findings likely reflect current trends in primary FL teaching in Slovakia, particularly the challenges schools face in providing FL education, and offer potential insights for future improvements. These results may also serve as a basis for further regional, national, or international comparative research. In addition,

basic inferential statistics were applied. After testing the normal distribution of the data, correlation procedures were used to test the research hypothesis regarding relationships between variables. However, no statistically significant correlations were found between the independent and dependent variables. The key results from all four sections of the questionnaire are presented below.

FL courses and extracurricular activities in FL

Nearly half of the respondents (45.8%) reported teaching a foreign language in the first grade, and 46.3% in the second grade, allowing pupils to start learning a foreign language at age 6, ahead of the mandated start in the third grade. Two-thirds of respondents taught FL in the third (66.1%) and fourth (61.6%) grades. Several respondents noted the benefits of starting FL instruction in the first grade, including smoother transitions from speaking to writing and greater pupil engagement, especially for those from socially disadvantaged backgrounds.

Over a third (37%) of respondents offered extracurricular FL activities. These included FL clubs (21%), tutoring (14%), and various one-off activities like competitions, language Olympiads, international projects (e.g., Erasmus, eTwinning), puppet shows, themed fun afternoons (Christmas, Halloween), and FL libraries and clubs. Some teachers also incorporated CLIL activities, such as English songs and rhymes, into other subjects or clubs.

As a result of traditional methodological approach, 71.8% of respondents primarily use textbooks for beginner pupils. While the Ministry of Education supports the locally relevant Czech textbook “Matt the Bat,” teachers more often use foreign textbooks such as *Family and Friends* (44.3%), *Busy Bee* (12.5%), and *English World* (10.6%). In addition to textbooks, many teachers use various software and websites. One-fifth of respondents turn to YouTube, mainly for songs like *Super Simple Songs*. Other popular resources include WordWall (10%), LiveWorksheets (6%), and others like ESL KidStuff, LearnEnglish Kids, and iSLCollective.

Conditions for primary FL teaching

In this section, our respondents answered questions about the conditions in which FL teachers work. They did this by marking points on a scale that reflected their level of agreement with the content of a particular statement. The five values of the scale were as follows: 1. Strongly agree, 2. Agree, 3. Neutral, 4. Disagree, 5. Strongly disagree.

- *The leadership of the primary section of our school has been successful in providing qualified FLT teachers:* Maximum satisfaction was expressed by 59.6% of the teachers, second level satisfaction by 22.3%, moderate satisfaction by 15.4% and dissatisfaction by 5.3% of the respondents. This

shows that four-fifths of the respondents work in schools where there are no problems in providing qualified FL teachers at the primary level.

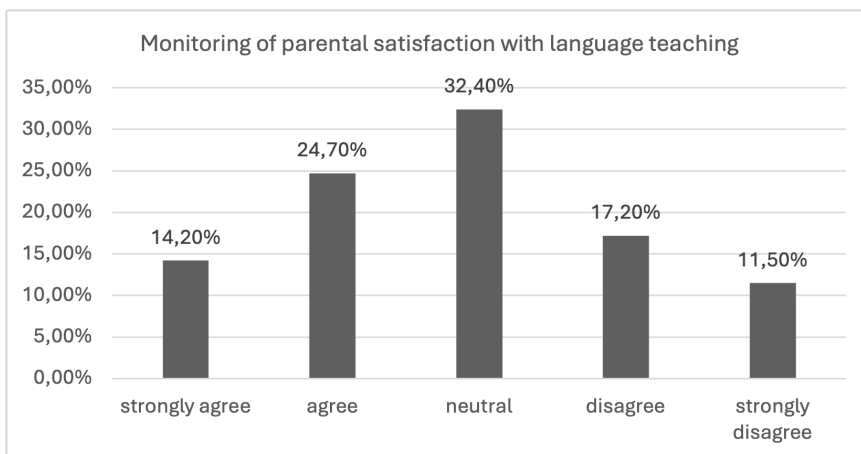
- *Our school leadership has been proactive in providing FLT by native speakers:* Only 8.8% of respondents rated the initiative as excellent, and another 12.3% considered it very good. Almost a third (27.6%) believed that the school management's efforts were moderately intense. Dissatisfaction was expressed by 20.1% of respondents, and complete dissatisfaction was indicated by as much as a third (31.1%) of the respondents.
- *Our school leadership has been taking care of the material and technological equipment necessary to ensure the quality of FL:* Nearly half of the respondents (43.6%) considered the school management's initiative in this area to be excellent, with another 30% rating it as very good. It was deemed average by 19.7% of respondents. Only in 6.7% of schools it appears that the technical equipment necessary for teaching foreign languages at the primary level may still not be at a sufficient level. The respondents also addressed the question of whether the leadership of their primary school gives some support for their initiatives in new trends in FL (such as intercultural communication, exchanges, new projects, seeking sponsors for further language development and so on). A total of 69.8% of respondents strongly agree and agree that their school supports them in their innovative teaching efforts, while 11.2% do not have this positive experience.
- *Our school leadership supports the further education of FL teachers:* Two-thirds of respondents reacted very positively to this question (38% rated it as excellent and 31.8% as very good); 19% of respondents expressed average satisfaction. However, 11.2% of respondents are dissatisfied with the level of support from their principals in this matter.
- *Our pupils' attitudes towards FLT are positive* (whether they look forward to the lessons and are motivated to learn the language or if there are significant problems with low motivation and poor performance): Over 80% of the respondents praised their pupils' motivation to learn FLT; 13% were unsure whether their pupils perceived their FL lessons positively or with apprehension. Only 3.2% of the respondents reported an explicitly negative attitude towards FL learning, and an additional 1.3% experienced pupils with a very negative outlook.
- *Our school's leadership has been actively addressing the issues related to the differential starting levels of FL proficiency:* The responses to this question were less clear-cut. It seems that the differing initial language levels of pupils in the given foreign language is not a straightforward issue, and up to one-third of the respondents have mixed feelings about whether their school leadership is addressing this challenge at all. On one hand, 28% of respondents have a positive experience, and an additional 22.9% have a very positive experience with the support from

the administration in this area. On the other hand, there are schools (10.4%) where the administration does not provide sufficient support to teachers in this matter, and in 6.1% of cases, the situation is very negative.

- *Our school management has been providing the necessary support in FLT for pupils with specific educational needs (SEN):* Half of the involved schools positively address these needs. However, 16.5% of schools do not give sufficient attention to pupils with SEN. Surprisingly, up to one-third (32.5%) of respondents were not sure how to answer this question.
- *There is cooperation and teamwork among our FL teachers in primary grades (e.g., methodological consultations, sharing of materials and exchange of experiences):* More than 50% of teachers reported that there was active collaboration at their school; 32.5% of respondents did not have an answer, mainly because they are the only teachers of the language at their school or do not have experience with such collaboration yet. However, more than 16% confirmed that there is no such collaboration between teachers at their school.
- *Our school, as part of monitoring parents' satisfaction with the school, also requires feedback from parents on FLT (Figure 1):* Up to a third of the teacher respondents were unsure whether their school monitors the quality of FLT through broader parental feedback; 24.7% of respondents had some information about it while 14.2% were familiar with it. In contrast, 17.2% had no information about this issue, and 11.5% believed that parents' satisfaction was not assessed at their school.

Figure 1

School regularly monitors parents' feedback (Slovakia, own research in 2023)



- *Our pupils are given the opportunity to provide feedback on FL lessons:* Slightly more than a third (35.2%) of respondents agreed with this

statement. As many as 14.2% of respondents believed that there is regular monitoring of pupil satisfaction. On the other hand, almost one-third (29.4%) reported that pupil satisfaction with FL teaching is not regularly monitored. Again, more than a third of the respondents were unsure how to answer this question.

Need for advice/assistance in the FL teaching process

In this section, respondents were asked to reflect on whether and how often they experience difficulties and whether they need help or advice in the following areas:

- Lesson planning (balance, activity management, assessment, etc.).
- Setting realistic lesson objectives that can be achieved and evaluated.
- Choosing relevant methods appropriate for young learners.
- Choosing appropriate methods of assessment/testing young learners.
- Teaching FL in the classroom with learners with different levels of FL proficiency.
- Inclusion of SEN pupils in FL lessons.
- Maintaining pupils' attention throughout the lesson.
- Maintaining pupils' motivation throughout the lesson/year.
- Communicating with parents about their expectations of FL lessons.

Three-quarters of the respondents stated that the mentioned activities are of low difficulty, meaning that teaching does not cause them serious problems, either in the preparatory phases or in the following phases of the lesson - either never or only occasionally. On the other hand, a quarter of respondents considered the mentioned activities to be frequent or permanent challenges. The most frequently mentioned challenge, referred to by more than a quarter (28.5%) of the respondents, is the integration of pupils with SEN into FL lessons. The second most common challenge was the difficult task of keeping pupils' attention, followed by keeping pupils motivated. Next was work with mixed proficiency groups of pupils. For our respondents, the least demanding aspect of their work is communication with parents. Surprisingly, assessing pupils' performance was considered one of the less demanding challenges for teachers.

Similarly, we asked the respondents whether they have any problems or need any help with the teaching of any skill or area of the given foreign language (vocabulary, grammar, pronunciation, intonation and communication skills in a foreign language at the basic level - listening and reading comprehension, speaking and writing). It turned out that three quarters of our respondents either have no problems or only rarely have problems with teaching different content areas of FL teaching. This applies to all language components. On the other hand, approximately one quarter of the respondents have relatively frequent or weekly problems with specific aspects of language teaching. Only about 1% of respondents consider most of these aspects to be a constant

challenge that they cannot handle on their own. After analysing their other variables, it cannot be ruled out that this group includes both fully and partially qualified teachers. Figure 2 and 3 present the summaries of the less frequent and more frequent occurrences of problematic areas in FL teaching according to the respondents.

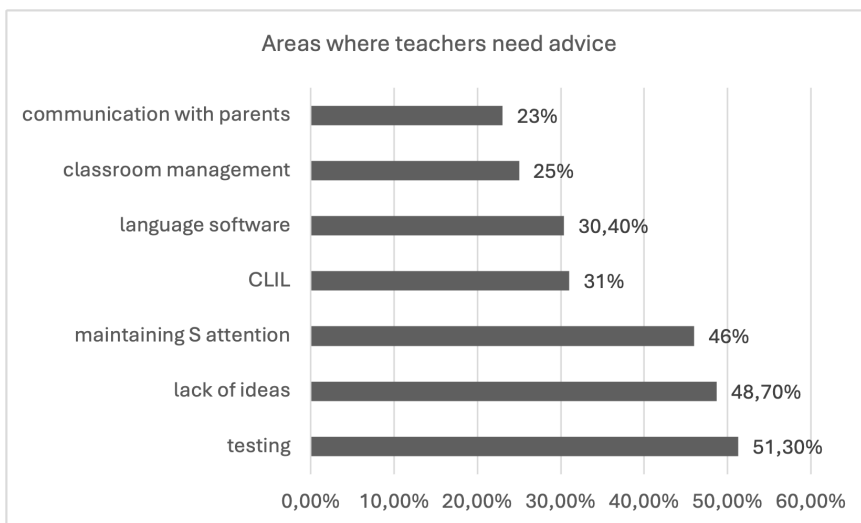
Figure 2

Summaries of FL areas in need of advice/help (Slovakia, own research in 2023)

Teachers needs of help:	Gram-mar	Listen-ing	speak-ing	reading	writing	vocab-ulary	pro-nuncia-tion
Minimal need of help	77%	77,2%	74%	76%	77,1%	74,10%	72%
Significant need of help	23%	22,8%	25,90%	24,4%	22,80%	25,90%	28%

Figure 3

Areas where teachers need advice (Slovakia, own research in 2023)



The level of help needed was relatively balanced across all language components addressed by FLT. The only area that stands out as a little bit more difficult for our respondents is teaching correct pronunciation and intonation.

At the end of this section, we asked two summarizing questions: Which FL areas or activities do you seek advice on most often? Are there any other significant issues you face in your FL teaching?

The respondents highlighted especially the issue of how to test and evaluate language learning in primary education. On this point, 192 respondents (51.3%) commented that they needed advice. The second largest group, consisting of 182 respondents (48.7%), needs advice on how to maintain a creative approach and have enough activity ideas throughout the school year, i.e., how to overcome their fatigue, shortage of ideas and to use preparation time effectively. The third group, consisting of 172 respondents (46%), needs guidance on how to keep pupils' attention throughout the lesson.

Up to 116 respondents (31%) need help in applying the CLIL methodology into FL lesson. Regarding the use of various language software, 114 respondents (30.4%) require guidance. Interestingly, a smaller number of respondents (25%) indicated they had problems with class discipline, setting the rules, and thus they needed advice on better classroom management and ensuring a positive learning environment.

In response to the question, "Are there any other significant issues you face in your FL teaching?" respondents identified four common areas that most frequently exhaust them:

- Issues related to technical and material-organizational support of CJ lessons: large groups of pupils in one class (over 20), especially in case of elective courses; FL classes are often scheduled as the 5th or 6th period, making it very difficult to work with pupils during these "late" hours; technical problems; few online activities available for language teachers; insufficient time allocation; lack of teaching materials;
- Methodological issues: how to properly assess pupils' work; achieving written expression in weaker pupils and mastering grammar; teaching writing to first graders.
- Issues related to the teacher: „My language proficiency is declining since I only communicate with first-grade children.“ „I am the only English teacher at the school, so I have no help at school and look for resources online.“
- Issues related to pupils: Pupils from socially disadvantaged backgrounds have more problems, especially those who have a poor command of the Slovak language. Poor home preparation. More frequent absences from classes and parents neglect them, causing them to lag behind the progress of other pupils. For Roma pupils, this is the third language they are learning. Often they are struggling with standard spoken and written Slovak – their second language. Another challenge is working with SEN pupils, especially when there is no teaching assistant present; problems with memory in some pupils.

Evaluation of FL teaching

First, we will briefly summarize the responses regarding feedback our respondents received from their pupils and their parents. The majority of them reported they got positive feedback: 61% from pupils and 67% by their parents. They also got negative response – 21% of them given by pupils and 21% given by their parents. After analyzing the responses to the open-ended questions on pupils and parents' feedback, the following feedback areas can be listed (Figures 4 and 5).

Figure 4

Areas of positive feedback by parents and pupils (Slovakia, own research in 2023)

Parents	Pupils
Smooth transition in FL to the next level of schools	Good marks at the end of the year
Good results at school leaving results	Good marks at the school leaving exam
Teacher's approach to students	Teacher's human approach to students
Interesting, innovative, activating activities	Interesting, activating activities (songs, stories, poems)
Effective teaching individual skills and vocabulary	Games, plays, competitions
Emphasis in communication	Communication in English
Supporting students' motivation	Involvement of movement, dancing
Cooperation with parents	Group work
Effective lessons preparation	Variety of activities -singing, drawing, poems
Effective class and teaching management	Positive classroom atmosphere
Systematic approach, order	
CLIL	Project work
Various ways of assessment	
Use of technologies	Use of Kahoot, wocabee, wordwall, interactive white-board, videos
Teaching aids	Books, journals, good textbook
Ability to work with SEN pupils	Humor
Professional approach	Teacher's pronunciation

Figure 5

Areas of negative feedback by parents and pupils (Slovakia, own research in 2023)

Parents	Pupils
Difficulty of the language curriculum	Demanding lessons
Parents are not able to help their child	Demanding language (written/oral)
Disagreement with the teacher's approach	Too strict teacher
Disagreement with the teacher's methodology	Little variety of activities
Disagreement with the content	Too much grammar – too difficult
Weak emphasis on communication	Using only textbooks and workbooks
Weak motivation	Too many new words to learn – boring
Disagreement with homework	Lot of homework
Disagreement with classroom management	Few interactive activities
Disagreement with teacher's assessment	A lot of tests
	Very challenging for weak students

A quarter of respondents (23%) stated that they did not receive any feedback from pupils' parents. The respondents explained three reasons of the lack of feedback: either they were mainly brand new teachers and did not have enough chances to get feedback, or they work with children from socially disadvantaged settings whose parents either do not understand the language education or they are not used to giving feedback; or the parents are very happy with them, trust them and do not feel it necessary to give them any more formal feedback. The remaining respondents (29%) did not comment on this question.

In accordance with pupils' lack of interest, several reasons can be anticipated (Simanová, 2023):

- Incorrect use of teaching methodologies by teachers,
- Pupils' final refusal to learn a foreign language,
- Psychological state of the pupil,
- Demotivation of pupils due to parental pressure for high performance,
- Disparity between the native language and the language of instruction among pupils from migrant and minority families,
- Specificities of young learners' short-term memory and loss of acquired language skills during relatively long holiday periods.

For a comprehensive evaluation of FLT in Slovak schools, teachers' self-reflection was essential (Simanová, 2023). Data analysis revealed that the largest group (35.5%) prioritized fostering a positive attitude towards FLT. The second priority was developing communication skills (27.1%), followed by using diverse methods (21.7%). Only 7.3% focused on vocabulary and pronunciation

Teachers also reflected on their FL teaching proficiency levels. About 7.8% assessed their fluency, vocabulary, and ability to react. Nearly 20% viewed their language level through their professional qualities. The largest group (45.8%) evaluated their methodological proficiency, while 3.8% highlighted their practical experience. The remaining teachers did not assess their language readiness for FLT in primary school.

Our respondents (72.3%) identified several challenges they face, categorized as follows:

- Personal gaps in FL methodology for younger pupils (15.7%);
- Lack of teaching materials, including ICT-equipped classrooms (14.36%);
- Application of an inclusive approach in heterogeneous classes (14%);
- Pupil disinterest and resistance to high performance demands (10.84%);
- Insufficient teaching hours and lack of qualified teachers (6.7%).

In the final question, respondents identified the following challenges stemming from discrepancies between practice and societal or personal expectations:

- Establishing a positive relationship of pupils towards the FL (17.07%);
- FL proficiency level (13.27%);
- Applying an inclusive approach in heterogeneous groups of pupils (9.21%);
- Effectively utilizing FLT methods and achieving curriculum goals (39.8%).

Discussion

Before discussing the results, it is important to acknowledge the study's limitations. With a sample size of $N=374$ primary school language teachers, the findings cannot be generalized. Despite efforts to engage respondents through a nationwide educational institution, only 374 teachers completed the questionnaire, which limits the research's scope. The extensive and time-consuming nature of the tool likely contributed to the low response rate. Additionally, the sample may be skewed, as those who completed the survey were likely teachers who do not mind completing detailed questionnaires or wish to evaluate FLT at their school. Most respondents appeared to be enthusiastic teachers, with about 2/3 to 3/4 reporting motivated pupils. The remaining responses likely came from teachers struggling with specific aspects of their profession and seeking an outlet for their frustrations.

We found several inconsistencies in respondents' answers, especially questions about student and parent assessment. While 75% of teachers reported that they had no problems with student assessment, 51% said they needed help, further training or guidance in this area. Another paradoxical finding was that, although only 23% of teachers explicitly stated they would need help communicating with parents about their expectations for FL instruction, this was the area where the fewest respondents – 86 teachers (23%) – indicated a need for advice.

The data revealed strong support from school management for improving FLT, with three-quarters of respondents praising efforts to ensure qualified teachers and adequate resources. Two-thirds report management support for proactive teachers and further education. However, a paradox emerged: while teachers feel confident in FL methodology, they find it challenging in practice. Although familiar with CLIL, many teachers lack experience in applying it, with one-third seeking demonstrations of its use. CLIL demands high language proficiency, and the shortage of qualified teachers was highlighted (Pokrivčáková et al., 2009; Lungu, 2021).

The linguo-didactic challenges revealed by our respondents showed that teaching pronunciation and intonation ranked highest in need, followed closely by teaching speaking skills. This focus on communication was reflected in feedback from parents, pupils, and teachers. Teaching grammar and new vocabulary also presented notable challenges, with vocabulary acquisition often perceived as difficult due to teachers' opinions. However, using effective and engaging methods might alleviate these issues. Although the results of our questionnaire research do not represent the entire teaching population, they may indicate the direction of current challenges and the need for additional teacher training courses, particularly those incorporating neuroscience findings on vocabulary retention and psychological approaches to support constructive, creative language acquisition.

Our research results are consistent with Lojová's (2019) observation regarding the increasing number of teacher complaints about collaboration with parents. She suggests starting communication with positive feedback and practicing empathetic listening. Teachers should act as partners, advisors, and experts, explaining their teaching principles and emphasizing the shared goal of the child's well-being and development. We found that parents often challenge the teaching methodology, citing insufficient emphasis on communication and excessive written homework. They also express dissatisfaction when teachers don't use workbooks enough, leaving pupils' textbooks at school and hindering parents' ability to support learning. Parents report that children lose motivation due to the difficulty or monotony of the material, or dissatisfaction with assessment methods.

Our research also identified the qualities that parents most highly value in teachers. Parents emphasize the importance of teachers establishing a solid language foundation from the outset and facilitating a smooth transition to

subsequent levels of education. They particularly appreciate teachers' positive attitudes, didactic expertise, use of engaging and innovative activities, focus on communication, encouragement of student motivation, effective classroom management, systematic instructional approaches, integration of CLIL, diverse assessment strategies, incorporation of technology and teaching aids, and the ability to work effectively with students with special educational needs.

The questionnaire also addressed general pedagogical, neurolinguistic, and psycho-didactic aspects important for FL teaching. Teachers found it easy to set lesson objectives, but two key challenges emerged: maintaining pupils' attention and motivation. Nearly 49% of respondents admitted struggling to generate ideas that sustain attention and motivation. The data also revealed additional challenges when working with SEN pupils and linguistically mixed groups.

A significant number of teachers were unable to answer several questions, including whether school management addresses linguistically unbalanced pupil groups (1/3 of respondents). Even more concerning was the lack of awareness about conditions for teaching FL to SEN pupils, possibly due to insufficient communication between teachers, school management, and support teams. Surprisingly, one-third of responses were neutral on whether the school regularly monitors pupil and parent satisfaction with FLT. Additionally, nearly 1/3 of schools lack teacher feedback evaluations.

The only area with predominantly negative responses was whether school management actively recruits native speakers for FL teaching, with 50% of respondents stating this issue is insufficiently addressed. Simanová (2023) compared our research with studies in Romania, Colombia, Italy, South Korea, Tanzania, and the UAE (Lungu, 2021; Goddard & Evans, 2018), finding similar challenges faced by FL teachers, including the need to improve FLT methodology, develop pupils' speaking skills, and maintain motivation.

Unlike abroad, Slovak teachers expressed a need for better understanding and implementation of an inclusive approach, likely due to ongoing inclusive reforms in Slovakia. Foreign FL teachers find creating playful activities for grammar acquisition and teaching writing challenging, while Slovak teachers highlighted difficulties with teaching pronunciation, linked to low confidence in their English fluency. Foreign teachers reflected more on improving their language skills, whereas Slovak teachers did not mention problems with assessment or testing. Discipline and behavior were not major concerns for Slovak primary teachers, unlike their foreign counterparts, who also faced larger class sizes—a concern addressed in Slovakia by dividing FL classes into smaller groups.

Conclusion

At the beginning of the research, we posed four questions. Let us provide answers to them in the conclusion of this study.

First, we were interested in the current scope of FL courses and extracurricular activities in primary FLT. We found that nearly half of the schools involved in the research consider it appropriate to teach FL starting from the 1st grade (as an elective subject), although it is mandatory only from the 3rd grade. This fact was particularly appreciated by parents. The respondents highlighted a variety of activities for pupils in FL, both in the afternoon leisure time and on weekends.

The second aim of the research was to find out what kind of support teachers receive in their FLT from school leadership, and, related to this, what external conditions they have for primary FL teaching. Teachers answered this question in several scaled questions. Over 60% of them were satisfied with the support for FLT from the school leadership. This support was primarily reflected in the efforts to ensure qualified teachers, and in about 10% of schools, to even provide native speakers for FLT. Nearly half of the school principals provide adequate material and technological equipment for FLT. Two-thirds of school managements support further education of their FL teachers.

Our research on the third question highlights the need to understand the challenges faced by primary school FL teachers. Through repeated questioning, we identified several areas where teachers lack adequate preparation, need further education or guidance, and require more support from school management. One of the most frequently expressed needs is training in inclusive approaches for all pupils, not just the integration of SEN pupils. In this area, teachers would benefit from more initiative from school leadership. What helps them is cooperation with other colleagues, which is effective in more than 50% of the responding schools.

When teachers expressed their need for methodological support, they emphasized the importance of strategies for maintaining student motivation and attention, particularly in case of SEN or gifted pupils, and for setting realistic lesson goals. Many teachers also struggle with mixed entry levels among their pupils.

In the fourth question, we aimed to find out what feedback teachers receive from pupils and parents. We found that only about a third of schools actually carry out regular monitoring of parental satisfaction with FL learning of their children or delegate this responsibility to the FL teachers. Pupils also have the right to provide feedback, which is implemented in about one-third of the schools surveyed. Some teachers are unsure how to initiate communication with challenging parents.

The majority (over 60%) of teachers who proactively request feedback from parents reported receiving positive feedback from both parents and

pupils. Only about 20% of the feedback was negative. The content of this feedback focused on the language teaching itself, grading and other forms of assessment, engaging and interesting methods, lesson goals centered on communication in the FL, and, especially, on the teacher's relationship with the pupils

Understanding the perspectives of parents and pupils is crucial. Parents, though invested in their children's language education, often lack the necessary amount of foreign language and pedagogical skills to communicate with their children in a foreign language. Their efforts are mainly focused on using textbooks and workbooks, without methodological support. In a family setting, rote communication and memorization are common. Therefore, collaboration with parents is vital for fostering a positive attitude and ensuring successful, participatory language education.

The goal of all school managements should be to enhance both pupil and FL teacher's well-being by communicating with parents and fostering a collaborative environment where FL teachers can develop their methodological and linguistic competencies.

Informed Consent Statement

Not applicable - Informed consent was not sought from adult participants who voluntarily participated in the online questionnaire. Reason: no identifying data in the questionnaire, total anonymity.

Acknowledgements

This study is one of the outcomes of the project KEGA 011UMB-4/2022 Creation of a web portal for methodological support of foreign language teaching in primary.

References

- Baïdak, N., Balcon, M.-P. A. & Motiejunaite, A. (2018). *Súhrn Eurydice: Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách*. Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu. <https://doi.org/10.2797/548519>
- Bao, D. (2018, Ed.). *Creativity and innovations in ELT materials development: Looking beyond the current design*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099702>
- Bérešová, J. (2016). *Teaching English to Young Learners*. Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Bergroth, M., Dražnik, T., Llompert Esbert, J., Pepiot, N., van der Worp, K. & Sierens, S. (2022). *Linguistically sensitive teacher education: Toolkit for reflection tasks and action research*. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8740452>
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.

- Braunová, J. (2011). *Vyučovanie prvého cudzieho jazyka na základných školách (Správa z rýchleho zberu informácií)*. Štátna školská inšpekcia. <http://www.pppknm.sk/data/pdf/materialy/ss-vyucovanie-prveho-cudzieho-jazyka-2011.pdf> (12/10/2023)
- Çakir, I. (2006). The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4). <https://www.learntechlib.org/p/194709/> (09/09/2024)
- CEC – Commission of the European Communities. (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. CEC. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en> (05/03/2024)
- CoE – Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr (04/04/2024)
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Nachdr.). Harper [and] Row.
- EC. (1996). European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *White Paper on education and training – Teaching and learning: Towards the learning society*. EC Publications Office.
- Dvořáková, K. (2006). Early Foreign Language Teaching in the Czech Republic: Existing Problems and Future Challenges. In Hanušová, S. & Najvar, P. (Eds.), *Foreign Language Acquisition at an Early Age* (pp. 61-70). Masarykova univerzita v Brně.
- Goddard, C. & Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Hanuliaková, D. (2015). Edukačné prostredie a jeho vplyv na učenie sa žiakov. *Direktor.Sk, Vydanie: 2019-2013*. <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/edukacne-prostredie-a-jeho-vplyv-na-ucenie-sa-ziakov.m-748.html> (08/07/2024)
- Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Harmer, J. (2009). *How to Teach English*. Longman.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Homolová, E. (2007). Facilitovanie výučby anglického jazyka. *Pedagogické rozhľady*, 16(1), 25–26.
- Homolová, E. (2013). *Methodology of Teaching English*. FHV UMB.

- İlyas, A. & Daloğlu, A. (2023). Adaptation of practicum in an EFL pre-service teacher education program in response to the COVID-19 crisis. *Journal of Language Teaching and Learning*, 13(1), Article 1.
- Kariková, S. (2007). *Kapitoly z pedagogickej psychológie*. PF UMB.
- Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. PF UMB.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Prentice-Hall.
- Kosová, B. (2005). *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Kralova, Z., Kamenicka, J. & Tirpakova, A. (2022). Positive emotional stimuli in teaching foreign language vocabulary. *System* [online], 104. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102678>
- Lojová, G. & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2019). *Učme cudzí jazyk efektívnejšie – Prístup zameraný na žiaka*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lojová, G. (2022). Možnosti skvalitňovania edukácie na báze poznatkov neurovied. *Pedagogické rozhľady*, 31(4), 7–11.
- Lungu, I. (2021). The Controversial Issues Experienced by the English Language Teachers in Primary Schools Worldwide Echoing into the Romanian Language Education Context, Logos Universality Mentality Education Novelty. *Philosophy & Humanistic Sciences*, 9(1), 45–55. <https://doi.org/10.18662/lumenphs/9.1/56> (12/11/2023)
- Lutge, C., Merse, T., Owczarek, C. & Stannard, M. (2019). Crossovers: Digitalization and literature in foreign language education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(3), 519. <https://doi.org/10.14746/ssl.2019.9.3.5>
- Marconi, G., Cascaless, C., Covacevich, C., Halgreen, T. (2020). „What matters for language learning?: The questionnaire framework for the PISA 2025 Foreign Language Assessment”. *OECD Education Working Papers*, No. 234. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/what-matters-for-language-learning_5e06e820-en.html (04/05/2024)
- Mayer, R. (2024). The Past, Present, and Future of the Cognitive Theory of Multimedia Learning. *Educational Psychology Review*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09842-1>
- MŠ – Ministerstvo školstva. (2007). *Koncepcia výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ*. MŠ a ŠPÚ, 2007. <https://www.yumpu.com/xx/document/read/28047918/koncepcia-vyučovania-cudza-ch-jazykov-v-za-a-sa-a-tatny-> (04/04/2024)
- Marconi, G., Cascales, C. C., Covacevich C. & Halgreen, T. (2020). *What matters for language learning?: The questionnaire framework for the PISA 2025 Foreign Language Assessment*. *OECD Education Working Papers* No. 234. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5e06e820-en>

- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 7). Praha: Portál.
- MINEDU. (2022). *Štátny vzdelávací program primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy. Konsolidované znenie*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. <https://www.minedu.sk/data/att/b16/30561.2d69c0.pdf> (02/04/2024)
- MŠ – Ministerstvo školstva. (2024). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie: konsolidované znenie*. <https://www.minedu.sk/data/att/bbd/28446.0d3fc6.pdf> (04/03/2024)
- Nilsson, M. (2020). Beliefs and experiences in the English classroom: Perspectives of Swedish primary school learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), Article 2. [cit. 2024-10-25]. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.2.3>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2024). *Learning another language: The PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/foreign-language-learning/PISA-2025-FLA-Framework-Learning-Another-Language.pdf> (04/04/2024)
- Pokrivčáková, S., Duchovičová, J., Gondová, D., Horváthová, B., Kráľová, Z., Reid, E., Šimonová, I., Tandlichová, E., Užáková, A. & Winklerová, L. (2009). *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Masarykova univerzita v Brne. <https://www.muni.cz/vyzkum/publikace/893657> (04/03/2024)
- Pokrivčáková, S. (2020). *Introducing English to Very Young Learners*. Tomas Bata University ve Zlíně. https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/45962/Introducing_English_To_Very_Young_Learners_II_2020.pdf?sequence=4 (12/11/2023)
- Pollard, A. & Tann, S. (1995). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. Cassell
- Sanchez, H. (2017). *The Education Revolution: How to Apply Brain Science to Improve Instruction and School Climate*. Corwin. <https://doi.org/10.4135/9781506336534>
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1999). The Occupational Motivation, Satisfaction and Health of English School Teachers. *Educational Psychology*, 19(3), 287–308. <https://doi.org/10.1080/0144341990190304>
- Simanová, L. (2023). Challenges of second language acquisition in primary education in an international context. In *Proceedings of EDULEARN23 Conference third-5th July 2023* (pp. 3499–3507). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0959>
- Straková, Z. (2021). *Meaningful Teaching of English and content to Young Learners*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Špačková, K., Laufková, V., Rychlíková, M., Kucharská, A., Janoušková, Z. & Jiroutová, M. (2019). *Vzdělávací modul Čtenářská gramotnost*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- ŠPŮ. (2017). *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. Štátny pedagogický ústav.

- Tandlichová, E., Farkašová, E., Filo, J. & Hanušová, S. (2008). Výučba cudzích jazykov na ZŠ vo svetle reforiem. In Pokrivčáková, S. et al. (2008). *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku* (pp. 7–12). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Tandlichová, E. (2009). Niektoré nosné aspekty súčasného riešenia zámerov novej koncepcie výučby cudzích jazykov na ZŠ a SŠ. In Pokrivčáková, S. a kol. *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole* (7–28). Pedagogická fakulta Masarykova univerzita.
- Tomlinson, B. (2013, Ed.). *Applied Linguistics and Materials Development*. A&C Black. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0749>
- Valihorová, M. (2010). *Psychologické aspekty výchovy*. Pedagogická fakulta UMB, Občianske združenie Pedagóg.
- Vančíková, K. (2024). *Inkluzívny prístup k učeniu cudzích jazykov*. Banská Bystrica: Belianum. <https://doi.org/10.24040/2024.9788055721286>
- Yiakoumetti, A. (2022). Teachers' language use in United Kingdom Chinese community schools: Implications for heritage-language education. *Frontiers in Psychology*, 13: 899428. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899428>
- Zhang, J. (2023). The Impact of the Learning Environment on English Language Learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 23, 69–72. <https://doi.org/10.54097/ehss.v23i.12737>



Analyse des Essverhaltens und der Angststörungen in Abhängigkeit von Geschlecht und Alter mit Fokus auf Studierende in Ungarn und in Deutschland

Takaró, Milán¹

Abstrakt:

Ein gesunder Lebensstil wird häufig als individuelles Ergebnis von Disziplin und Willenskraft verstanden. Dieses weitverbreitete Narrativ greift jedoch zu kurz, da es komplexe soziale, wirtschaftliche und psychologische Einflussfaktoren ausblendet. Die vorliegende Studie untersucht, wie sich Essverhalten und Angststörungen unter Studierenden in Ungarn und Deutschland voneinander beeinflusst werden – unter besonderer Berücksichtigung von Geschlecht und Alter. Der Fokus liegt auf jungen Erwachsenen in einer Lebensphase, die durch Übergänge, hohe Anforderungen und neue Herausforderungen geprägt ist. Frühere Forschungen zeigen, dass Angstzustände maßgeblich das Essverhalten beeinflussen können – etwa durch intuitives Essen oder unkontrolliertes Essverhalten – und somit das körperliche und seelische Wohlbefinden langfristig beeinträchtigen. Gleichzeitig wird das Essverhalten auch durch Stressfaktoren wie Prüfungsdruck, finanzielle Belastungen oder soziale Erwartungen beeinflusst. In der Studie zeigte sich, dass sowohl kulturelle als auch geschlechtsspezifische Faktoren entscheidenden Einfluss darauf haben, wie junge Erwachsene mit Stress umgehen und welche Rolle dabei das Essverhalten spielt. Männer und Frauen reagieren unterschiedlich auf Angststörungen, was sich auch in der Wahl von Bewältigungsstrategien – wie Essverhalten – widerspiegelt. Die Studie leistet somit einen Beitrag zur soziologischen und psychologischen Erforschung des Lebensstils im Bildungs- und Jugendkontext.

Schlüsselwörter:

Essverhalten, Stressbewältigung, sozioökonomische Faktoren, Studierende, Selbstbewusstsein

¹ Eötvös Loránd Universität Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung (BA); karolan@student.elte.hu

Theoretische Übersicht

Wie lässt sich Gesundheit determinieren?

Der Begriff Lebensstil wird in der Soziologie vielschichtig verstanden und beschreibt, wie Menschen mit ihren verfügbaren Ressourcen leben, konsumieren und arbeiten (Molnár, 1977). In konsumorientierten Gesellschaften gelten materielle Güter als zentraler Einflussfaktor bei der Lebensstilbildung. Dennoch wird der Gesundheitszustand eines Individuums nicht ausschließlich durch persönliche Merkmale bestimmt, sondern auch durch soziale, wirtschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen (Kollányi, 2016). Diese sogenannten sozialen Determinanten der Gesundheit (SDOH) umfassen unter anderem Bildung, Gesundheitsversorgung, sozioökonomischen Status und das soziale Umfeld (Braveman et al., 2011; Puskás et al., 2020). Solche nicht-medizinischen Faktoren beeinflussen maßgeblich die Lebensweise einer Person und führen oft zu sozialen Ungleichheiten. Besonders das Essverhalten – als Teil des Lebensstils – wird stark durch psychische Verfassung, Umweltbedingungen und kulturelle Einflüsse geprägt (Diers & Becker, 2020).

Sozioökonomische Chancen und Ressourcen stellen laut Braveman et al. (2011) zentrale Determinanten für den Zugang zur Gesundheitsversorgung dar, da sie direkten Einfluss auf Wohn- und Arbeitsbedingungen sowie das Gesundheitsverhalten nehmen. Insbesondere die Wohnverhältnisse wirken sich maßgeblich auf die physische und psychische Gesundheit aus. In Ungarn leben schätzungsweise zwei bis drei Millionen Menschen in Wohnungsarmut, was sich unter anderem in schlechter Wohnqualität, Energieineffizienz, Überbelegung oder baulichen Mängeln wie Schimmel und Feuchtigkeit äußert (Puskás et al., 2020). Hinzu kommen negative Umwelteinflüsse wie Kriminalität, Lärm oder Verschmutzung, die das Wohnumfeld zusätzlich belasten. Schlechte Wohnbedingungen erhöhen nachweislich das Risiko für psychische Erkrankungen, darunter Schlafstörungen, Angststörungen oder depressive Symptome (Bonney, 2007; Puskás et al., 2020). Der Wohnraum spielt somit eine Schlüsselrolle als sozialer Gesundheitsdeterminant, insbesondere bei benachteiligten Bevölkerungsgruppen.

Was alles versteckt sich hinter Gesundheitsindikatoren?

Die gesellschaftliche Struktur ist ein zentraler Faktor für gesundheitliche Ungleichheiten und beeinflusst maßgeblich Gesundheitsindikatoren wie BMI, chronische Erkrankungen oder gesundheitsrelevantes Verhalten (Kollányi, 2016). In Ungarn und Deutschland bestehen deutliche Unterschiede im Gesundheitszustand in Abhängigkeit vom Bildungsniveau – Menschen mit niedriger Bildung zeigen häufiger ungesunde Verhaltensweisen und nutzen Gesundheitsdienste seltener (Robert-Koch-Institut, 2023). In Deutschland ist die soziale Mobilität etwas ausgeprägter, dennoch bleibt der Bildungshin-

tergrund ein bedeutender Einflussfaktor auf Gesundheitschancen, was sich auch in Programmen wie der Initiative „Gesundheitliche Chancengleichheit“ widerspiegelt (Hollederer, 2024). In Ungarn verschärfen Bildungsungleichheiten und geringe Lebenszufriedenheit die gesundheitlichen Disparitäten, während in Deutschland sozioökonomische Unterschiede ebenfalls zu erheblichen Differenzen in der Lebenserwartung führen (Statistisches Bundesamt, 2023; eLitMed, 2024). Bildung fungiert dabei nicht nur als formales Qualifikationsmerkmal, sondern auch als kulturelles Kapital, das sich auf gesundheitsbezogene Entscheidungen auswirkt. Insgesamt zeigt sich, dass sozioökonomischer Status und Bildung zentrale Determinanten des Gesundheitsverhaltens und der gesundheitlichen Chancengleichheit in beiden Ländern darstellen (Kollányi, 2016; Holleder, 2024).

Soziale Mobilität beschreibt die Veränderung des sozialen Status einer Person zwischen Generationen oder im Lebensverlauf. In Ungarn ist diese Mobilität stark eingeschränkt, was bedeutet, dass der soziale Status weitgehend vererbt wird – ein typisches Merkmal postsozialistischer Gesellschaften (Erát et al., 2022). Diese eingeschränkte Mobilität wirkt sich auch auf den Gesundheitszustand aus, da der Zugang zur Gesundheitsversorgung und die Fähigkeit, diese in Anspruch zu nehmen, eng mit Bildung und sozialem Status verbunden sind (Kollányi, 2016). Regionale Unterschiede im ungarischen Gesundheitssystem verschärfen diese Problematik zusätzlich, wie z. B. die über 900 unbesetzten Hausarztpraxen Anfang 2024 zeigen. Im Vergleich dazu weist Deutschland eine höhere Bildungsbeteiligung und eine bessere soziale Mobilität auf, dennoch bestehen gesundheitliche Ungleichheiten, insbesondere bei sozioökonomisch benachteiligten Gruppen und Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2023; Weltbankgruppe, 2024). Bildung bleibt also in beiden Ländern ein zentraler Faktor für Gesundheitschancen und subjektives Wohlbefinden.

Bin ich nur davon abhängig oder auch meine Gesundheit?

Süchte, insbesondere Alkohol- und Drogenkonsum, sind in Ungarn ein weit verbreitetes Phänomen und dienen häufig als maladaptive Stressbewältigungsstrategie, insbesondere bei jungen Erwachsenen (Hintalovon Stiftung, 2023; World Population Review, 2025). Die hohe Prävalenz von Alkoholproblemen – sowohl in Ungarn als auch in Deutschland – stellt ein erhebliches gesundheitliches und soziales Risiko dar und betrifft Millionen Menschen in der arbeitsfähigen Bevölkerung (DHS, 2020). Besonders besorgniserregend ist die eingeschränkte Verfügbarkeit spezialisierter Betreuungseinrichtungen, was langfristige Auswirkungen auf das Humankapital hat. Anthropologische und soziokulturelle Studien zeigen, dass Alkoholmissbrauch in postkommunistischen Ländern historisch und kulturell tief verankert ist, was alternative, adaptive Stressbewältigungsmechanismen erschwert (Demetrovics & Paksi, 2021). Niedriger Bildungsstand erhöht die Anfälligkeit

für chronischen Stress und ungesunde Lebensstile, was insbesondere bei Männern ein erhöhtes Risiko für Suchterkrankungen bedeutet (Kollányi, 2016). Neben Alkohol spielen auch Rauchen, Essverhalten und neue psychoaktive Substanzen eine Rolle bei maladaptiven Bewältigungsstrategien, was die Komplexität des Problems unterstreicht (Diers & Becker, 2020; Karner et al., 2021).

Ist Essen nur eine Frage der Gewohnheit oder hat es auch eine andere Bedeutung?

Laut Kapitány und Kapitány (2012) spiegeln sich kulturelle Unterschiede deutlich in der Art und Weise wider, wie Menschen essen. Diese Unterschiede beruhen nicht nur auf geografischen Gegebenheiten wie Klima, Höhenlage oder Vegetation, sondern auch auf historischen und sozialen Entwicklungen. Die Esskultur ist eine der prägnantesten Ausdrucksformen kultureller Differenzen – sie kann sogar zu kulturellen Spannungen führen. So wird etwa betont, dass Ernährung nicht ausschließlich aus ökologischen, sondern auch aus sozialen Aspekten heraus verstanden werden sollte.

Ein zentrales soziales Element zeigt sich in der Hierarchisierung von Lebensmitteln. Bestimmte Produkte – etwa Bio- oder exotische Nahrungsmittel – können als Statussymbole fungieren, wenn sie mit höheren sozialen Klassen in Verbindung gebracht werden (Kapitány, 2012). In Ungarn zeigt sich dies unter anderem an der Verbreitung gesundheitsbewusster Produkte wie Tapioka-Pudding, die vor allem in der oberen Mittelschicht konsumiert werden. Ähnliche Muster sind auch in Deutschland zu beobachten, wo etwa Bio-Produkte nicht nur als gesund, sondern auch als Zeichen von kultureller Offenheit und sozialer Zugehörigkeit gelten.

Darüber hinaus haben globale Entwicklungen wie Migration und Internationalisierung zu einer Multikulturalisierung der Ernährung beigetragen. Besonders in großen deutschen Städten wie Berlin oder Hamburg ist die internationale Küche – asiatisch, mediterran oder nahöstlich – alltäglich geworden. In Ungarn hingegen bleibt der Zugang zu solchen kulinarischen Trends oft auf bestimmte soziale Gruppen beschränkt, was die soziale Fragmentierung beim Essen verstärken kann. Daher ist es laut Kapitány (2012) und Faltins (2014) essenziell, Essen nicht nur unter ernährungsphysiologischen, sondern auch unter kulturellen, sozialen und ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten.

Was bedeutet Essen in diesen zwei Ländern?

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Einstellungen zum Essen erheblich verändert, wobei sozioökonomische Faktoren und externe Reize wie Werbung das Essverhalten stark beeinflussen (Roman et al., 2021). Ernährung ist eine multifaktorielle Aktivität, die sowohl der physischen Gesunderhaltung als auch der kulturellen Identitätsbildung dient (Diers & Becker, 2020).

In Ungarn nimmt Essen eine zentrale Rolle in religiösen, familiären und gemeinschaftlichen Ritualen ein, wodurch es zur Bewahrung nationaler Identität beiträgt (Túry & Túry, 2008). Die extreme Lebensmittelinflation der Jahre 2021–2022, mit einem Preisanstieg von bis zu 50 %, hat die soziale Ungleichheit in der Ernährung weiter verschärft. Die Kombination aus Pandemie, Krieg und steigenden Preisen hat die Gefahr von Mangelernährung für benachteiligte Gruppen deutlich erhöht (KSH, 2024).

In Deutschland ist Essen weit mehr als nur Nahrungsaufnahme – es hat eine ausgeprägte soziale und kulturelle Funktion, die sich in gemeinschaftsorientierten Mahlzeiten und saisonalen Traditionen widerspiegelt (Bayerisches Staatsministerium, 2019). Im Gegensatz dazu betont die ungarische Küche eher familiäre Werte und alltägliche Rituale, wobei der Fokus auf reichhaltiger und mengenbetonter Ernährung liegt (Kapitány & Kapitány, 2012).

Während in Deutschland zunehmend auf Nachhaltigkeit und hochwertige, oft biologische Zutaten geachtet wird, dominieren in Ungarn traditionelle Fleischgerichte (Faltins, 2010; Kapitány & Kapitány, 2012). Der Trend zur vegetarischen und veganen Ernährung ist in Deutschland weiter verbreitet und eng mit einem bewussten Lebensstil verbunden.

Insgesamt sind in beiden Ländern Mahlzeiten sozial bedeutungsvoll, unterscheiden sich jedoch in ihren kulturellen Schwerpunkten und Ernährungspraktiken (Kapitány & Kapitány, 2012; Bayerisches Staatsministerium, 2019).

Was ist Essverhalten?

Das Essverhalten ist ein komplexes Phänomen, das weit über Ernährung und Bewegung hinausgeht und von individuellen Dynamiken, Motivation und realen Handlungsspielräumen beeinflusst wird. Ein übermäßiger Fokus auf gesunde Lebensweisen kann zu Essstörungen oder zwanghaften Verhaltensmustern wie Bewegungssucht führen, insbesondere wenn Essen zur Bewältigung von Ängsten genutzt wird (Helbig-Lang, Cammin & Petermann, 2015). In solchen Fällen leidet nicht nur die Lebensqualität der Betroffenen, sondern auch die ihres sozialen Umfelds. Pädagogisch intendierte Methoden wie das farbliche Markieren von Lebensmitteln können unbeabsichtigt Schuldgefühle und Essängste verstärken. Ohne Berücksichtigung individueller Einstellungen und Voraussetzungen lassen sich Essgewohnheiten kaum durch strikte äußere Regeln verändern (Diers & Becker, 2020).

Wann isst man intuitiv?

Intuitives Essen (auch als intuitive Ernährung bekannt) ist ein wissenschaftlich fundierter Ernährungsansatz, der positive körperliche und psychologische Effekte fördert, indem er auf Hunger- und Sättigungssignale hört und eine bewusste Körperwahrnehmung entwickelt (Tribole & Resch, 2020). Der

Ansatz lehnt die Klassifikation von Lebensmitteln als „gut oder schlecht“ ab und konzentriert sich auf den natürlichen Hunger und die Akzeptanz unterschiedlicher Körperformen. Der Intuitive Eating Scale-2 (IES-2), der in verschiedenen Studien und auch bei unseren verwendet wurde, misst diese Praktiken und zeigt, dass höhere Werte mit mehr Lebenszufriedenheit, Selbstvertrauen und weniger Essstörungen verbunden sind (Tylka & Kroon Van Diest, 2013). In einer ungarischen Studie wurde die Anpassung des IES-2 an 732 Universitätsstudenten durchgeführt, um adaptive und maladaptive Essverhaltensweisen zu untersuchen (Roman et al., 2021). Insgesamt fördern höhere IES-2-Werte nicht nur eine gesunde Körperwahrnehmung, sondern auch eine verbesserte psychische Gesundheit und proaktive Bewältigungsstrategien (Tylka & Kroon Van Diest, 2013).

In einer über acht Jahre verfolgten Längsschnittstudie mit 1500 Teilnehmenden vom Teenageralter bis zum jungen Erwachsenenalter wurden in der EAT-Studie 2010-2018 intuitives Essen, das Auftreten von Essstörungen und die psychische Gesundheit gemessen. Höhere IE-Werte waren mit einer geringeren Prävalenz von:

- depressiven Symptomen,
- geringes Selbstwertgefühl,
- Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper,
- ungesunde Gewichtskontrolle,
- extreme Gewichtskontrolle und
- Essanfälle, übermäßiges Essen (Hazzard et al., 2021) verbunden.

Die Aneignung der Perspektive wird durch sogenannte Grundpfeiler unterstützt, die in der Tabelle 1 zusammengefasst sind. Diese Säulen lassen sich in Gruppen unterteilen, die direkt das interozeptive Bewusstsein entwickeln, und in Gruppen, die Hindernisse für das interozeptive Bewusstsein beseitigen (Tribole & Resch, 2020).

1. Tabelle

Die Grundpfeiler der intuitiven Ernährung (Tribole & Resch, 2020)

Die Säulen des intuitiven Essens und interozeptive Wahrnehmung	
Direkte Entwickler der interozeptiven Wahrnehmung	Hindernisse für die interozeptive Wahrnehmung
Respekt für das Hungergefühl Wertschätzung des Sättigungsgefühls Grad der Zufriedenheit mit dem Essen Gefühl der genussvollen Bewegung	Ablehnung der Diätmentalität Versöhnung mit dem Essen Wahrnehmung der „Lebensmittelpolizei“ Sanfter Umgang mit Emotionen Wertschätzung des eigenen Körpers Achtsame Ernährung zur Förderung der Gesundheit

Wie hilft Stressbewältigung beim mentalen und körperlichen Wohlbefinden?

Wie die obigen Ausführungen zeigen, kann der Begriff „Stress“ auf viele verschiedene Arten interpretiert werden. Das Konzept des Stresses wurde von János Selye formuliert. Er definierte Stress als einen Zustand, in dem der Körper auf unspezifische Beeinträchtigungen in gleicher Weise reagiert. In seiner Definition ist Stress also die unspezifische Reaktion des Körpers und der Stressor ist der Stressor selbst. Er unterscheidet drei Phasen: die Notfallreaktion, die Widerstandsphase und die letzte Phase: den Zustand der Erschöpfung (Szabó et al., 2017).

Entgegen dem alltäglichen Sprachgebrauch ist Stress keine ausschließlich negative Auswirkung. Neben dem negativen Distress spielt auch der positiv geladene Eustress - vom Begriff Euphorie abgeleitet - eine wichtige Rolle im Alltag des Menschen, nicht nur in Krisensituationen. Die wichtige Entdeckung von Selye ist, dass nur unser Gehirn in der Lage ist, zwischen diesen Stressoren zu unterscheiden, wobei als Reaktion auf beide Stimuli Steroide von den Nebennieren ausgeschüttet werden (Szabó et al., 2017).

Das Bildungsniveau einer Person beeinflusst das Ausmaß des erlebten Stresses sowie die Art der Stressbewältigung. Höher gebildete Menschen verfügen oft über sicherere familiäre Hintergründe und bessere psychosoziale Ressourcen, was zu einer besseren Stressbewältigung führt (Kollányi, 2016). Stress kann objektiv gemessen werden, indem Fragebögen verwendet werden, die Lebensereignisse auflisten. Die Wahrnehmung von Stress und individuelle Bewältigungsstrategien sowie Persönlichkeitsmerkmale sind wichtige Faktoren, die negative gesundheitliche Folgen beeinflussen können (Konkoly-Thege & Stauder, 2006).

Schlüsselfaktoren im Zusammenhang mit der Stressbewältigung (Kopp, 2003):

1. adaptive Bewältigung, Konfliktlösungsstrategien
2. zielgerichtete, adaptive Haltungen
3. soziale Unterstützung, soziales Netzwerk, Zusammenhalt, Sozialkapital

Nach der Interpretation von Lazarus können Bewältigungsmechanismen oder Coping definiert werden als jede zielgerichtete, bewusste und absichtliche kognitive oder verhaltensmäßige Anstrengung, um mit internen oder externen Einflüssen umzugehen, die unsere Ressourcen überfordern (Kökönyi & Komlósi, 2019). Zwei wichtige Arten sind problem- und emotionsorientierte Bewältigung. Die proaktive Bewältigung wurde bereits im Kapitel über intuitives Essen erörtert. Sie ist vor allem für vorausschauende, zukunftsorientierte Persönlichkeiten charakteristisch. Sie bezieht sich insbesondere auf die Entwicklung persönlicher Ressourcen, die es dem Einzelnen ermöglichen, zukünftigen Herausforderungen mit Zuversicht zu begegnen (Szabó et al., 2019).

Der in der Studie verwendete Fragebogen zur Stresswahrnehmung (Perceived Stress Questionnaire, PSS) ist eine von Cohen und seinem Team entwickelte Testreihe, die zu den am häufigsten verwendeten Messinstrumenten für Stress gehört. Er wurde in den Vereinigten Staaten an einer Stichprobe von über 2000 Personen entwickelt, später in mehrere Sprachen übersetzt und in verschiedenen kulturellen Kontexten eingesetzt. Der ungarische validierte Fragebogen wurde von Barnabás Konkoly-Thege und Kollegen an einer Stichprobe von 200 Personen getestet (Konkoly-Thege & Stauder, 2006).

Der Fragebogen „fragt nach den Gedanken und Gefühlen, die die Stresswahrnehmung der Person kennzeichnen: wie viel Stress sie im letzten Monat erlebt hat, wie unvorhersehbar, unkontrollierbar und überlastet sie ihren Alltag empfindet.“ (Konkoly-Thege & Stauder, 2006)

Die Fragen sind einfach, kulturelle und Lebensstilunterschiede beeinflussen die Antworten nicht. Der Fragebogen misst Veränderungen des Stressniveaus in Verbindung mit Veränderungen der Lebensbedingungen, der Gesundheit, der Denkweise und des Lebensstils (Konkoly-Thege & Stauder, 2006).

Die empirische Untersuchung

Das Hauptziel der Forschung ist es, ein Bild über den Status von Studierenden in Ungarn und Deutschland in den Bereichen sozioökonomischer Status, wahrgenommener Stress und intuitives Essen zu erhalten.

Methodik

Aus der obigen kurzen Zusammenfassung der Literatur, aus den vorgestellten Studien und aus früheren Forschungen geht hervor, dass mehrere Komponenten das beobachtete Essverhalten entlang der im Titel genannten Gruppierungsvariablen beeinflussen, sowohl in Bezug auf das Geschlecht als auch auf das Alter. Dazu gehören der sozioökonomische Status, wahrgenommener Stress und intuitives Essen sowie einige der damit verbundenen soziologischen, psychologischen und demografischen Faktoren wie Wohnsituation, Einkommen, Zugang zur Gesundheitsversorgung, Bewältigungsstrategien, psychische Gesundheit oder Generationenzugehörigkeit.

Die Untersuchung verwendete drei verschiedene Tests, um das Essverhalten zu bewerten, darunter den Fragebogen zum wahrgenommenen Stress (PSS) und den Intuitive Eating Scale (IES-2). Die Daten wurden mithilfe quantitativer Messverfahren und statistischer Analysen ausgewertet. Neben den Tests zum Essverhalten wurden auch sozioökonomische Fragen gestellt, um den Einfluss des sozialen Hintergrunds zu ermitteln. Die Fragebögen wurden anonym und selbst ausgefüllt, was die Verzerrung durch Selbsteinschätzung und soziale Erwünschtheit riskieren könnte. Die Zielgruppe bestand aus 18-35 Jahre alten Studierenden aus Ungarn und Deutschland, wobei separate Fragebögen in beiden Sprachen verwendet wurden. Zur

Auswertung kam SPSS 29 zum Einsatz, wobei deskriptive und statistische Methoden wie Pearson-Korrelationen und Regressionsanalysen verwendet wurden. Für die beiden Stichproben wurden Normalitätstests für alle Unter-testergebnisse (SES, IES-2, PSS) durchgeführt, überprüft mit den Shapiro-Wilk- und Kolmogorov-Smirnov-Tests. In allen Fällen zeigten die Ergebnisse der Tests keinen signifikanten Unterschied ($p > 0.05$), was darauf hinweist, dass die Daten einer Normalverteilung entsprechen. Deswegen wurde parametrisch der Pearson-Korrelationstest eingesetzt, um die Zusammenhänge zwischen den Variablen zu untersuchen. Die multivariate Regressionsanalyse testete den Einfluss des sozioökonomischen Status und des wahrgenommenen Stresses auf das intuitive Essen. Die Ergebnisse wurden durch verschiedene Modelle schrittweise verfeinert, um die Effekte von Hintergrundvariablen zu überprüfen.

Forschungsfragen

Da die Stichprobe klein und inhomogen ist, habe ich für die Analysen Forschungsfragen anstelle von Hypothesen verwendet.

1. Gibt es in Bezug auf das Geschlecht und Alter eine Gruppe, die im Durchschnitt ein höheres Stressniveau aufweist?
2. Weisen das Stressniveau und die Indikatoren für intuitive Ernährung bei Männern oder bei Frauen eine größere Übereinstimmung auf?
3. Wie wirkt der sozioökonomische Status auf das Essverhalten aus?
4. Hängt das intuitive Essen mit sozioökonomischen Status, Stresswahrnehmung und Hintergrundvariablen zusammen? Wenn ja, inwieweit sind sie miteinander verbunden?

Stichproben

Die Forschungsstichprobe war eine Zufallsstichprobe mit einem Google-Formular-Fragebogen. Von der geplanten Stichprobe von 120 Befragten haben 110 Befragte in Ungarn und 115 Befragte in Deutschland die Umfrage ausgefüllt. Die Geschlechterverteilung war ungleich: In Ungarn nahmen 21 Männer und 88 Frauen teil, in Deutschland 18 Männer und 95 Frauen. Das Durchschnittsalter der ungarischen Stichprobe betrug 21 Jahre und 7 Monate bzw. 21.6 (± 2.3) Jahre, wobei der jüngste Befragte 18 und der älteste 32 Jahre alt war. In der deutschen Stichprobe lag das Durchschnittsalter bei 22 Jahren und 6 Monaten bzw. 22.5 (± 2.8) Jahren, wobei der jüngste Befragte ebenfalls 18 aber der älteste 36 Jahre alt war.

Die beiden Stichprobengruppen waren in Bezug auf Geschlecht und Alter gut trennbar, so dass sich meine Forschungsfragen nach diesen Gruppierungsvariablen richteten. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass es keinen allgemeinen Standardmittelwert für die Durchführung der Tests gibt, so dass die für jeden Wert angegebenen Mittelwerte immer unter oder über dem Mittelwert für den Gesamtmittelwert der betroffenen Stichprobe liegen.

Messungsgeräte

Unter Anleitung von Bernadett Svraka wählte ich die Messungsgeräte für den Fragebogen zum wahrgenommenen Stress und zum Essverhalten aus und untersuchte anschließend die Beziehungen zwischen den erzielten Ergebnissen. Ich habe die Fragebögen nach der Genehmigung durch Éva Márkus selbst ins Deutsche übersetzt.

Fragebogen des sozioökonomischen Status (SES)

Die Erhebung basierte auf einem selbst erstellten sozioökonomischen Fragebogen, der Fragen zum Alter, zum Herkunftsort, zum aktuellen Bildungsbereich, zum Bildungsniveau, zur mütterlichen und väterlichen Bildung, zu den Wohnverhältnissen und zur eigenen Einschätzung der eigenen Existenzsituation im Allgemeinen und im Vergleich zu Gleichaltrigen enthielt. Die Fragen des Fragebogens enthielten geschlossene, fakultative Kategorien, was die Organisation und Analyse der Daten erleichterten.

Fragebogen des wahrgenommenen Stresses (PSS)

Zur Untersuchung von chronischem Stress als Risikofaktor wurde der Fragebogen zur wahrgenommenen Stressskala (Perceived Stress Scale, PSS) verwendet, eine 14-Punkte-Anpassung der amerikanischen Version. Der Fragebogen enthält 14 Items, die auf einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet werden, wobei 0 für „nie“ und 4 für „sehr oft“ steht. Die Befragten geben an, wie oft sie in der jüngsten Vergangenheit Stress erlebt haben. Eine höhere Gesamtpunktzahl deutet auf mehr Stress hin. Sieben der 14 Items sind umgekehrt formuliert, um positive Aussagen über Ruhe oder Kontrolle zu messen. Bei diesen Fragen wird die Bewertung umgekehrt, sodass eine stärkere Zustimmung zu positiven Aussagen weniger Stress anzeigt.

Fragebogen des intuitiven Essens (IES-2)

Um die Beziehung zum Essen und insbesondere den Grad der interozeptiven Wahrnehmung zu untersuchen, habe ich den Intuitive Eating Scale (IES-2) verwendet. Dieser Fragebogen misst verschiedene Aspekte des intuitiven Essens, wie die Fähigkeit, Hunger- und Sättigungsgefühle zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren. Eine ungarische Version des Fragebogens, die von Nóra Román und Kollegen (2021) validiert wurde, wurde für die Untersuchung verwendet. Der Fragebogen enthält 23 Aussagen, die vier Hauptdimensionen des intuitiven Essens abdecken: Hungergefühl, Abhängigkeit von Hunger- und Sättigungsgefühlen, Essensgenuss und Körpergefühl. Die Antworten wurden auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet, wobei eine höhere Punktzahl ein höheres Maß an intuitivem Essen anzeigt. Sieben der 23 Aussagen sind umgekehrte Items, deren Antworten bei der Auswertung entsprechend umgekehrt bewertet werden. Der Fragebogen ermöglichte

eine zuverlässige Bewertung von Essgewohnheiten und deren Zusammenhang mit der interozeptiven Wahrnehmung.

Gruppierung der Stichproben

Die Stichproben wurden nach Geschlecht und Alter gruppiert, da diese Variablen einen Einfluss auf Stresswahrnehmung und Essverhalten haben können. Die Altersgruppeneinteilung unterscheidet zwischen Befragten, die vor oder nach 2001 geboren wurden, um die Daten von zwei Generationen widerzuspiegeln. Dies ermöglicht eine genauere Beobachtung alters- und geschlechtsspezifischer Unterschiede in Stressbewältigung und Essgewohnheiten.

Ergebnisse der Studierenden in Ungarn

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der ungarischen Stichprobe für jeden Test, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Alter. Die Häufigkeitsmerkmale dieser Ergebnisse werden im Folgenden erörtert.

Fragebogen des sozioökonomischen Status

Die Berechnungen zum sozioökonomischen Status der Stichprobe bestätigen, dass die Standardabweichung (2.348) nicht so groß ist. Betrachtet man die Gesamtergebnisse für die Fragen zum sozioökonomischen Status nach Geschlecht, sind die Mittelwerte fast gleich, was darauf hindeutet, dass die Männer (MW=13.86, SD=2.175) und Frauen (MW=13.78, SD=2.404), die die Stichprobe ausgefüllt haben, aus nahezu demselben soziodemografischen Hintergrund stammen. Auch die Standardabweichung nach Geschlecht ist mit einer Differenz von nur 0.229 fast identisch. Diejenigen, die 2001 oder früher geboren wurden, haben einen niedrigeren Mittelwert (MW=13.26, SD=2.850) als die andere Gruppe (M=13.95, SD=2.152), während ihre Standardabweichung höher ist als die der nach 2001 Geborenen, aber der Unterschied ist nicht bedeutend.

Fragebogen des wahrgenommenen Stresses

Bezüglich des insgesamt wahrgenommenen Stresses ist die Standardabweichung (5.106) für die gesamte Stichprobe im Vergleich zum Stichprobenmittelwert (35.73) gering. Der Mittelwert liegt bei Männern bei 33.24 mit einer Standardabweichung von 5.558, während bei Frauen der Mittelwert mit 36.3 höher und der Standardwert mit 4.866 niedriger ist. Somit ist das Stressniveau der Frauen in der Stichprobe höher, aber auch stabiler, während der Grad der individuellen Schwankungen bei den Männern höher ist. Nach Geburtsjahren gruppiert, liegen Mittelwert (2001 oder davor geboren=36.41 und nach 2001 geboren=35.51) und Standardabweichung (2001 oder davor geboren=5.228 und nach 2001 geboren=5.078) ebenfalls nahe beieinander, so dass es keinen wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt.

Fragebogen des intuitiven Essens

Intuitives Essen wies die wichtigsten Extremwerte auf, sowohl in der gesamten Stichprobe als auch bei den Gruppierungsvariablen. Dem Stichprobenmittelwert von 58.45 steht eine Standardabweichung von 15.852 gegenüber. Der Mittelwert liegt für Männer bei 52.71 gegenüber 59.93 für Frauen. Die Standardabweichung sind ebenfalls bedeutend, besonders bei Frauen (16.328), die bei Männern (12.689) um 3.639 niedriger ist. Der Mittelwert (61.41) und die Standardabweichung (15.974) der älteren Mitglieder der Stichprobe sind ebenfalls höher als bei den jüngeren Mitgliedern (MW=57.49, SD=17.789). Obwohl intuitives Essen sehr individuell ist, da es in der Stichprobe große Unterschiede gibt, essen Frauen und ältere Menschen tendenziell intuitiver als Männer und jüngere Menschen.

2. Tabelle

Durchschnittliche Ergebnisse für jeden Untertest nach Geschlecht und Alter in Ungarn

		SES-Fragebogen	PSS-Fragebogen	IES-2-Fragebogen
ganze Stichprobe	Mittelwert	13.78	35.73	58.45
	n(Personen)	110	110	110
	Standardabweichung	2.348	5.106	15.852
Männer	Mittelwert	13.86	33.24	52.71
	n(Personen)	21	21	21
	Standardabweichung	2.175	5.558	12.689
Frauen	Mittelwert	13.78	36.30	59.93
	n(Personen)	88	88	88
	Standardabweichung	2.404	4.866	16.328
2001 und davor geboren	Mittelwert	13.26	36.41	61.41
	n(Personen)	27	27	27
	Standardabweichung	2.850	5.228	15.974
nach 2001 geboren	Mittelwert	13.95	35.51	57.49
	n(Personen)	83	83	83
	Standardabweichung	2.152	5.078	15.789

Analyse der Beziehung zwischen sozioökonomischen Status und intuitivem Essen

Die Korrelation (3. Tabelle) zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen ist bei allen Teilnehmenden negativ und signifikant ($r = -0.296$, $p = 0.002$), was darauf verweist, dass ein höherer sozioökonomischer Status mit weniger intuitivem Essen verbunden ist. Aufgeschlüsselt nach Geschlecht ist die Beziehung für Männer ebenfalls negativ, aber nicht signifikant ($r = -0.223$, $p = 0.332$), deswegen ist der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen schwächer und nicht eindeutig. Im Gegensatz dazu ist die Korrelation bei Frauen stärker und statistisch signifikant ($r = -0.318$, $p = 0.003$), das betont, dass der sozioökonomische Status in dieser Gruppe einen stärkeren Einfluss auf intuitives Essen haben könnte. Nach Altersgruppen getrennt, ist der Zusammenhang bei Teilnehmenden, die 2001 oder früher geboren wurden, schwach und nicht signifikant ($r = -0.159$, $p = 0.429$), damit gibt es in dieser Altersgruppe keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen. Bei den nach 2001 Geborenen ist die Korrelation jedoch stärker und signifikant ($r = -0.344$, $p = 0.001$), deshalb kann behauptet werden, dass es bei jüngeren Teilnehmenden einen mäßig starken Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und emotionsbasiertem Essen gibt. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen bei Frauen und jüngeren Studierenden stärker ausgeprägt ist, und dass Personen mit schlechteren Lebensbedingungen eher ihren Emotionen entsprechend essen.

3. Tabelle

Darstellung der r - und p -Werte der SES-, IES-2- und PSS-Fragebogen nach Gesamtstichprobe, Geschlecht und Alter in Ungarn

Gruppe	IES-2-PSS		SES-IES-2	
gesamte Stichprobe	r	0.152	r	-0.296
	p	0.113	p	0.002
Männer	r	0.129	r	-0.223
	p	0.576	p	0.332
Frauen	r	0.116	r	-0.318
	p	0.280	p	0.003
2001 und davor geboren	r	0.125	r	-0.159
	p	0.536	p	0.429
nach 2001 geboren	r	0.152	r	-0.344
	p	0.171	p	0.001

Analyse des intuitiven Essens in Bezug auf wahrgenommenen Stress, sozioökonomischen Status und Hintergrundvariablen

Zur Analyse der Faktoren, die das intuitive Essen beeinflussen, wurde eine multivariate lineare Regression verwendet, die die Auswirkungen des sozioökonomischen Status (SES), des wahrgenommenen Stresses (PSS) und der Hintergrundvariablen untersuchte.

Im ersten Modell zeigte der sozioökonomische Status einen signifikanten negativen Effekt, wobei ein Anstieg um eine Einheit mit einem Rückgang der Neigung zum intuitiven Essen um 0.296 Einheiten verbunden war ($R^2=0.088$, $df=1$, $F=10.379$, $p=0.002$).

Im zweiten Modell verbesserte die Einbeziehung des wahrgenommenen Stresses die Modellanpassung, wobei PSS einen signifikanten Beitrag leistete ($R^2=0.112$, $df=2$, $F=6.730$, $p=0.002$). Der Effekt des SES nahm jedoch leicht zu ($\beta=-0.298$).

Im dritten Modell führte die Einbeziehung der Hintergrundvariablen zu einer signifikanten Erhöhung der Erklärungskraft ($R^2=0.176$, $df=8$, $F=2.704$, $p=0.010$) und der Effekt des SES nahm weiter ab ($\beta=-0.254$), was darauf schließen lässt, dass die Kontrolle der Hintergrundvariablen den negativen Effekt des sozioökonomischen Status auf die Neigung, intuitiv zu essen, abschwächt.

Der sozioökonomische Status und intuitives Essen interagieren also nur schwach, aber mit der Einführung von wahrgenommenem Stress stieg die Aussagekraft unseres Modells, so dass Angststörung die Beziehung zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen verstärkte. Zusammengefasst haben die Hintergrundvariablen die Wirksamkeit des Modells deutlich erhöht, sie sind miteinander korreliert.

Ergebnisse der Studierenden in Deutschland

Tabelle 4 präsentiert die Ergebnisse der deutschen Stichprobe für die einzelnen Tests, getrennt nach Geschlecht und Alter. Im Folgenden werden die Häufigkeitsmerkmale dieser Ergebnisse analysiert.

Fragebogen des sozioökonomischen Status

Für die deutsche Stichprobe liegt der Mittelwert der Gesamtpunktzahl für den sozioökonomischen Status bei 13.95, mit einer Standardabweichung von 3.775. Es ist zu erkennen, dass die ungleiche Verteilung der Herkunftsgemeinden für die größere Streuung dieses Ergebnisses verantwortlich ist. Sowohl der Mittelwert als auch die Standardabweichung sind bei den männlichen Befragten (MW=14.33, SD=4.173) höher als bei den weiblichen Befragten (MW=13.83, SD=3.715). In Bezug auf das Alter ist der Mittelwert bei jüngeren Teilnehmenden (MW=14.10, SD=3.482) höher als bei älteren (MW=13.73, SD=4.135), aber die Standardabweichung ist geringer. Es ist zu

erkennen, dass die Ergebnisse in dieser Stichprobe je nach Geschlecht und Alter unterschiedlich ausfallen. Aufgrund der geringen Anzahl von Elementen in der Stichprobe können die Ergebnisse und Erkenntnisse jedoch nicht verallgemeinert werden.

Fragebogen des wahrgenommenen Stresses

Bei der Stresswahrnehmung liegt der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei 32.51, mit einer Standardabweichung von 5.553, was eine geringe Varianz bedeutet. Der Mittelwert und die Standardabweichung für Männer (MW=32.83, SD=6.233) ist höher als bei Frauen (MW=32.33, SD=5.396). Die Stressniveaus der Geschlechter sind fast gleich, aber die Männer in der Stichprobe sind etwas mehr gestresst und es gibt auch größere Unterschiede bei den individuellen Werten, was auf unterschiedliche Bewältigungsmechanismen zurückzuführen ist. Was die Altersverteilung anbelangt, so ist der Mittelwert bei den nach 2001 Geborenen (MW=31.91, SD=5.798) niedriger, die Standardabweichung etwas höher. Ein höherer Mittelwert für Befragte, die 2001 oder früher geboren sind (MW=33.35, SD=5.180), geht mit einer geringeren Standardabweichung einher. Dies zeigt, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Altersverteilung der Stichprobe gibt.

Fragebogen des intuitiven Essens

Bei dieser Stichprobe zeigte auch der Fragebogen zum intuitiven Essen die größten Werte. Der Mittelwert von 56.28 wird von einer hohen Standardabweichung von 15.517 begleitet. Das bedeutet, dass die Werte der Teilnehmenden signifikant vom Mittelwert abweichen. Die Unterschiede in den Mittelwerten und Standardabweichungen zwischen den beiden Geschlechtern sind verhältnismäßig ähnlich, aber die Werte der Frauen (MW=56.66, SD=16.049) in dieser Stichprobe weisen auch eine größere Varianz auf als die Werte der Männer (MW=54.33, SD=13.302). Nach Alter ist der Mittelwert bei den älteren Teilnehmenden (MW=57.60, SD=15.986) höher als bei den jüngeren (MW=55.33, SD=15.221), aber die Standardabweichung ist fast die gleiche. Vor diesem Hintergrund lässt sich behaupten, dass Frauen und ältere Teilnehmende in der deutschen Stichprobe ebenfalls weniger in der Lage sind, dem Drang zu widerstehen, intuitiv zu essen, auch wenn dies sehr personenabhängig ist.

4. Tabelle

Durchschnittliche Ergebnisse für jeden Untertest nach Geschlecht und Alter in Deutschland

		SES- Fragebogen	PSS- Fragebogen	IES-2- Fragebogen
ganze Stichprobe	Mittelwert	13.95	32.51	56.28
	n(Personen)	115	115	115
	Standardab- weichung	3.755	5.553	15.517
Männer	Mittelwert	14.33	32.83	54.33
	n(Personen)	18	18	18
	Standardab- weichung	4.173	6.233	13.302
Frauen	Mittelwert	13.83	32.33	56.66
	n(Personen)	95	95	95
	Standardab- weichung	3.715	5.396	16.049
2001 und davor geboren	Mittelwert	13.73	33.35	57.60
	n(Personen)	48	48	48
	Standardab- weichung	4.135	5.180	15.986
nach 2001 geboren	Mittelwert	14.10	31.91	55.33
	n(Personen)	67	67	67
	Standardab- weichung	3.482	5.768	15.221

Analyse der Beziehung zwischen sozioökonomischen Status und intuitivem Essen

Die Ergebnisse einer Korrelationsanalyse (Tabelle 5) zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen zeigen Folgendes. In der gesamten Stichprobe beträgt der Korrelationskoeffizient (r) -0.049 , was nicht signifikant ist ($p=0.603$), so dass keine Korrelation zwischen den beiden Variablen besteht. Bei Männern ($r = -0.322$, $p=0.192$) und Frauen ($r = -0.003$, $p=0.976$) gab es ebenfalls keinen signifikanten Zusammenhang zwischen diesen zwei Variablen. Ähnliche Ergebnisse wurden für die 2001 oder davor geborene Gruppe ($r=0.099$, $p=0.501$) und für die nach 2001 geborene Gruppe ($r=-0.174$, $p=0.158$) gefunden, wobei kein Zusammenhang festgestellt wurde. In der deutschen Stichprobe gab es in keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen. Die Korrelationswerte waren für alle untersuchten Gruppen (Gesamtstichprobe, Männer,

Frauen, vor und nach 2001 geboren) niedrig und alle p-Werte lagen über dem Signifikanzniveau von 0.05. Somit konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen in der deutschen Stichprobe erwähnt werden.

5. Tabelle

Darstellung der r- und p-Werte der SES-, IES-2- und PSS-Fragebogen nach Gesamtstichprobe, Geschlecht und Alter in Deutschland

	IES-2-PSS		SES-IES-2	
gesamte Stichprobe	r	0.146	r	-0.049
	p	0.120	p	0.603
Männer	r	0.106	r	-0.322
	p	0.674	p	0.192
Frauen	r	0.151	r	-0.003
	p	0.143	p	0.976
2001 und davor geboren	r	0.104	r	0.099
	p	0.481	p	0.501
nach 2001 geboren	r	0.161	r	-0.174
	p	0.193	p	0.158

Analyse des intuitiven Essens in Bezug auf wahrgenommenen Stress, sozioökonomischen Status und Hintergrundvariablen

Auch für die deutsche Stichprobe wurde das gleiche multivariate lineare Regressionsmodell untersucht, um festzustellen, wie der sozioökonomische Status (SES), der wahrgenommene Stress (PSS) und Hintergrundvariablen zur Tendenz, sich intuitiv zu ernähren, beitragen.

Nach der Regressionsanalyse mit drei Modellen wurde entdeckt, dass keines der Modelle eine signifikante Korrelation (Modell 1: $R^2=0.001$, $d=1$, $F=0.272$, $p=0.603$; Modell 2: $R^2=0.030$, $d=2$, $F=1.471$, $p=0.234$; Modell 3: $R^2=0.073$, $d=8$, $F=0.567$, $p=0.803$) zwischen den Variablen der deutschen Stichprobe aufwies. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse geben Anlass zu der Vermutung, dass weder der sozioökonomische Status noch der wahrgenommene Stress oder die Hintergrundvariablen in den verwendeten Modellen einen signifikanten Einfluss auf das intuitive Essen der in Deutschland Studierenden hatten.

Fazit

Die Forschung untersuchte das Essverhalten und die Angststörungen, ihre Faktoren, Beziehungen und Assoziationen nach Geschlecht und Alter der Teilnehmenden.

Das Hauptziel fokussierte sich darauf, die aktuelle Situation der zwei Populationen - Studierenden in Ungarn und Deutschland - in Bezug auf Essverhalten und Angststörungen deskriptiv darzustellen. Die Studie ist rein informativ, dient nicht der Diagnose und lässt keine Rückschlüsse auf den psychischen oder gesundheitlichen Zustand des Einzelnen oder der Gruppe zu.

Die Untersuchung richtete sich an Studierende in Ungarn und Deutschland. In der ungarischen Stichprobe nahmen 110 von den vorgesehenen 120 Befragten an der Studie teil, 21 Männer und 88 Frauen. In der deutschen Stichprobe füllten 115 Studierende den Fragebogen vollständig aus, davon 18 Männer und 95 Frauen.

Die Antworten auf die Forschungsfragen werden im Folgenden dargestellt. Die Antworten sind in der Reihenfolge der Fragen angeordnet.

Die erste Forschungsfrage zielte darauf ab, ob es nach Geschlecht und Alter eine Gruppe gibt, die im Durchschnitt ein höheres Stressniveau hat. In der ungarischen Stichprobe ist das durchschnittliche Stressniveau von Frauen höher als von Männern. Bei einem Vergleich nach Alter wird kein signifikanter Unterschied in dieser Hinsicht festgestellt. Dies bestätigt auch Szilvia Ádám (2020) in ihrer Studie, in der sie darauf hinweist, dass „die traditionelle ungarische Gesellschaft im Allgemeinen dadurch gekennzeichnet ist, dass Frauen mehr Stressfaktoren ausgesetzt sind als Männer“.

In der deutschen Stichprobe ist der Unterschied zwischen den Geschlechtern gering und die Stresswerte sind fast identisch. Nach Alter aufgeschlüsselt bedeuten die Mittelwerte keinen signifikanten Unterschied zwischen den Altersgruppen. Die Ergebnisse der deutschen Stichprobe werden durch die Dissertation von Susanne Helbig bestätigt, die keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im wahrgenommenen Stressniveau, sondern vielmehr Unterschiede in der Art der Stressbewältigung darstellte.

Die zweite Forschungsfrage untersuchte, ob es eine Beziehung zwischen dem wahrgenommenen Stressniveau und den Indikatoren für intuitives Essen gibt und ob sich diese Beziehung je nach Geschlecht unterscheidet. Die Ergebnisse der beiden Stichproben zeigen weder bei Männern noch bei Frauen einen Bezug zwischen dem wahrgenommenen Stressniveau und den Indikatoren für intuitives Essen. Dies spricht dafür, dass das Stressniveau keinen signifikanten Einfluss auf die Neigung zu intuitivem Essen bei beiden Geschlechtern in beiden Stichproben hat. Es gibt also keinen direkten Zusammenhang zwischen dem persönlichen Stressniveau und intuitivem Essverhalten, sondern der Stress kann eher indirekt durch restriktive Essgewohnheiten das Essverhalten beeinflussen. Bei intuitivem Essen scheint der Zusammenhang weniger ausgeprägt zu sein, da es den Fokus auf ein stressfreieres und natürlicheres Essverhalten legt (Diers & Becker, 2020).

Die dritte Forschungsfrage beschäftigte sich mit dem Einfluss des sozioökonomischen Status auf das Essverhalten. In der ungarischen Stichprobe neigen Personen mit niedrigerem sozioökonomischem Status eher zu intuitivem Essen, vor allem Frauen und jüngere Teilnehmende, was hauptsächlich auf begrenzte Ressourcen und einfachere Essgewohnheiten zurückzuführen ist.

In der deutschen Stichprobe hingegen gab es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und intuitivem Essen, weder in der Gesamtstichprobe noch nach Geschlecht oder Alter gruppiert.

Die letzte Forschungsfrage ist darauf gerichtet, ob und inwieweit es einen Zusammenhang zwischen intuitivem Essen und sozioökonomischem Status, Stressniveau und anderen Hintergrundvariablen gibt. Während bei den ungarischen Studierenden die Einbeziehung einzelner Teilergebnisse und Variablen die Effektivität des Modells erhöht und seine Aussagekraft gestärkt hat, lässt sich für die deutschen Befragten in beiden Modellen keine Korrelation feststellen. Dafür könnte es eine Reihe von Gründen geben, aber die wahrscheinlichsten Gründe sind die Bedeutung beziehungsweise fehlende Bedeutung der Gesundheitserziehung und die unterschiedlichen kulturellen-sozialen Aspekte der Einstellung zum psychischen Wohlbefinden.

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie würden für weitere Studien homogenere Stichproben und eine größere Anzahl von Items benötigt, um genauere Korrelationen zwischen den Untertests zu finden. Außerdem würde die Ergänzung der statistischen Korrelationsanalysen durch Einzel- und Fokusgruppeninterviews ein differenzierteres Bild der Population und ein tieferes Verständnis der Beziehung zwischen intuitivem Essen und anderen Faktoren ermöglichen. Darüber hinaus wäre es interessant, Untersuchungen über einen längeren Zeitraum durchzuführen, um Veränderungen in den Werten und deren Ursachen zu untersuchen, da dies uns helfen könnte, besser zu verstehen, wie sich diese Faktoren im Laufe der Zeit entwickeln.

Die Forschungsergebnisse bestätigen bestimmte evidenzbasierte soziale Konventionen, die die allgemeinen Korrelationen zwischen den verschiedenen Faktoren unterstützen. Gleichzeitig zeigt die Untersuchung auch, dass die Bildungssysteme in verschiedenen Ländern, wie die Universitätsstrukturen in Ungarn und Deutschland, einen erheblichen Einfluss auf die Lebenschancen der Studierenden im jungen Erwachsenenalter haben. Unterschiedliche Bildungssysteme bringen unterschiedliche Herausforderungen, Förderungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Erwartungen mit sich, die alle dazu beitragen, die allgemeine Lebenssituation der Studierenden zu gestalten. Die Unterschiede zwischen den beiden Ländern, beispielsweise in Bezug auf den Bildungsweg, die Einstellung zum Studium und das sozioökonomische Umfeld, sind wichtige Determinanten dafür, wie sich die Essgewohnheiten junger Menschen, einschließlich ihrer Essgewohnheiten und der damit verbundenen Entscheidungen, entwickeln.

Danksagung

Hiermit möchte ich Dr. Éva Márkus, habilitierte Dozentin, und Bernadett Svraka, wissenschaftliche Mitarbeiterin, meinen aufrichtigen Dank und meine Anerkennung für ihre fachliche Unterstützung, ihre Anleitung und ihre kontinuierliche Hilfe zum Ausdruck bringen. Ihre Arbeit und ihre Ermutigung haben wesentlich dazu beigetragen, dass diese Forschungsarbeit zustande gekommen ist und ich meine Studie zu diesem für mich besonders wichtigen Thema verfassen konnte. Ich danke Ihnen, dass sie mir zur Seite standen und mich mit ihrem wertvollen Fachwissen bei meiner Arbeit unterstützt haben.

Literaturverzeichnis

- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába. [Einführung in die Soziologie.]* Osiris Kiadó
- Ádám, Sz. (2020). Korai kiégés. [Frühes Burn-Out.] In Sz. Ádám, O. Endrődy, B. Svraka & Zs. F. Lassú (Hrsg.): *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális nevelés a pedagógiai gyakorlatban. [Vielfältige Pädagogie. Inklusive und multikulturelle Ansätze in der Pädagogik.]* (S.89-96.) ELTE Eötvös Kiadó
- Bank, W. (2024). School enrollment, tertiary (% gross) – Hungary, Germany. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?end=2023&locations=HU-DE&start=1971> (18.03.2025)
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. (2019). *Ernährung und Esskultur: Leitfaden für Familien.* https://www.familienhandbuch.de/imperia/md/content/stmas/familienhandbuch/ernaehrung_esskultur.pdf (21.03.2025)
- Ciolero, A. (2018). Why causality, and not protection, should guide obesity prevention policy. *The Lancet Public Health*, 3(10), e461-e462. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(18\)30158-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(18)30158-0)
- Paksi, B., & Demetrovics, Z. (Hrsg.). (2021). *Addiktológiai problémák Magyarországon. Helyzetkép a lakossági kutatások tükrében I. Szerhasználó magatartások. [Addiktologische Probleme in Ungarn: Überblick über bevölkerungsbasierte Forschungen I. Substanzgebrauchsverhalte]* L'Harmattan. <https://doi.org/10.56037/978-963-414-870-8>
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (n.d.). *Alkoholkonsum und Alkoholabhängigkeit in Deutschland – Zahlen, Daten, Fakten.* <https://www.dhs.de/suechte/alkohol/zahlen-daten-fakten/> (21.03.2025)
- Diers, A., & Becker, U. (2020). Intuitive Ernährung: Essen nach dem Bauchgefühl. *UGBforum*, 4, 1-10. <https://www.ugb.de/ugb-medien/einzelhefte/vitamine-kleine-dosis-grosse-wirkung/intuitive-ernaehrung-essen-nach-dem-bauchgefuehl/> (22.03.2025)

- Eppich, J., Pirerfellner, J., & Hirtl, C. (2023). Geschlechtergerechte Gesundheit? Zwischen Biologie und Gesellschaft, reale Auswirkungen von Geschlecht auf die Gesundheit. In Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft – Referat Jugend (Hrsg.), *Jugendarbeit: gleichgestellt und geschlechtergerecht: Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung* (S. 75– 97.). https://dv-jugend.at/press/wp-content/uploads/2023/06/wertstatt2023_Buch_finale_WEB.pdf#page=75 (22.03.2025)
- Faltins, K. (2014). Bio-Lebensmittel: Ein Überblick über ihre Herstellung und ihren Nutzen. In H. Müller (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein in der Lebensmittelproduktion* (S-5-25.) Springer Vieweg
- Friedrich, H. (2014). Die Rolle von Ernährungsgewohnheiten in der psychischen Gesundheit: Eine empirische Untersuchung. *Journal of Psychosomatic Research*, 32(2), 34-45. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000064>
- Hazzard, V. M., Telke, S. E., Simone, M., Anderson, L. M., Larson, N. I., & Neumark-Sztainer, D. (2021). Intuitive eating longitudinally predicts better psychological health and lower use of disordered eating behaviors: findings from EAT 2010–2018. *Eating and Weight Disorders – Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26(1), 287–294. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-00852-4>
- Helbig, S. (2016). *Geschlechterunterschiede in der physiologischen und psychologischen Stressreaktion im experimentellen und naturalistischen Setting unter Berücksichtigung der Faktoren Schlaf und kognitive Bewertung (Inaugural-Dissertation)*. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. <https://bonndoc.ulb.uni-bonn.de/xmlui/bitstream/handle/20.500.11811/8142/5397.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (24.03.2025)
- Helbig-Lang, S., Cammin, S., & Petermann, F. (2015). Angstbezogene Verhaltensweisen in einer nicht-klinischen Stichprobe: Geschlechtsspezifische Zusammenhänge zu Risikofaktoren für Angststörungen. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*, 65(3), 162–175. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000064>
- Hollederer, A. (2024). Soziale Ungleichheiten in der Gesundheit, Prävention und Gesundheitsversorgung. *Zeitschrift für Sozialmedizin*, 3, 162–175. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2024-3-162>
- Karner, O., Kiss, M., Perger, M. O., Füleki, B., Franczia, N., Török, L., Csikai, E., & Sebő, T. (2021). *Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése. [Untersuchung des psychischen Wohlbefindens von Studierenden in der höheren Bildung in Ungarn]* Kutatási beszámoló. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület. https://www.feta.hu/sites/default/files/Kutatási%20beszámoló_Magyarországi%20felsőoktatásban%20tanuló%20hallgatók%20mentális%20jóllétének%20felvételéről_FETA_2021.pdf (01.04.2025)
- Kollányi, Z. (2016). *Az egészségi állapot társadalmi és gazdasági összefüggésrendszere. [Das soziale und wirtschaftliche Zusammenhangssystem des Gesundheitszustands] (Dissertation)* ELTE TÁTK. <https://edit.elte.hu/xmlui/>

- bitstream/handle/10831/44530/kollanyi_zsofia_katalin_doktori_ertekezes.pdf (01.04.2025)
- Konkoly-Thege, B., & Stauder, A. (2006). Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. [Die Merkmale der ungarischen Version des Perceived Stress Scale (PSS).] *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7, 203–216. <https://doi.org/10.1556/Mentál.7.2006.3.4>
- Kopp, M. (2003). Mikor káros a stressz? [Wann ist Stress schädlich?] *Hippocrates*, V.
- Kököneyi, G., & Komlósi, N. (2019). Érzelmszabályozás – A megküzdés és az érzelmi intelligencia tükrében: három független, de mégis átfedő elmélet és kutatási tradíció. [Emotionsregulation – Drei unabhängige, aber überlappende Theorien und Forschungstraditionen im Spiegel von Coping und emotionaler Intelligenz.] *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(7), 375–390. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.7>
- KSH. (2024). Fogyasztóiár-indexek a kiadások részletes csoportjai szerint, havonta. [Verbraucherpreisindizes nach detaillierten Ausgabenkategorien, monatlich.] https://www.ksh.hu/stadat_files/ara/hu/ara0041.html (30.03.2025)
- Mobley, C., Luo, Y., Fernandez, M., & Hossfeld, L. (2024). Social determinants of health and college food insecurity. *Nutrients*, 16(9), 1391. <https://doi.org/10.3390/nu16091391>
- Molnár, I. (1977). Az életmód-szociológiában mint a fogyasztás-szociológiai átfogó formájában elért újabb kutatási eredmények. [Neueste Forschungsergebnisse in der Lifestyle-Sozialwissenschaft als umfassende Form der Konsumsoziologie.] *Létünk*, VII, 99–114.
- Ortenburger, S. (2013). *Ernährung im Wandel: Eine Untersuchung zu den gesellschaftlichen und psychologischen Aspekten von Essverhalten*. Hochschule für Internationale Studien und Hochschulbildung. https://www.his-he.de/wp-content/uploads/fileadmin/user_upload/mag_201303_Ortenburger.pdf (01.04.2025)
- Puskás, É., Kormos-Krakkó, Á., Csieklinzski, Z., & Nagy, B. M. (2020). A lakhatási körülmények hatása a mentális egészségre. [Der Einfluss von Wohnbedingungen auf die mentale Gesundheit.] *Egészségfejlesztés*, 61(2), 43–53. <https://doi.org/10.24365/ef.v61i2.585>
- WorldPopulationReview.(2025).*Alcoholismbycountry*.<https://worldpopulationreview.com/country-rankings/alcoholism-by-country> (28.03.2025)
- Roman, N., Rigo, A., Gajdos, P., Tóth-Király, I., & Urbán, R. (2021). Intuitive eating in light of other eating styles and motives: Experiences with construct validity and the Hungarian adaptation of the Intuitive Eating Scale-2. *Body Image*, 39, 30–39. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.05.012>
- Szabó, R. K., Máth, J., & Sztancsik, V. (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. [Unterscheidung der Resilienz und der proaktiven

- Bewältigungsstrategien.] *Alkalmazott Pszichológia*, 19, 73–99. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.4.73>
- Szabó, S., Filakovszky, J., & Tóth, J. (2017). Selye, a stressz, és más felfedezései. [Selye, der Stress und seine anderen Entdeckungen.] *Természettudományi Közlöny*, 148(7), 301–306.
- Tribole, E., & Resch, E. (2020). *Intuitive Eating – A Revolutionary Anti-Diet Approach*. St. Martin's Essentials.
- Tylka, T. L., & Kroon Van Diest, A. M. (2013). The Intuitive Eating Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation with college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 60(1), 137–153. <https://doi.org/10.1037/a0030893>
- World Health Organization (WHO). (2022). Global health estimates: Leading causes of death. <https://www.who.int/data/gho/data/themes/mortality-and-global-health-estimates/ghe-leading-causes-of-death> (01.04.2025)

Étkezési magatartás és szorongás vizsgálata nem és életkor tükrében – fókuszban a magyarországi és németországi hallgatók

Az egészséges életmódot gyakran a fegyelem és az akaraterő egyéni eredményének tekintik. Ez a széles körben elterjedt narratíva azonban nem elégséges, mivel figyelmen kívül hagyja az összetett társadalmi, gazdasági és pszichológiai befolyásoló tényezőket. Ez a tanulmány azt vizsgálja, hogy az étkezési magatartás és a szorongás hogyan befolyásolják egymást a magyarországi és németországi hallgatók körében a nem és az életkor függvényében. A hangsúlyt a fiatal felnőttekre helyezzük, akik életüknek egy olyan szakaszában vannak, amelyet az átmenet, a magas követelmények és az új kihívások jellemeznek. Korábbi kutatások kimutatták, hogy a szorongás jelentősen befolyásolhatja az étkezési viselkedést - például az érzélem alapú étkezés vagy a kontrollálatlan étkezési magatartás révén –, és így hosszú távon ronthatja a fizikai és mentális jólétet. Ugyanakkor az étkezési magatartást olyan stressztényezők is befolyásolják, mint a vizsgadruk, az anyagi terhek vagy a társadalmi elvárások. A tanulmány kimutatta, hogy mind a kulturális, mind a nemspecifikus tényezők döntő hatással vannak arra, hogy a fiatal felnőttek hogyan kezelik a stresszt, és hogy ebben milyen szerepet játszik az étkezési viselkedés. A férfiak és a nők eltérően reagálnak a szorongásra, ami a megküzdési stratégiák – például az étkezési viselkedés - megválasztásában is megmutatkozik. A tanulmány így hozzájárul az oktatással és az ifjúsággal összefüggő életmóddal kapcsolatos szociológiai és pszichológiai kutatásokhoz.

Kulcsszavak:

étkezési magatartás, stresszkezelés, szocioökonómiai státusz, hallgatók, tudatosság



Retrospektív bullyingélmények és bullyinggal kapcsolatos attitűd vizsgálata óvodapedagógus hallgatók körében

Böddi Zsófia¹ – Jármí Éva² – Serfőző Mónika³

Absztrakt:

A bullying jól ismert nehézség mind az óvodai, mind az iskolai nevelésben, oktatásban. Mára elfogadott tény, hogy a bullyingnak hosszútávú hatásai lehetnek az egyén egészségére, pszichés sajátosságaira. A bullying kezelésének kulcsfontosságú szereplői a pedagógusok, tudásuk, élményeik, így a bullying prevenciója és intervenciója szempontjából kiemelt szerepe van a pedagógusképzésnek is. A pedagógussá válás folyamatában a professzionális képzés mellett kiemelten fontos az egyén korábbi tapasztalatai, így az esetleges bullyinggal kapcsolatosak. Kutatásunkban kérdőíves módszerrel kérdeztünk óvodapedagógus hallgatókat (N=276) a saját gyermekkori bullying-tapasztalataikról, illetve a bullyinggal kapcsolatos attitűdjükről és a megélt támogatásról. Eredményeinkből kirajzolódott, hogy a hallgatók többsége fel tudott idézni bullyingélményt, elsősorban általános iskolás időszakból, de néhányan az óvodából is. A kitöltők nagy érzékenységet mutattak a bullying iránt, és alacsony megélt támogatásról számoltak be. A gyermekkorban megtapasztalt bullyingélmények, enyhe mértékben, de befolyásolják a bullying formáinak jelenlegi megítélését, a saját negatív élmény az intézmény általi támogatottság terén összefügg a bullying iránti érzékenységgel.

Kulcsszavak:

bullying, gyermekkori élmények, retrospektív beszámoló, a pedagógus szerepe, pedagógusképzés

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék, Hol a Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ; boddi.zsofia@tok.elte.hu; 

² Hol a Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ; jarmi.eva@holahelyem.hu; 

³ Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék, Hol a Helyem Iskolapszichológiai Tanácsadó Központ; serfozo.monika@tok.elte.hu; 

Bevezetés

Napjainkban sokat hallunk az intézményes nevelés színterén előforduló kortárs bántalmazásokról. Magától értetődő elvárás, hogy a pedagógusok ismerjék fel és kezeljék eredményesen a bullyinghelyzeteket. Gyakran felvetődik a kérdés, hogy a képzés során mekkora figyelem fordul ezen problémakör felé, sikerül-e hatékonyan felkészíteni a leendő pedagógusokat a prevencióra, a felismerésre és a sikeres helyzetkezelésre. A pedagógussá válás folyamata azonban nem az egyetemen kezdődik, akaratlanul is hatnak a hozott tapasztalatokból levont laikus következtetések. Éppen ezért kutatásunkban óvodapedagógus hallgatók bullyinghoz kapcsolódó gyerekkori élményeinek és vélekedéseinek vizsgálatára fókuszálunk.

Röviden a bullying alapfogalmairól

Olweus (1993, idézi M. Ribiczey, Szabó & Jármí, 2018) definíciója, eszerint „a *bullying* azon ártó szándékú, ismételten előforduló fájdalomkózosás, mely során a felek egyenlőtlen hatalmi viszonyban állnak egymással, az áldozat önmagát megvédeni nem tudja” (M. Ribiczey, Szabó & Jármí, 2018, p. 92).

Formáját tekintve a bullying lehet *fizikai* (testi bántalmazás, tárgyak elvétele vagy rongálása), *verbális* (például csúfolás, sértegetés), *kapcsolati* (például a közösségből történő kiközösítés, az illetőről pletyka terjesztése) és *cyberbullying*. Más szempontból pedig beszélhetünk közvetlen, *direkt* (szemtől szembeni bántalmazás, vagy mások felbujtása arra), és közvetett, *indirekt* (csoportdinamikára történő hatás) bullyingról (Jármí & Piros, 2017).

A bullying dinamikájában, szituációban több szerepkörrel beszélünk. Így megkülönböztetünk: *bántalmazót* (akitől származik a bántalmazás), *csatlóst* (aki részt vesz benne), *támogatót* (odamegy, kifejezi, hogy tetszik neki, akár buzdít), *kívülállót* (aki nem kapcsolódik be), *védelmezőt* (aki az áldozat mellé áll, támogatja őt különböző módokon) és áldozatot (aki a bántalmazás célpontja, elszenvedője) (Salmivalli et al., 1996, idézi Jármí & Piros, 2017).

A bullying hatása

A korábbi bullyingélmények vitathatatlanul hatást gyakorolnak az egyén későbbi pszichés jóllétére, megéléseire. A szakirodalom beszámol mind a szociális területre, mind az egészségre gyakorolt negatív hatásokról (például Fuentes, Carvallo & Ruiz Poblete, 2020, idézi Fernández-Alfaraz, Nieto-Sobrinó, Antón-Sancho & Vergara, 2023), akár felnőttkorig nyúló hatásokkal (Armitage, 2021).

„Az áldozattá válás kapcsolódhat komoly alkalmazkodási problémákkal, beleértve a szorongást, depressziót, szuicid tendenciákat, szociális visszahúzódást, érzelmszabályozási gondokat, alacsony önértékelést, magányosságot, iskolakerülést, gyenge iskolai teljesítményt, társak általi elutasítottságot és a barátok hiányát (DeLara, 2016; Hodges & Perry, 1999; Wójcik & Flak, 2019).” (Wójcik & Rzeńca, 2021, p. 808). De más olyan hatásokkal is összefüggésbe hozták már a korábbi bullyingélményeket, mint például étkezési za-

varok, bizalomproblémák (vö. De Lara, idézi Wójcik & Flak, 2019; Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013).

Több elmélet is foglalkozik a bullyingélmények későbbi hatásaival. A *szociálisinformáció-feldolgozási modell* (*social information processing, SIP*) (Crick & Dodge, 1994, idézi Noorazar, Mohebbi & Alizadeh-Maralani, 2021) szerint a kognitív mechanizmusokra hat a bullying élménye, egyfajta sémaként épül be az egyén gondolkodásába és memóriájába, melyet aztán előhív. Az áldozatséma modell szerint (*victim schema model* – Rosen et al., 2007, idézi Noorazar, Mohebbi & Alizadeh-Maralani, 2021) egyesekben az ismétlődő áldozati szerepbe kerülés által egyenesen létrejön egy áldozat-séma.

Több szerző is kutatás (például Armitage, 2021; Camoda & Nava, 2022) felhívja a figyelmet, hogy a bullying többi résztvevőjére is – azaz az áldozat mellett az elkövetőkre, a bántalmazó-áldozatokra, de akár a szemlélőkre is – hatással gyakorol a bullying. Camoda és Nava (2022) a sok más effektus közül kifejezetten az érzelemszabályozási nehézségeket emelik ki.

Az áldozattá válás későbbi hatása összefügg az „áldozat lét” időtartamával, de azzal is, hogy az áldozat milyen *megküzdési stratégiákat* alkalmaz (Wójcik & Flak, 2019), például kihez fordul, miként értelmezi, „keretezi” a helyzetet. Fontos tehát, hogy a bullying résztvevői milyen pedagógusi reakcióval találkoznak, amikor a bántalmazás megjelenik a gyermekcsoportban.

„Tholander (2019) igen érdekes eredményeket mutatott be, amikor azt vizsgálta, hogy egy áldozattá vált diák miként keretezte az áldoztság narratíváját és próbálta meg magát hiteles bullying áldozatként bemutatni a felnőttekkel folytatott iskolai beszélgetés alatt, míg a felnőttek inadekvát reakciói növelték az áldozat eredeti szenvedésének mértékét, és ez létrehozott egy szekunder viktimizációt azáltal, hogy a bullying felelősségét az áldozatra helyezték” (Wójcik & Flak, 2019p. 809)

A pedagógusok szerepe a bullying kezelésében

A bullyinggal kapcsolatos kutatások hangsúlyozzák a *pedagógusok szerepét* abban, hogy miként vannak jelen a bullying szituáció dinamikájában, milyen a modellként betöltött szerepük, attitűdjük, bullying esetében az intervenciójuk, támogató viselkedésük (vö. például (Figula, Margitics, Barcsa, Madácsi, Pauwlik & Rozgonyi, 2008).

A pedagógusok bullying témájában történő képzettsége kulcsfontosságú tényező a tekintetben, hogy miként vélekednek annak előfordulásáról, és milyen beavatkozási tervet készítenek elő, hajtanak végre. Fernández-Alfaraz (2023) kutatásában például kiemelkedett, hogy az általunk vizsgált óvodapedagógusok az óvodai bullyinggal kapcsolatosan kevés képzettségről, és tanult beavatkozási módszerről számolnak be, továbbá érdekes volt, hogy bullying okaként más tényezőket jelölnek meg, mint a gyermekpszichológusok (Fernández-Alfaraz et al., 2023).

A kutatások jellemzően a gyakorló (óvoda)pedagógusokra irányulnak, ám nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a jövő pedagógusait is szükséges a témában felkészíteni, hiszen az ő bullyinggal kapcsolatos attitűdjeik meghatározzák a későbbi professzionális pedagógiai nézetrendszerüket.

A kutatások csupán kis hányada foglalkozik a pedagógusjelöltek bullyinggal kapcsolatos nézeteivel, ezen belül is az óvodapedagógus hallgatókkal (erről bővebben Craig, Henderson & Murphy, 2000, idézi Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Yıldırım, Selçuk, Ocak, & Sarıbaş, 2014). Schussler, Frank, Lee és Mahfouz (2017) például beszámol egy olyan mesterséges intelligencián alapuló módszerről, a „virtuális szerepjátékról” (*virtual role-play, VRP*), amit pedagógusjelöltek bullyinggal kapcsolatos képzéséhez fejlesztettek ki. A program szimulált helyzeteket tartalmaz, kifejezetten a kommunikációs készségekre fókuszál. A program igen hasznosnak bizonyult, a vizsgálatban résztvevő 27 általános iskolai tanár szakos hallgató kommunikációja fejlődött a tréning során (így például szavak megválasztása, nonverbális kommunikáció sajátosságai). A szerzők kiemelik, hogy minél inkább felkészítjük a hallgatókat az olyan kihívásokkal teli helyzetekre, mint amilyen a bullying is, annál inkább remélhetjük, hogy majdhatékonyan tudnak közbeavatkozni a későbbiekben, amikor a pályán lesznek (Schussler et al., 2017).

A pedagógusok tevékenységét átfogó nézetrendszerük irányítja, mely a megelőző élményekből és tapasztalatokból leszűrt laikus vélekedések és a professzionális képzés során tanultak eredője (lásd Richardson, 1996; Falus, 2001; Hunyadyné, 2001; M. Nádasi, 2014). A személyes konstrukció nyomán kialakult meggyőződések befolyásolják az attitűdöket, irányítják a tájékozódást, meghatározzák a helyzetek értelmezését és a beavatkozási lehetőségekről alkotott feltevéseket (Dudás, 2007; Kimmel, 2007; Nahalka, 2003). A nézetek személyes, gyermekkori és a formális képzés során szerzett tapasztalatokból táplálkoznak, melyeket később a saját gyakorlat megélései egészítenek ki (Falus, 2001, 2004). A saját élményekhez sok érzelem kötődik, a belőlük levont következtetések erőteljesek, hatnak a képzésben tanult professzionális tartalmak befogadására, ezért érdemes alaposabban megismerni a hozott tapasztalatokat és vélekedéseket (Kimmel, 2007; Bárdossy-Dudás, 2011).

Célkitűzés

Kutatásunk célja, hogy feltárja – legalább két félévnyi szakmai gyakorlattal rendelkező – óvodapedagógus hallgatók bullyinggal kapcsolatos vélekedéseit, illetve saját tapasztalataikat, továbbá vizsgálja az ezek közötti összefüggéseket.

Kutatási kérdések

A kutatási kérdések a hallgatók vélekedéseinek feltárására vonatkoznak, és a következőképpen alakulnak:

- Milyen saját gyerekkori (óvoda, iskola) bullyingélmények jelennek meg az óvodapedagógus hallgatók körében?
- Hogyan befolyásolja a bullying terén szerzett saját gyerekkori vagy fiatalkori élmény a vélekedéseiket a bullying kapcsán?

Hipotézisek

H1: A súlyosabb, „nehezebb” bullying sajátélmény a bullying egyes formáinak súlyosabb megítéléséhez vezet.

H2: Akik úgy érezték, hogy nem vagy kevés segítséget kaptak az intézménytől, nagyobb mértékben tartják a pedagógusokat felelősnek a bullying felismerése, illetve a beavatkozás kapcsán.

Az óvodapedagógus hallgatók óvodai bullyingról kialakított vélekedéseit kérdőíves vizsgálattal tártuk fel⁴.

Módszer

Vizsgálati személyek

A kérdőívet az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar (ELTE TÓK) másod- és harmadéves, illetve annál régebben egyetemre járó óvodapedagógus hallgatóinak körében vettük fel (N=276). A résztvevők között két 2 férfi és 274 nő, a kitöltők 19 és 58 év közöttiek (átlag: 25,3 év, szórás: 7,6; N=275). Lakóhely tekintetében a többség (101 fő) a fővárosban, illetve városban (97 fő) él, illetve meglehetősen sokan laknak a hallgatók közül községekben (67 fő).

A kérdőívet összesen 133 másod- és 141 harmadéves, vagy annál régebben a Karra járó hallgató töltötte ki. Közülük 194 fő nappali tagozatos és 81 fő levelező tagozatos (1. táblázat).

1. táblázat

A kérdőív kitöltőinek évfolyam és tagozat szerinti megoszlása

évfolyam/tagozat	másodéves	harmadéves vagy régebbi	Összesen (fő)
nappali tagozatos (fő)	101 fő (36,9%)	92 fő (33,6%)	193
levelező tagozatos (fő)	32 fő (11,7%)	49 fő (17,9%)	81
Összesen (fő)	133	141	274

A kutatásban részt vevők jól leképezik a hallgatói populációt ($p=0,08$; a számításhoz az adatokat az ELTE TÓK Tanulmányi Hivatal szolgáltatta).

⁴ A kutatást az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottsága engedélyezte, az engedély száma: 2021/39.

Eszköz

A kutatás eszköze a Pedagógiai Pszichológia Kutatócsoport Jármí Éva vezetésével korábban kidolgozott tanári bullyingkérdőív (Tóth, 2019; Péterfi, 2019, idézi Májer, 2021) óvodára, óvodai bullyingra adaptált változata volt.

Eljárás

Az adatgyűjtés online kérdőív formájában történt (Qualtrics XM Online Survey), a résztvevőket online módon levélben, üzenetekben toboroztuk.

Hozzáférhetőségi mintavétel történt.

Az adatgyűjtés 2021. március 16. és április 14. között zajlott.

Eredmények

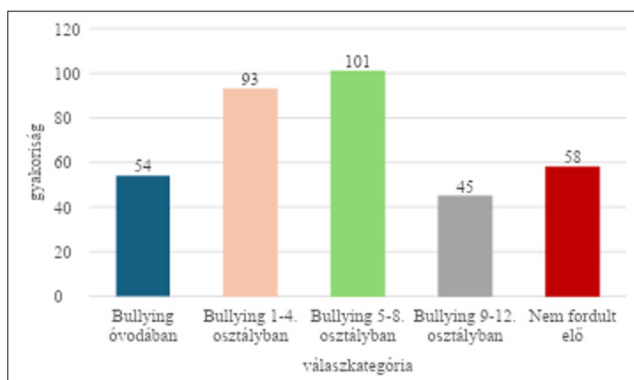
Óvodapedagógus hallgatók saját tapasztalatai a bullyinggal kapcsolatban

A hallgatók közül 58-an válaszoltak úgy, hogy nem voltak bullyingélményeik, ez körülbelül a kitöltők 20%-a (ha úgy vesszük, hogy minden kitöltő megválaszolta a kérdést, akkor 21%), azaz a kitöltők közel 80%-a rendelkezik gyermekkori bullyingtapasztalattal.

A leggyakoribb időszakként az általános iskola felső tagozata emelkedik ki (101 választás), ezt követi az alsó tagozat (93 választás). Kevésbé gyakori az óvodai bullyingemlék (54 választás), és a legritkább a gimnázium 9–12. osztályához kötődő élmény (45 választás) (1. ábra).

1. ábra

A bullying gyermekkori előfordulása a kitöltők válaszaiban (N=351 összválasz)

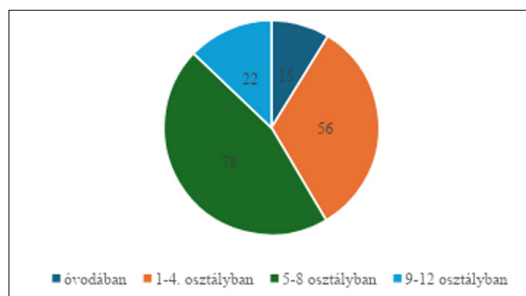


Az előfordulások alapján létrehoztunk egy *Áldozatság* mutatót, ami az óvodai és a többféle iskolai választott lehetőség összeadódása, azaz egyfajta gyermekkori bullying érintettséget jelöl. Értékei 1-től 4 -ig terjed. Ennek átlaga a 1,06, szórása 1,1.

Azok, akik fel tudtak idézni bullyingélményt, leggyakrabban felső (78 fő), illetve alsó tagozathoz (56 fő) kapcsolták azt, hogy leginkább akkor bántották őket. Jóval ritkábban jelölték be, hogy 9–12. osztályban bántalmazták őket (22 fő). Legritkábban az óvodás időszakot választották mint a bullying szempontjából legrosszabb időszakot (15 fő) (2. ábra).

2. ábra

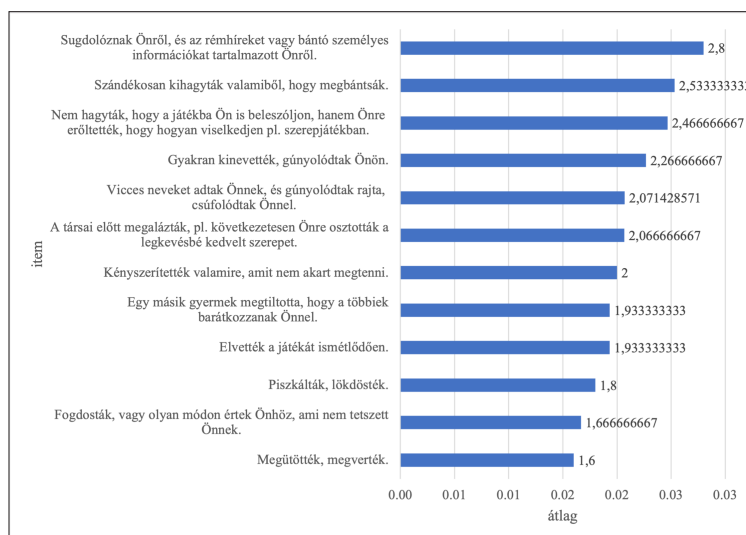
A bullyingot felidéző hallgatók válaszai aszerint, hogy melyik időszakban bántották őket leginkább (N=171)



Az óvodáskorból felidézett bullying formáinak gyakoriságáról elmondható, hogy az egyes itemek átlagai viszonylag alacsonyak (3. ábra), és nem térnek el egymástól szignifikánsan (Sphericity Assumed $F=1,04$, $p>0,05$). Az egyes bullying formák az emlékekben ritkának mondhatóak (átlag: 2 körül).

3. ábra

A tapasztalt bullyingformák gyakoriságának átlagai a leginkább óvodáskorban bántalmazottak között (N=15)

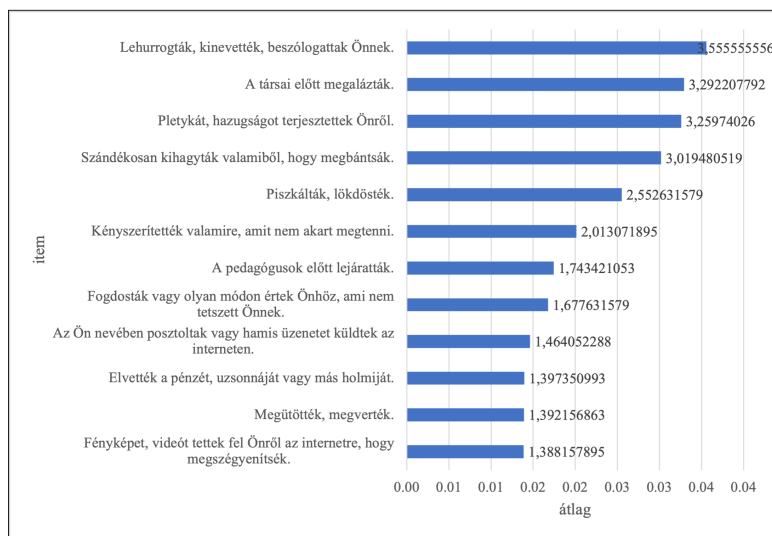


Azok, akik valamelyik iskolás időszakot jelölték meg mint a bullying szempontjából legnehezebb időszak, ugyanezen tételsorozatot kapták, ám a specifikus állítások iskoláskorra vonatkoztak. A válaszokban egyes bullyingformák gyakoriságára vonatkozó átlagok szignifikánsan eltérnek (Greenhouse-Geisser $F=95,03$, $p=0,00$).

A kitöltők beszámolóí alapján iskoláskorban a bullying formái közül leggyakrabban a lehurrogást, beszélogatást (átlag: 3,56), a megalázást (3,29) és a pletyka, hazugság terjesztést (3,26) tapasztalták. Legritkábban a fénykép, videó posztolásra, illetve a megverésre (1,39) és tulajdon elvételére (1,40) emlékeztek (4. ábra).

4. ábra

A tapasztalt bullyingformák gyakorisága a leginkább iskoláskorban (1–12. osztály) bántalmazottak között (N=156)



A saját élményekhez tartozó további kérdésekben az eloszlások a következőképpen alakulnak. A kitöltők emlékei szerint igen rosszul érintette őket abban az időszakban a bántalmazás, amit a leginkább nehéznek jelöltek meg (átlag: 4,35). Úgy érzik, hogy nem, vagy alig kaptak az intézménytől segítséget (átlag: 1,84) abban az időszakban, és közepes mértékben (átlag: 3,27) vélik úgy, hogy ezek a tapasztalatok kihatottak a későbbi személyiségfejlődésükre (2. táblázat). Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az utóbbi két kérdés esetében a szórás 1 feletti.

2. táblázat

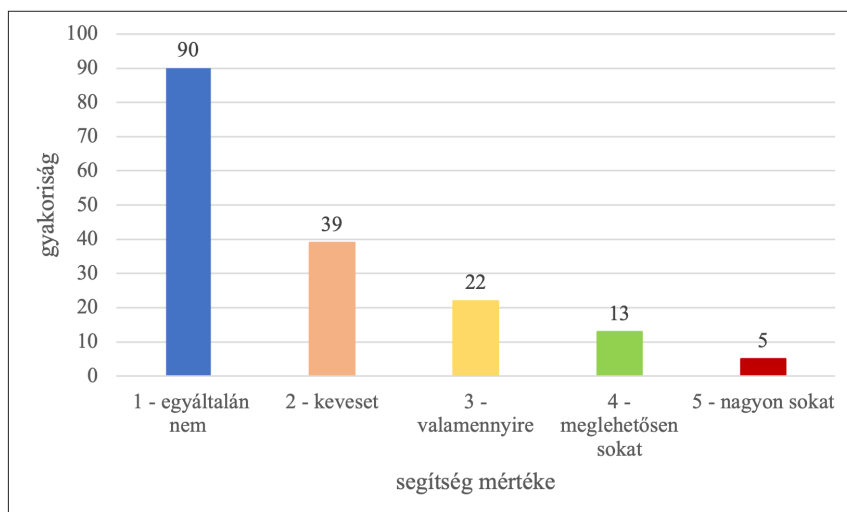
A résztvevők vélekedései arról, hogy a megtapasztalt bullying hogyan érintette őket

Kérdés	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
b1. – Mennyire érintette Önt rosszul a bántalmazás abban az időben?	168	1	5	4,35	0,842
b2. – Mennyire kapott segítséget az intézménytől, pedagógusoktól abban az időben?	169	1	5	1,84	1,104
b3. – Mit gondol most, milyen mértékben hatott a bántalmazás a későbbi életére (tanulmányaira, szociális kapcsolataira, önbizalmára)?	169	1	5	3,27	1,330

A megélt támogatásra adott válaszokat fontosnak tartottuk tovább vizsgálni. Láthatóan a többség (129 fő a válaszoló 169-ből nem vagy kevés segítséget kapott a helyzetében, és csak 18-an érezték sok támogatást (5. ábra).

5. ábra

A felidézett intézménytől kapott segítség mértéke (N=169)



Hipotézisvizsgálatok

H1: A súlyosabb bullying sajátélmény a bullying egyes formáinak súlyosabb megítéléséhez vezet.

Megvizsgáltuk az együttjárást a bullying egyes kategóriáinak súlyosság szerinti megítélése és aközött, hogy mennyire érezte a kitöltő, hogy a gyermek-kori bullying nehezen érintette. Enyhe és közepes szignifikáns korrelációkat tapasztaltunk (3. táblázat).

3. táblázat

*A bántalmazásban való érintettség és a bullying formáinak súlyosság szerinti megítélése közti összefüggés * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$*

		Fizikai bullying	Verbális bullying	Kapcsolati bullying	Tárgyi bullying
b1. – Mennyire érintette Önt rosszul a bántalmazás abban az időben?	Pearson-korreláció	0,153	0,185	0,314	0,208
	p	0,049*	0,016*	0,000**	0,007**
	N	166	167	166	168

A legerősebb együttjárás a mintában a bullyingban való érintettség és a *Kapcsolati bullying* súlyosságának megítélése között figyelhető meg. Tehát hipotézisünk igazolást nyert.

H2: Akik úgy érezték, hogy nem vagy kevés segítséget kaptak az intézménytől, nagyobb mértékben tartják a pedagógusokat felelősnek a bullying felismerése, illetve a beavatkozás kapcsán.

Az óvodapedagógusok szerepének tekintetében megvizsgáltuk azon tételek közötti összefüggést, amelyben megjelenik az óvodapedagógus.

Eszerint közepesen erős szignifikáns korrelációt tapasztaltunk az óvodapedagógus felelősségében a bántalmazás felismerése és hatékony kezelése terén (Pearson $r(227)=0,67$, $p=0,00$).

Továbbá vizsgáltuk az Érzékenységi és a felidézett pedagógusoktól kapott segítség mértéke közötti együttjárást, itt egy enyhe, fordított korrelációt tapasztaltunk (Pearson $r(164)=-0,31$, $p=0,00$). Tehát a kevesebb megélt támogatás magas bullying iránti érzékenységgel jár együtt.

Megvizsgáltuk az Áldozatság (azaz a megélt élmények „mennyisége”) és a támogatottság, illetve további fejlődésre történt hatások összefüggését. Enyhe, szignifikáns korrelációkat tapasztaltunk az Áldozatság és a megélt negatív hatás, illetve a fejlődésre történt kihatás között pozitív, a pedagógusok támogatása kapcsán negatív irányban (4. táblázat).

4. táblázat

*Az Áldozatság és a bullying megélt hatása közötti összefüggés *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$*

Kérdés	Áldozatság	
b1. – Mennyire érintette Önt rosszul a bántalmazás abban az időben?	Pearson korreláció	0,211
	p	0,006**
	N	168
b2. – Mennyire kapott segítséget az intézménytől, pedagógusoktól abban az időben?	Pearson korreláció	-0,168
	p	0,029*
	N	169
b3. – Mit gondol most, milyen mértékben hatott a bántalmazás a későbbi életére (tanulmányaira, szociális kapcsolataira, önbizalmára)?	Pearson korreláció	0,233
	p	0,002**
	N	169

Ugyanakkor az óvodapedagógus felelősségéről alkotott vélekedések és a megélt támogatás között nem találtunk szignifikáns együttjárást. Tehát a H2 hipotézist részben igazoltuk.

Összegzés

A kérdőívet kitöltő hallgatók nagy hányada fel tudott idézni valamilyen bullyingélményt, talán köszönhetően annak is, hogy a többségük még közel van az iskolás éveikhez. Több kutatás is irányul és támaszkodik felidézett bullyingélményekre (például Meltzer, Vostanis, Ford, Bebbington & Dennis, 2020; Allison, Roeger & Reinfeld-Kirkman, 2009). Rivers (2001) vizsgálta a retrospektív bullyingbeszámoló stabilitását, és arra jutott, hogy a bullying kulcsfontosságú elemei és azok egyfajta általános kronológiába helyezése stabilnak mutatkozott.

Ugyanakkor azt sem szabad elfelejteni, hogy a gyermekkori bullyingélmények, mint minden más emlékünknél, narratívába illeszkedik, és – természetesen az álemlékek potenciális jelenlétének figyelembevétele mellett – meghatározza a bullying visszaidézését egyebek mellett a kontextus, amelybe illeszkedik, vagy akár az előhívás módja. Stark, Tousignant és Fireman (2021) főiskolásokat kért arra, hogy idézzenek fel bullyingélményeket, ám két csoportra bontották a vizsgálati személyeket, egyik esetben a felidézés kerete rezilienciafókuszú volt, a másik esetben a negatív pszichoszociális hatásokra fókuszált. A kutatás szignifikáns különbséget talált a két csoport emlékeztetésének módjában (például coping, érzelmekre használt szavak). Tehát a felidézés szubjektív elemeket is tartalmaz. Ni, Baumann és Wolke (2024) szintén felhívja a figyelmet a bullying retrospektív vizsgálatának korlátaira, hiszen az

emlékeket előhívó egyén aktuális mentális állapota hatással lehet arra, hogy mennyire negatívan van pozitívan értékeli a gyermekkorát.

Fontos tehát leszögezni, hogy bár támaszkodhattunk kutatásunk az óvodapedagógus hallgatók felidézett bullyingemlékeire, nem lehet attól elvonatkoztatni, hogy az emlékeik szubjektívek. Továbbá a koragyermekkorból előhívott emlékekre hatással lehetnek az óvodáskori kognitív fejlettség (például gyermekkori amnézia, korai emlékezet) sajátosságai (vö. Király & Halász, 2012).

Ugyanakkor nem kérdőjelezhető meg a gyermekkorban megélt bullying mentális jóllétre kifejtett későbbi negatív hatása (például Armitage, 2021, Copeland et al., 2013; Kehusmaa, Ruotsalainen, Männikkö, Alakokkare, Niemelä, Jääskeläinen, & Miettunen, 2022; Ni, Baumann & Wolke, 2024), így vitathatatlanul fontos foglalkozni vele.

Úgy véljük, hogy az 54 felidézett óvodáskori emlék a válaszolók számára igen markáns lehetett. És bár a 15 válaszoló, akit leginkább óvodáskorában bántottak, kis elemszám, számukra kiemelkedően nagy jelentőségű, akár traumatisztikus emlék lehetett, ha ezt jelölték be, mint időszakot, amikor leginkább bántották őket.

Természetesen nem meglepő, hogy összességében jóval több iskoláskori emléket idéztek fel a kérdőív kitöltői, hiszen a szakirodalomban is azt találjuk, hogy a bullying leginkább kisiskoláskorban (6–12 év), illetve serdülőkorban (12–18 év) jelenik meg markánsabban, ám már koragyermekkorban is előfordul (Fernández-Alfaraz et al., 2023). Továbbá jellemzően a 6–18 éves életkor közötti időszak, amikor a bullyingnak jelentősebb hatása van mind egyik résztvevő szociális és pszichés állapotára (Figula et al., 2008).

A kutatásunk eredményeiben kapott óvodáskori emlékek átlagáról elmondható, hogy közepesnél alacsonyabbak, vagyis, amit felidéztek, azt is ritkának vélték a hallgatók, ez nagyjából egységes az egész skálán.

Az iskoláskori emlékek között megjelennek alacsonyabb és magasabb átlagok, de ezek is a ritka és a közepesen gyakori értékek között mozognak. Az iskoláskorban bántalmazott hallgatók leggyakoribb emlékei a verbális és kapcsolati bullyinghoz köthetők. Mivel a kitöltők két kivétellel mind nők voltak, így ez az eredmény összhangban van a szakirodalommal, miszerint a lányok kevésbé érintettek általában a bullyingban, és inkább kifinomultabb, indirekt módon történik az, kevésbé jellemző a fizikai bántalmazás (például Olwaeus, 2003).

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a felidézett időszakban nehezen érintette a kitöltőket a bántalmazás, vélhetően ezért is maradt meg markáns emlékként narratívájukban. Hangsúlyos eredmények tartjuk, hogy a válaszolók többsége úgy érezte, hogy az intézménytől nemigen kaptak segítséget, ami feltételezhetően tovább fokozhatta az izolációt és a negatív állapotot.

Ez kutatási témánk szempontjából is fontos eredmény, hiszen ismert, hogy a pedagógus szerepe, intervenciója, támogatása befolyásolja a bántalmazásos esetek kimenetelét (vö. Figula et al., 2008).

A hallgatók gyermekkorban megtapasztalt bullying emlékei úgy tűnik, ha enyhe mértékben is, de befolyásolják a bullying formáinak jelenlegi megítélését. Ugyanis, a bullyingélményének nehézsége együtt jár – ugyan enyhe mértékben – a formák súlyosságának megítélésével. Ugyanakkor az megélt és megítélt formák között nem rajzolódik ki kapcsolat. Ez alapján arra következtetünk, hogy a bullying megélése egyfajta globális érzékenységhez, nyitottsághoz vezet ezen a területen.

Ugyanakkor, a saját negatív élmény az intézmény általi támogatottság terén úgy tűnik, összefügg a bullying iránti érzékenységgel. Vélhetően az egyedül maradás, a támogatás hiánya gyermekként megélve még mindig kihat a hallgatók mostani ítéletére.

A bullyingban való gyermekkori érintettség mértéke, azaz például, hogy akár a köznevelésben több nevelési-oktatási szinten is megélt bántalmazást az egyén, összefüggést mutat azzal, hogy jelenleg hogyan vélekedik a témáról. Fontos kiemelni itt is a támogatottság hiányának megélését és azt, hogy a több bántalmazási élmény összefügg azzal, hogy a kitöltő hogyan gondolkodik arról, miként hatott ez a fejlődésére.

Úgy véljük a hallgatók retrospektív, bullyinggal kapcsolatos élményeinek, illetve jelenlegi attitűdjüknek vizsgálata nagyon fontos, hiszen áttételesen a hallgatók saját leendő pedagógusi professziójukra fókuszálnak, így a képzés szempontjából nem elhanyagolható szempont. Továbbá szem előtt kell tartani a bullying összetett hatásmechanizmusát, a bullying kezelésében a pedagógus szerepének fontosságát, és ennek megfelelően támogatni a hallgatók szakmai felkészültségét ezen a területen.

Irodalom

- Allison, S., Roeger, L., & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(12), 1163–1170. <https://doi.org/10.3109/00048670903270399>
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ paediatrics open*, 5(1). <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000939>
- Bárdossy, I. & Dudás, M. (2011). Pedagógiai nézetek, Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of interpersonal violence*, 37(3–4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/08862605209344>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood

- and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419–426. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.504>
- Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46–120). Gondolat Kiadó.
- Falus, I. (2001). Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 213–234). Osiris Kiadó.
- Falus, I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13(3), 359–374.
- Fernández-Alfaraz, M. L., Nieto-Sobrinó, M., Antón-Sancho, Á. & Vergara, D. (2023). Perception of bullying in early childhood education in Spain: pre-school teachers vs. psychologists. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 13(3), 655–670. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13030050>
- Figula, E., Margitics, F., Barcsa, L., Madácsi, M., Pauwlik, Zs. & Rozgonyi, T. (2008). *ISKOLAI ERŐSZAK KÉRDŐÍV Felhasználói kézikönyv*. Krúdy Könyvkiadó.
- Hunyady, Gy-né. (2004). Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In: Bollókné, P. I. (Ed.), *Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés* (pp. 9–31). Trezor Kiadó.
- Jármí, É. & Piros, V. (2017). Az iskolai bántalmazás: bullying. In: N. Kollár, K. & Szabó, É. (Ed.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II.* (pp. 265–286) Osiris Kiadó.
- Kehusmaa, J., Ruotsalainen, H., Männikkö, N., Alakokkare, A. E., Niemelä, M., Jääskeläinen, E., & Miettunen, J. (2022). The association between the social environment of childhood and adolescence and depression in young adulthood-a prospective cohort study. *Journal of affective disorders*, 305, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.02.067>
- Kimmel, M. (2007). A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus, I. (Ed.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 11–45). Gondolat Kiadó.
- Király, I. & Halász, E. (2012). Átlépés az örök jelenből a múlt időbe I. Az „én tapasztaltam élménye” és emlékezeti idő kibontakozása. *Pszichológia*, 32(2), 119–132. <https://doi.org/10.1556/pszicho.32.2012.2.3>
- M. Nádas, M. (2014). Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In: Hunyady, Gy-né. & M. Nádas, M. (Eds.), *Az iskolakép változatai és változásai* (pp. 9–16). ELTE Eötvös Kiadó.
- M. Ribiczey, N., Szabó, B. & Jármí, É. (2018). Bullying az óvodában – az óvodai bántalmazás sajátosságai. *Alkalmazott pszichológia*, 18(1), 91–112. <https://doi.org/DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2018.1.91>
- Májer, A. (2021). *Személyes érintettség (tanárként, szülőként) hatása a pedagógusok bullying-nézeteire*. Szakdolgozat, ELTE PPK.
- Meltzer, H., Vostanis, P., Ford, T., Bebbington, P., & Dennis, M. (2011). Victims of bullying in childhood and suicide attempts in adulthood. *European Psychiatry*, 26(8), 498–503. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2010.11.006>

- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718–738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Nahalka, I. (2003). Nevelési nézetek kutatása: módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, 13(5), 69–75.
- Ni, Y., Baumann, N. & Wolke, D. (2024). Bullying victimisation in childhood and mental health in early adulthood: comparison of prospective and retrospective reports. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05788-x>
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118. <https://doi.org/10.1348/000709902158793>
- Noorazar, S. G., Mohebbi, M. & Alizadeh-Maralani, F. (2021). The retrospective bullying experiences questionnaire (RBEQ): Its psychometric properties in Iranian University students. *Psychology in the Schools*, 58(9), 1673–1689. <https://doi.org/10.1002/pits.22522>
- Olweus, D. (2003). Social Problems in School. In Slater, A. & Bremner, G. (Eds.), *An Introduction to Developmental Psychology* (pp 434–454). Blackwell Publishing.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 102–119). Macmillan.
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 129–141. <https://doi.org/10.1348/026151001166001>
- Schussler, D., Frank, J., Lee, T. K. & Mahfouz, J. (2017). Using virtual role-play to enhance teacher candidates' skills in responding to bullying. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(1), 91–120. <https://www.learntechlib.org/primary/p/173571/> (2021.04.15.)
- Stark, A. M., Tousignant, O. H. & Fireman, G. D. (2022). The effect of frames on personal narratives of bullying memories. *Psychological reports*, 125(4), 1852–1873. <https://doi.org/10.1177/0033294121100634>
- Yıldırım, R., Selçuk, G., Oca, M. M. & Sarıbaş, S. (2014). Peer bullying according to the perception of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1568–1576. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.436>
- Wójcik, M. & Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view. *School mental health*, 13(4), 808–818. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5>

A retrospective study of bullying experiences and bullying-related attitudes among preschool teacher trainees

Bullying is a familiar problem at both preschool and school levels of education. Nowadays it is accepted that bullying can have long-term effects

on the individual's health and psychological makeup. Teachers are in key roles in the management of bullying, and their knowledge, and experiences, as well as teacher training also enjoy a special role in the field of bullying prevention and intervention. In the professional development of teachers, in addition to professional training, the individual's previous experiences, such as experiences related to bullying, play an important role. In this study a questionnaire was used to ask preschool teacher trainees (N=276) about their own childhood bullying experiences, their attitudes towards bullying and the support they experienced in their childhood. The results revealed that most of the students could recall bullying experiences, primarily from elementary school, but some from preschool as well. Participants showed a high sensitivity to bullying and reported low perceived support. The experience of bullying in childhood has an influence, albeit slight, on the current assessment of the forms of bullying. The negative experience in terms of support from the school is connected to sensitivity to bullying.

Keywords:

bullying, childhood experience, retrospective report, role of teachers, teacher training



Tanító szakos hallgatói jóllétkutatások magyar nyelvterületekről – *scoping review* jellegű szakirodalmi áttekintés

Pozsonyi Ferenc¹

Absztrakt:

A hallgatói jóllét, mint kutatási téma az 1990-es évek végén jelent meg a nemzetközi oktatáskutatás színterén, majd a mentális egészség vizsgálatain keresztül számos holisztikus modell fejlődött ki. Az elmúlt évtizedben hazánkban is megszorodtak az ilyen jellegű kutatások, azonban ezek jellemző elméleti keretrendszeréről, módszertanáról és eredményeiről még nem készült áttekintés. Ezt a hiányt mérséklendő, szakirodalmi áttekintésünk a magyar tannyelvű, magyarországi és határon túli tanítóképzésre fókuszálva azt vizsgálja, hogy a nemzetközi kutatásokból adaptáltak-e hallgatói jóllétmodellt, vagy kialakult-e hazai fejlesztésű változat a téma kutatására. Az ún. *scoping review* jellegű feltárás a PRISMA-ScR protokollt követi: két elektronikus adatbázisból keresőszó-lista alapján 125 publikációt gyűjtöttünk, majd dokumentált kritériumrendszerrel 11 releváns publikációt (folyóiratcikket és könyvfejezetet) válogattunk be részletes elemzéshez. A publikációkat három, kvalitatív tartalomelemzési kategória mentén vizsgáltuk a trendek megismerése érdekében. Az eredmények alapján a bevont publikációkból nem rajzolódik ki átfogó hallgatói jóllétmodell vagy arra való törekvés, a kutatók kérdőíves kutatásokat folytatnak általános pszichológiai mérőeszközök felhasználásával. Bár a tanító szakos hallgatók populációja bizonyos skálákon jól teljesít, életmódjuk kedvezőtlen, elégedettségük és szorongásaik kapcsán számos megválaszolatlan kérdés merül fel.

Kulcsszavak:

áttekintés, hallgatói jóllét, PRISMA-ScR, *scoping review*, tanító

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola; fpozsonyi@pozsonyiferenc.hu; 

Bevezetés

A pozitív pszichológia ezredforduló utáni előretörése hazánkban is magával hozta a különféle pedagógushallgatói populációkon végzett jóllétkutatások megjelenését. E sorok szerzője egy egyetemi könyvtár raktárában történt bűvárlat közben meglepődve tapasztalta, hogy már az 1980-as évek Magyarországon zajlottak tanító szakos hallgatókat érintő életmódvizsgálatok (Frick, 1986), mérték a hallgatói elégedettséget (Soósné Faragó, 1988), valamint előtérbe helyezték a pedagógushallgatók egészségnevelését (Herlicska et al., 1987), felmerül tehát a kérdés, hogy honnan ered, miként és hova tart a hallgatói jóllét, napjaink prosperáló kutatási témája. Érdeklődésünk gyűjtőpontjában a tanító szakos hallgatók állnak, egy olyan képzés hallgatói, amelyet az elmúlt harmincöt év társadalmi-gazdasági változásai és a XXI. század kihívásaira való felkészítés egyaránt kihívások elé állít. Jelen tanulmány kérdése, hogy megjelenik-e a hallgatói jóllét, ideértve annak rokonfogalmait, a magyar tannyelvű, magyarországi és határon túli tanító szakos hallgatók populációjára irányuló kutatásokban, s ha igen, milyen hallgatói jóllétmodell szerint és kutatómódszertani eljárásokkal vizsgálják őket, illetve ezek milyen eredményekkel szolgálnak. Ennek érdekében tervezett módon leválogatott adatbázis-rekordokon tartalomelemzést végeztünk. Az eredmények felhasználhatók további hallgatói jóllétkutatások tervezéséhez.

Módszertan

Az elmúlt évtizedekben a szakirodalomfeldolgozás számos módszere vált ismertté, a leggyakrabban használt szisztematikus és narratív feltárások (Gough et al., 2012; Snyder, 2019) mellett alternatív eljárások is megjelentek. Az utóbbiak közé tartozó ún. *scoping review*-k fokozott módszertani rugalmasságot kínálnak, nem törekednek rigorózus eredmény-szintézisre, ezáltal alkalmasabbak a kutatási terület hiányosságainak és trendjeinek azonosítására, valamint a kvalitatív stratégiájú kutatásokhoz is jól illeszkednek (Rumrill et al., 2010; Pham et al., 2014). Erre épül szakirodalmi feltárásunk is, azonban a rendszerszemléletet és a minőségbiztosítást szem előtt tartva a *scoping review*-kat nemzetközileg elismerten szabályozó PRISMA for Scoping Reviews (továbbiakban: PRISMA-ScR) protokollt alkalmazzuk a forráskeresés és az eredménypublikálás lebonyolításához (Tricco et al., 2018). Kutatásunk kvalitatív szemléletű és deduktív logikájú, transzparenciáját és konzisztenciáját részletes folyamatdokumentációval növeljük (Patton, 2015).

A publikációk felkutatására két elektronikus adatbázist jelöltünk ki: a Magyar Tudományos Művek Tárát (továbbiakban: MTMT) és a Google Scholar (továbbiakban: GS). A kutatás megbízhatóságát két adatbázis alkalmazása adattriangulációként fokozza (Sántha, 2015), továbbá hiánykompenzációs funkciót is betölt, mivel a hivatkozásokkal rendelkező forrásokat hatékonyan indexáló GS enyhítheti az MTMT ismert, kutatói adatrögzítésben jelentkező

hiátusait. Mindkét adatbázisban 2024. november 5. és 2024. december 15. között hajtottunk végre lekérdezéseket. Egyik adatbázisnál sem jelöltünk ki publikációra vonatkozó időkeretet, az MTMT-nél az összes rekordot áttekintettük, a GS esetében viszont csak az első tíz találati oldal eredményeiből dolgoztunk.

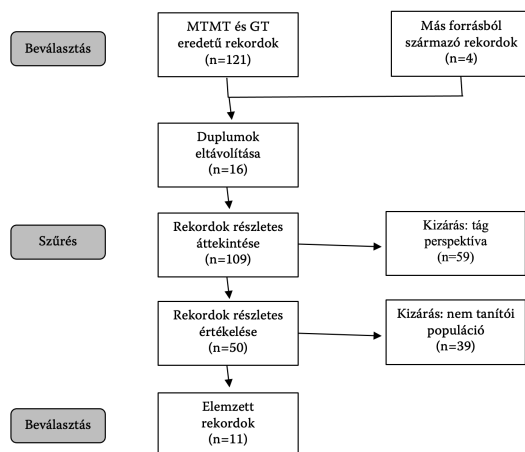
A lekérdezések előkészítésekképp a „hallgatói jóllét” kulcsfogalomhoz egy szinonimákon alapuló keresőszó-listát aggregáltunk saját ötleteinkből és az OpenAI GPT-4 nyelvi modell eredményeiből. A végleges lista a következő kifejezéseket tartalmazta: *akadémia, egészség, egyetem, elégedettség, életminőség, főiskola, hallgató, lelki egészség, jóllét, jól-lét, mentálhigiéné, tanító, tanítóképzés, wellbeing, wellness*. A lista elemeit az elterjedt logikai kapcsolókkal párosítottuk az adatbázisok lekérdezésére, MTMT esetén a „cím” és „kulcsszó” mezőket, GS esetén a keresőávot használtuk. Mivel az MTMT-ben egyetlen kifejezés is nagymennyiségű találatot hoz (például a „jóllét” kifejezés a keresés idején 788-at), a yers találati listát manuálisan válogattuk le megfelelőségi kritériumok alapján.

Beválasztásra került minden elméleti vagy empirikus magyar nyelvű publikáció, amennyiben annak elérhetősége valamilyen repozitóriumból megoldott. A közös történelmi és kulturális vonatkozások miatt a beválogatás kiterjedt azon határon túli egyetemekre is, ahol magyar tanítási nyelvű tanítóképzés folyik. A publikációnak „cím” vagy „kulcsszó” alapján a hallgatói jólléthez, mint tágan értelmezett kutatási témához kapcsolódnia kellett. Kizártuk a konferencia-absztraktokat azok inhomogén minősége miatt, az MTMT-ben ismeretterjesztőnek, közérdekűnek vagy interjúadásnak besorolt rekordokat, valamint elvetésre kerültek a valamilyen okból elérhetetlen publikációk, továbbá a publicisztikák.

A letöltött publikációkat a kulcsszó-lista mentén felállított könyvtárrendszerünkbe töltöttük, majd a PRISMA-ScR protokoll szerint szisztematikusan szortíroztuk (lásd 1. ábra). A könyvtárrendszerbe nemcsak a két adatbázis eredményei alapján kerülhettek források: többször előfordult, hogy olyan, téma szempontjából releváns publikációra bukkantunk egy letöltött tanulmánykötetben, melyet az MTMT-ben nem indexáltak. A duplumok törlése után a fennmaradó állomány részletes áttekintése következett, mely során eltávolítottuk a hallgatói jóllét kutatásához szorosan nem kapcsolódó publikációkat. Ez a szűkítés a potenciális tanulmányok számát mintegy megfeleltette, majd utolsó lépésként kiszűrtük a hallgatói jóllétet nem a tanító szakosok mintáján vizsgáló munkákat. A folyamat során mindvégig kutatói jegyzetet vezettünk, ami támogatónak bizonyult az adatelemzés és reflektálás során.

1. ábra

Az adatbázisokból kinyert publikációk szűrésének folyamata (Tricco et al., 2018 mintája alapján a szerző szerkesztése)



Eredmények

Keresésünk fontos tanulsága, hogy a nem tanító szakos hallgatókra fókuszáló jóllétkutatások száma majdnem négyszer több a tanítókkal foglalkozókhoz képest. Az 1. táblázatban a legfontosabb adatokra szorítkozva, a kutatási kérdésben meghatározott kategóriák alapján mutatjuk be azt a 11 darab publikációt, amely minden beválogatási kritériumnak megfelelt. A három kategória tulajdonképpen kvalitatív tartomelemzési kategóriaként is kezelhető, azonban mellőztük a kategóriákon belül kódrendszer képzését, mivel azok lefedik a tudományos publikációk széles körben ismert tartalmi egységeit (Creswell, 2012). Elemzésünk a trendek, ellentmondások, rendhagyóságok megállapítására irányult.

1. táblázat

A tanulmányok vázlatos áttekintése a kutatási kérdések szempontjából

Szerző	Elméleti keretrendszer	Kutatás-módszertan	Eredmény
Szarvasné Mátó & Benkő (2006)	WHO-féle egészségdefiníció, Ottawa Charta az egészségfejlesztésről	Írásbeli kikerdezés: az egészség fogalma öt szóval meghatározva. A kapott szavak 8 kategóriába alakulva. N=24 tanító szakos hallgató az SZTE JGY TFK-ról (alminta).	A tanító szakos hallgatók az egészségfogalmat testi, lelki-szellemi-érzelmi, életmód- és betegségcentrikus kategóriákban határozzák meg, a szociális, a környezeti és a preventív dimenzió hiányzik.

Pauwlik & Margitics (2008)	A szubjektív jóllét elméletei, ezek metszei az egyéni célokkal kapcsolatos kutatásokkal	Kérdőíves vizsgálat: Diener-féle Élettel Való Elégedettség Skála, Berni Szubjektív Jólét Kérdőív, Aspirációs kérdőív. N=46 fő tanító az NYF-ről (alminta).	A főiskolai hallgatóknál az intrinzik célok (egészség, személyes növekedés, társas kapcsolatok) kiemeltek, fokozottabb jólétiérzethez vezetnek. Az extrinzik célok negatív hatása a jólétre nem igazolt.
Mayer & Palasicsné Szövényi (2013)	Lelki Egészség Országos Programja (2008), kari Mentálhigiénés Tanácsadás célkitűzései	Kérdőíves vizsgálat 9 kérdőívből képzett batteriával (pl. MBI-SS hallgatói kiégés, Életesemény Kérdőív, Rövidített Aspirációs Index). N=98 fő tanító szakos hallgató a NYME ACSJK-ról (alminta).	A tanító szakos hallgatók társas támogatottsága jó. Nem vagy enyhén depresszív tüneteket mutatnak, azonban pillanatnyi szorongás szintjük magas, szerhasználatuk alacsony, s a hallgatói kiégés szempontjából veszélyeztetettek. Az intrinzik életcélok dominálnak.
Koltói (2017)	Kompetencia-elméletek, Tuning project, Ryan és Deci öndeterminációs elmélete, hallgatói sikeresség modelljei	Kérdőíves vizsgálat: Owen tanulmányi énhatékonyság skála, NSSE aktív-kollaboratív tanulás és támogató főiskolai környezet alszállak. Schwartz-féle érték-skála. Tuning project skálái. N=199 fő tanító szakos hallgató a KF TFK-ról.	A főiskola társas világa pozitív, az értéktelítettség magas. A tanítók a kompetenciáikat jónak ítélik, a társas kompetenciákban a legmagasabb, az alapkompétenciákban a legalacsonyabb. A bevonódás fokozza a kompetenciaérzést.
Major et al. (2020a)	Az egészségfejlesztés modelljei és tartalma, köznevelési implikációja. Covid19-járvány, mint kontextus.	Kérdőíves vizsgálat két fázisban, batteriával: Rahe-féle Rövidített Stressz és Megküzdés Kérdőív, Holmes-Rahe-féle Életesemény Lista, Zung-féle Önjellemző Skála, Konfliktusmegoldó Kérdőív. Tanító szakos hallgatók: Újvidéki Egyetem (n=80 fő), Selye János Egyetem (n=35 fő), mo-i 4 egyetem (n=9 fő). Összehasonlító elemzés.	A légúttal kapcsolatos testi tünetek fokozódást mutatnak. A káros szenvedélyek listáját a dohányzás vezeti. Az életmód jellemzői: mérsékelt testmozgás, növekvő fáradtságérzet, rossz alvásihiány.
Major et al. (2020b)	Egészségfejlesztés az oktatásban. Mead-féle civilizációs elmélet. Inglehart-féle értéktípus rendszer.	Kérdőíves vizsgálat batteriával: Holmes-Rahe-féle Életesemény Lista, Zung-féle Önjellemző Skála, Konfliktusmegoldó Kérdőív. N=80 fő tanító szakos hallgató az Újvidéki Egyetemről (alminta).	A hallgatók élettel való elégedettsége megfelelő, de elégedetlenség mutatkozik a lakhatási és anyagi körülményekkel kapcsolatban. Pozitív életcélokkal bírnak, érzelmi és magatartási állapotuk (pl. érzelmkezelés, társas kapcsolatok, ételszemlélet) kielégítő.

Vitályos et al. (2020)	WHO-féle egészségdefiniáció, WHO-féle akcióterv a nem fertőző betegségek leküzdésére	Longitudinális kutatás 2012 és 2018 között: műszeres mérés testösszetétel-analizátorral. N=587 tanító szakos hallgató az ELTE TÖK-ről.	A hallgatói évek alatt negatív változás történik a testtel: nő a testtömeg, hasi hízás indul meg, miközben a fittségi index csökken.
Boda (2021)	A pszichés jóllét ismert modelljei a World Economic Forum 4.0 keretrendszerében	Kérdőíves vizsgálat: WHO WBI-5 Általános Jól-lét Index. N=100 fő tanító szakos hallgató az NJE PK-ról (alminta).	Bár tanító szakos hallgatók nagy része vidámnak érezte magát a válaszadást megelőző egy hétben, jelen volt a stressz és a fáradtság is. A levelezős hallgatók válaszai pozitívabb jóllétre utalnak.
Major et al. (2021)	Krízismodellek, Lazarus és Launier megküzdési modellje. Covid19-járvány, mint kontextus. Egészségfejlesztés az oktatásban.	Kérdőíves vizsgálat: COH-FIT adaptációja (pl. koronavírus fizikai hatásai, mentális egészség, megküzdés, funkcionalitás). N=64 fő tanító szakos hallgató az Újvidéki Egyetemről (alminta).	A hallgatók zöme nem, vagy kismértékben tapasztalt koronavírus-fertőzést. A mentális egészséggel kapcsolatos attitűd pozitív és semleges. Gyakori megküzdési mód a digitális jelenlét, a háziállat és a testedzés. A járványügyi korlátozások rontották a hallgatói funkcionalitást.
Joó et al. (2022)	A mentális egészség definíciója, énhatékonyság és teljesítménymotiváció.	Kérdőíves vizsgálat battériával: Koherencia Skála, Általános Énhatékonyság Kérdőív, Teljesítménymotiváció Kérdőív, Tanulási Kérdőív. N=86 fő tanító szakos hallgató DRHE Tanítóképzési Intézetéből.	Magas koherenciaérték és énhatékonyság. A teljesítménymotivációnál kiemelkedik a vetélkedés és az elkerülés. A tanulási képességek a Z-generációra jellemzőek. Kiemelkedő tantárgyi szorongás angol nyelvből és matematikából.
Kiss et al. (2023)	A mentális egészség definíciója, énhatékonyság, koherencia és teljesítménymotiváció.	Kérdőíves vizsgálat battériával: önismeret-motiváció, tanulás-teljesítmény, mentális és fizikális egészség, protektív szociális tényezők. Helyi, mo-i és határon túli alminták, bennük tanító szakos hallgatók nem publikált arányban.	Alapvető a koherencia, de mentálhigiénés gondozást igénylő esetek is adódnak. Szorongást keltő tantárgy a matematika és a képzés helye szerinti idegen nyelv. A hallgatók egytizedének van krónikus betegsége. Mérséklet szerhasználat, domináns serkentőszer a kávé. Inaktívba hajló életmód a válaszadók felénél.

Megjegyzés. A felsőoktatási intézmények rövidítéseinek feloldása:

DRHE: Debreceni Református Hittudományi Egyetem

ELTE TÓK: Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

KF TFK: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar

NJE PK: Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar

NYF: Nyíregyházi Főiskola

NYME ACSJK: Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar

SZTE JGY TFK: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar

Megállapítható, hogy a tanítószakosok jóllétének témája szórványosan jelen van ugyan a 2000-es és a 2010-es évek hazai és határon túli oktatáskutatásaiban, azonban a Covid19-hez kapcsolódó járványhelyzet katalizátorként hat a vizsgálatokra. A beválogatott szakcikkek közül konferenciához kapcsolódó tanulmánykötetben négy, míg tudományos folyóiratban hét jelent meg, ami utalhat a kutatási téma fajsúlyára. Több esetben felmerül (Major et al. 2020a és 2020b, illetve Joó et al. 2022 és Kiss et al. 2023), hogy kutatócsoportok ugyanazon mérőeszközzel végzett kutatásainak új szempontú elemzését vagy kiterjesztett populáción történő mérését mutatják be. Valószínűsíthető, hogy a közeljövőben ezen vizsgálatok eredményei is publikálásra kerülnek.

A tanulmányok által felhasznált elméleti keretrendszerek értelmezésének előkészítésekképp szükséges rámutatnunk arra, hogy a nemzetközi jóllétkutatásokban a jóllét következetlenül definiált fogalomként szerepel, s ezt a bizonytalanságot a populáris pszichológiában történő megjelenés tovább fokozhatja. A pozitív pszichológia palettájáról egyre ismertebb Seligman életöröm- és PERMA-modellje, továbbá Keyes virágzás-elmélete (*flourishing*), melyek együttesen táplálkoznak az antik és filozófiai hagyományokból, valamint a hedónia és az eudaimónia tanaiból (Zábó et al., 2023).

A terminológiai és kutatómódszertani sokszínűség, melyet az egységeség hiánya kísér, a jóllét oktatási vetületeinél is megfigyelhető: a vizsgálatok megindulása óta problémás a tanárjóllét mibenlétének meghatározása (Ac-ton & Glasgow, 2015), miközben az ezzel kapcsolatos kutatások többségében az általános pszichológia eszköztárából merítkeznek, a kvalitatív stratégiát marginális vagy komplementer helyzetbe téve (Hascher & Waber, 2021).

A felsőoktatási jóllétvizsgálatok terén több trend körvonalazódik. Mind az oktatók, mind a hallgatók vizsgálataival kapcsolatban elmondható, hogy az egészségpszichológiai vonatkozásokon túl hangsúlyt kap a szubjektív jóllét kérdése (például oktatói mintán Zewude & Hercz, 2022), s kiemelt kutatói érdeklődésre tart számot a sebezhetőbb hallgatói csoportok jólléte (például Maharaj et al., 2024 külföldi hallgatók Ausztráliában; Celia et al., 2024 olaszországi egyetemisták a Covid19-járvány idején), illetve a pszichológiai és kurrikuláris intervenciók és azok hatásai (például Fernandez et al., 2016; Lister & Allman, 2024).

A hallgatói jóllétmodellek egyik fontos jellemzője a kanonizált forrásokon alapuló konstrukció, például Bommel (2024, p. 15) elméletvezérelt koncepciójában a hallgatói jóllét pszichológiai, fizikai és szociális dimenziók kölcsönhatásában értelmezhető, míg Dodd & Byrom (2022, p. 16) az egyetemi

szféra érdekeltjeinek prioritáslistája alapján határozta meg azt az öt klasztert (társas támogatás, megküzdés, eudaimonikus jóllét, hedonikus jóllét, önbi-zalom), amely együttesen munkamodellként szolgál.

Mivel a szakirodalmi keresés a hallgatói jólléthez, mint kulcsfogalomhoz kapcsolódó szinonimákkal zajlott, a beválogatott szakcikkben megjelenő témák változatos képet mutatnak. A kutatások aktualitását jellemzően oktatáspolitikai célkitűzések és a Covid19-járvány fejleményei szolgáltatják, s a szerzők ezekhez alakítanak ki szakirodalmi bázist. Az elméleti keretrend-szerek összetettsége eltérő, azok legtöbbször az általános és a pozitív pszi-chológián alapulnak, a fentiekben bemutatott, kifejezetten hallgatói jóllétet vizsgáló modell nem található, s ilyen megalkotását a kutatók nem is tűzik kutatási célul. A kulcsfogalmak aprólékos definíciója, illetve a diszciplináris besorolás esetleges, a vonatkozó szakirodalom áttekintésének szélessége és mélysége nagy változatosságot mutat.

Minden publikáció kvantitatív stratégiájú empirikus kutatásról számol be. A mérőeszközök kiválasztásánál a kutatók törekedtek arra, hogy Ma-gyarországon már adaptált és validált skálákat használjanak, ennél fogva kérdőívfejlesztési folyamatról egyik szakkikk sem számol be. Az alkalmazott mérőeszközök három kategóriába sorolhatók: (1) a pozitív pszichológiai jóllét kérdőívei (például WHO WBI-5 Általános Jól-lét Index), (2) az egye-temi életre specifikus, egészségpszichológiai skálák (például a Maslach-féle Kiegész-teszt hallgatói változata), (3) az általános pszichológia mérőeszközei (például Általános Énhatékonyság kérdőív). Tipikus az ezekből kialakított battériák használata, melyekben rövidített változatú kérdőívek is előfordul-nak a kitöltés gyorsítására (például Major et al., 2020), azonban a battériába beválogatás rendszerint indokolás nélkül marad. Szarvasné Mátó és Benkő (2006) esetén nincs konkrét mérőeszköz, a kitöltők asszociatív válaszait a kutatók kategóriákba sorolták, majd kvantifikáltak. Az adatfelvétel megva-lósítása a tradicionális papír-ceruza megoldástól a digitalizáció trendjével összhangban a 2010-es években fokozatosan online-ra vált.

Kizárólag tanító szakos hallgatókat vizsgáló kutatás csak 4 esetben valósul meg, 6 esetben a tanítók egy több populációt magába foglaló vizsgálat almin-tái, ezek közül egy esetben (Kiss et al., 2023) a tanítók mintabéli számaránya tisztázatlan. A mintaelemszám tipikusan 100 fő alatt marad, kiugró értéket adnak Koltói (2017) és Vitályos et al. (2020) kutatásai. A kényelmi mintavé-tel általánosan alkalmazott, amit magyarázhat, hogy a kutatók jellemzően saját egyetemükön közvetlenül érik el a tanító szakos hallgatókat. Major et al. (2020a) és Kiss et al. (2023) a tanítóképző intézmények kooperációját pél-dázzák. A reprezentativitás kérdését a publikációk jellemzően nem tárgyal-ják, ugyanakkor figyelembe véve a vizsgálati körülményeket az eredmények az adott populációra vonatkozóan informatívak. Az adatelemzés mélysége eltérő, tipikusan a leíró statisztikára szorítkozik. Kiemelendő Koltói (2017) szakkikke, melyben a változók között korrelációvizsgálatok, regresszióanalí-zis, valamint modellállítás is történik.

A kutatási eredmények interpretálása, az adatvizualizációt is beleértve, sokrétű. A szerzői kommentárok az esetek többségében a hipotézisek mentén csoportosulnak, mindazonáltal hipotézisállítás nem minden esetben történik (például Boda, 2021). Az eredményközlő fejezetekben az egyes indikátorok számadatainak értelmezése a kutatók szubjektivitását sugallja. Tekintettel arra, hogy a bevont tanulmányok mérőeszközei között nincs átfedés, a kinyert eredmények közvetlenül nem hasonlíthatók össze, s modellszintézis sem lehetséges. Módunkban áll ugyanakkor az, hogy a tanulmányok elméleti alfejezeteiből és alkalmazott mérőeszközeiből kiindulva megvizsgáljuk az illeszkedést egy korszerű, brit felsőoktatási szférára optimalizált jóllétmodellhez (lásd 2. táblázat). Ez alapján két szakcikk esetében nem valósítható meg a jólét-klaszterbe sorolás, néhány skála (például Holmes-Rahe Életesemény Kérdőív) pedig patológiás szemlélete miatt nem illeszthető a pozitív pszichológia keretrendszerébe. Bár a befoglalt tanulmányok több, mint másfél évtizedet ölelnek át, az adatok alapján nem rajzolódik ki a tématerület evolúciós íve, a tanító szakos hallgatókat vizsgáló kutatások az idő előrehaladtával nem válnak komplexebbé, nem vélelmezhető a probléma átfogóbb megértésére törekvés.

2. táblázat

A beválogatott tanulmányok illeszkedése a Dodd & Byrom (2022) hallgatói jóllétmodell klaszterei

Tanulmány	Társas támogatás	Megküzdés	Eudaimónia	Hedónia	Önbizalom
Szarvasné Mátó & Benkő (2006)					
Pauwlik & Margitics (2008)				X	
Mayer & Palasicsné Szövényi (2013)				X	
Koltói (2017)	X	X	X		X
Major et al. (2020a)		X			
Major et al. (2020b)		X			
Vitályos et al. (2020)					
Boda (2021)				X	
Major et al. (2021)		X	X		
Joó et al. (2022)			X		X
Kiss et al. (2023)	X		X		

Összegzés

Szakirodalmi feltárásunk célja annak megállapítása volt, hogy oktatáskutatásunkban jelen van-e a magyar tanítási nyelvű tanító szakos hallgatók jóllétvizsgálata, ha igen, a vizsgálatok milyen jóllétmodellek mentén, módszertannal és eredményekkel zajlanak. Eredményeink tükrében megállapítható, hogy bár Magyarországon és egyes határon túli országokban a hallgatói jóllét a kutatott témák közé tartozik, a tanító szakos hallgatókkal végzett vizsgálatok száma feltűnően csekély. Ezen kutatásokat az általános pszichológiához kapcsolódó jóllétfogalmak, mint értelmezési keretek dominálják, nemzetközi eredetű adaptált, vagy sajátfejlesztésű hallgatói jóllétmodell nincs, igaz, a vizsgált jóllétdimenziók megjelennek a nemzetközi kutatásokban is. A beválogatott publikációk kvantitatív szemléletűek, kérdőíves vizsgálatokat mutatnak be, melyek alapján nem adható meg egyértelműen, hogy a tanító szakos hallgatók jóllétét összességében mi jellemzi, mindazonáltal a kutatások felhívják a figyelmet néhány potenciális problémakörre, mint a tanító szakos hallgatók inaktív életmódja, stresszszintje, s a tanulmányi szorongások mintázatai.

Feltárásunk korlátait a felhasznált adatbázisok természete és a repozitóriumokra hagyatkozás együttesen határozza meg. Az MTMT használhatóságát mérsékli, egyúttal a hazai tudománykommunikáció egy megoldandó problémájára mutat, hogy a kutatók egy része nem tartja naprakészen a profilját, s a könyvészeti adatok rögzítése sem egységes. A GS dinamikus adatbázisa előnynek mutatkozik, viszont a keresőalgoritmussal történő kiszolgálás okán a keresési eredmények később nem reprodukálhatók, valamint magas az érdektelen és duplum találatok aránya is. A publikációk elérhetőségét limitálja a repozitóriumok aktuális állapota, nem ritka, hogy már öt-hétéves szakcikk elérhetetlenek az egyetemi honlapok vagy adatbázisok átszervezése miatt. Ez rávilágít a tudomány művelőinek egyéni felelősségére tanulmányaik sorsával kapcsolatban: a személyes honlapok és tárhelyek, valamint a tudományos közösségi média felületei hosszútávú publicitást kínálnak.

A hallgatói jóllét kutatása a különféle pedagógusképzési populációkban várhatóan a 2020-as évek második felében is folytatódni fog, ezért számos javaslat fogalmazható meg. A szakirodalmi feltárás tapasztalatai szerint a jólléti vizsgálatok töredéke kerül szaktanulmány formájában az olvasóközönség elé, ami nemcsak akadályozza a tudományos eredmények hatékony disszeminációját, hanem elősegítheti ugyanazon kutatások ismételt, felesleges elvégzését is. A nemzetközi kutatási törekvésekkel összhangban fontos előrelépést jelentene egy meglévő hallgatói jóllétmodell hazai adaptációja, illetve – a korábbi hazai eredményekre támaszkodva – egy hibrid modell kialakítása. A kvalitatív és a kombinált kutatási stratégiában rejlő potenciálok kiaknázásával árnyaltabb és kontextusérzékenyebb képet kaphatnánk a hallgatói jóllét hatótényezőiről és azok összefüggéseiről. Amennyiben sikerül meghaladni a jelenlegi kismintás, diagnosztikai célú méréseket, úgy egyetemi kutatócsoportok szoros együttműködésében átfogó, prevencióra és intervencióra épülő jóllétfejlesztési stratégia is megvalósíthatóvá válik.

Záradék

A tanulmány elkészítéséhez a szerző anyagi támogatásban nem részesült. A szerzőnek nincsenek érdekeltségei. A szerző köszönetét fejezi ki dr. habil. Hercz Máriának a szakmai irányításért, valamint Kontra Dávidnak a szakkönyvtári munkavégzés segítéséért.

Irodalom

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Boda, T. (2021). Szemléletváltás a felsőoktatásban: az általános jóllét vizsgálata a Neumann János Egyetem Pedagógusképző Kar hallgatói körében. *Gradus*, 8(1), 58–64. <https://doi.org/10.47833/2021.1.ART.002>
- Bommel, G. (2024). *Student Well-Being: An Integral Definition and Conceptual Framework*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/njer7>
- Celia, G., Serio, G., Trotta, E., Tessitore, F. & Cozzolino, M. (2024). Psychological wellbeing of Italian students and clinical assessment tools at university counseling services during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, 1388419. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1388419>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth Edition*. Pearson.
- Dodd, A. L. & Byrom, N. C. (2022). *Measuring wellbeing in the student population*. SMaRteN.
- Fernandez, A., Howse, E., Rubio-Valera, M., Thorncraft, K., Noone, J., Luu X., Veness, B., Leech, M., Llewellyn, G. & Salvador-Carulla, L. (2019). Setting-based interventions to promote mental health at the university: a systematic review. *International Journal of Public Health*, 61, 797–807. <https://doi.org/10.1007/s00038-016-0846-4>
- Frick, M. (1986). Tanítójelöltek életmódja és művelődési szokásai. *Felsőoktatási Szemle*, 35(12), 746–748.
- Gough, D., Thomas J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1(28), 1–9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of the Research Literature from the Year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Herlicska, K., Szilárd, I. & Bártfai I. (1987). A pedagógusképző intézmények tevékenysége az egészséges életmódra nevelésben. *Egészségnevelés*, 28(3), 112–114.
- Joó, A., Molnár-Tamus, V., Kiss, J. & Kádár, A. (2022). Tanító szakos hallgatók mentális állapotának vizsgálata a Debreceni Református Hittudományi Egyetemen. *Mediárium Társadalom – Egyház – Nevelés*, 16(2–3), 5–17.

- Kiss, J., Molnár-Tamus, V., Joó, A. & Kádár, A. (2023). Tanító szakos hallgatók mentális állapotának és egészségmagatartásának nemzetközi összehasonlító vizsgálata. In Bordás, A., Domján, M. K. & Kelemen, H. (Eds.), *Egy évtized kihívásai, változásai a pedagógusképzés és a neveléstudományok területén. III. Oktatás Hátérnyékben konferencia tanulmánykötete* (pp. 46–59). Partium Kiadó.
- Koltói, L. (2017). Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói. *Pedagógusképzés*, 16(44)1–4, 39–54. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2017.1-4.03>
- Lister, K. & Allman, Z. (2024). Embedding mental wellbeing in the curriculum: a collaborative definition and suite of examples in practice. *Frontiers in Education*, 8, 1157614. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1157614>
- Maharaj, R., Ndwiga, D. & Chutiyami, M. (16 Aug 2024). Mental health and wellbeing of international students in Australia: a systematic review. *Journal of Mental Health*. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2390393>
- Major, L., Kovács, E., Pintér Krekity, V., Horák, R. & Kalmár, L. (2020). Tanítóképzős hallgatók egészségmagatartásának vizsgálata. In Németh, A., Orsovcics, Y., Csehiová, A. & Tóth-Bakos, A. (Eds.), *12th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings* (pp. 37–51). J. Selye University. <https://doi.org/10.36007/3730.2020.37>
- Major, L., Horák, R., Pintér Krekity, V., Námesztovszki, Zs. & Kalmár, L. (2020). Tanítóképzős hallgatók „jelenképe”: elégedettség, életcél, társas kapcsolatok. In Horák, R., Kovács, C., Námesztovszki, Zs. & Takács, M. (Eds.), *Az új nemzedékek értékrendje. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye* (pp. 116–124). Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Major, L., Kalmár, L., Kovács, C., Námesztovszki, Zs. & Pintér Krekity, V. (2021). Nemzetiségi nyelvű tanítóképzős hallgatók megküzdési stratégiái a koronavírus idején. In Csehiová, A., Tóth-Bakos, A., Szökö, I., Strédl, T. & Nagy, M. (Eds.), *13th International Conference of J. Selye University. Pedagogical Sections. Conference Proceedings* (pp. 125–140). J. Selye University. <https://doi.org/10.36007/4096.2022.125>
- Mayer, L. & Palasicsné Szövényi, P. (2013). Felsőoktatásban tanuló hallgatók mentálhigiénés állapota. *Egészségfejlesztés*, 54(1–2), 16–27.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods. 4th Edition*. Sage Publications.
- Pauwlik, Zs. & Margitics, F. (2008). Személyes törekvések kapcsolata a szubjektív jólléttel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(1), 1–33. <https://doi.org/10.1556/Mentál.9.2008.1.1>
- Pham, M. T., Rajić, A., Greig, J. D., Sargeant, J. M., Papadopoulos, A. & McEwen, S. A. (2014). A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research Synthesis Methods*, 4, 371–385. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1123>

- Rumrill, P. D., Fitzgerald, S. M. & Merchant, W. R. (2010). Using scoping literature reviews as a means of understanding and interpreting existing literature. *Work*, 35(3), 399–404. <https://doi.org/10.3233/WOR-2010-0998>
- Sántha, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104(2019), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Soósné Faragó, M. (1988). Végzős hallgatók értékelése a felsőfokú képzés hatótényezőiről és eredményességéről. *Felsőoktatási Szemle*, 37(3), 156–161.
- Szarvasné Mátó, V. & Benkő, Zs. (2006). Főiskolai hallgatók egészségsképe. Összehasonlító vizsgálat. *Magyar Pedagógia* 106(2), 107–127.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M.G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C.M., Macdonald, M.T., Langlois, E.V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., Straus, S.E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Vitályos, G. Á., Dancs, G., B. Zsoffay, K., Vénying, B. & Darvas, S. (2020). Az ELTE TÓK hallgatóinak testi-egészségi állapotának változásai az egyetemi évek alatt. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 166–178. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.166.178>
- Zábó, V., Oláh, A. & Vargha, A. (2023). Történeti tabló a pozitív pszichológiai jóllét és mentális egészség elméletekről és előzményeiről. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(2), 291–315. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00041>
- Zewude, G. T. & Hercz, M. (2022). Psychometric Properties and Measurement Invariance of the PERMA Profiler in an Ethiopian Higher Education Setting. *Pedagogika*, 146(2), 209–236. <https://doi.org/10.15823/p.2022.146.11>

Well-being research on lower-primary teacher training students in the Hungarian-speaking regions – A scoping review of the literature

Student well-being as a research topic emerged in the late 1990s within the field of international educational research, and a number of holistic models have been developed through the study of mental health. In the past decade, such research has also increased in Hungary; however, no review has been conducted on the typical theoretical framework, methodology, and results of these studies. To address this gap, our literature review focuses on Hungarian-language teacher education in Hungary and the

neighbouring countries, and examines whether student well-being models adapted from international research have been applied, or if a domestic version has been developed for the study of this topic. This scoping review follows the PRISMA-ScR protocol: we collected 125 publications based on a keyword list from two electronic databases, and then selected 11 relevant publications (journal articles and book chapters) for detailed analysis using a documented criterion system. The publications were analysed along three qualitative content analysis categories to identify trends. Based on the results, no comprehensive student well-being model or efforts toward one emerged from the selected publications. Researchers have conducted questionnaire-based studies using general psychological measurement tools. Although teacher education trainees perform well on certain scales, their lifestyle is unfavourable, and several unanswered questions arise regarding their satisfaction and anxiety levels.

Keywords:

university student wellbeing, PRISMA-ScR, scoping review, lower-primary teacher



21st century learning: what about “normal schools”? Messages from primary school teachers in Hungary

Réti, Mónika¹ – Dőri, Tibor² – Farkas, Bertalan Péter³ – Kulman, Katalin⁴

Abstract:

Schools in the 21st century face a diversity of challenges, while society urges them to contribute to preparing active future citizens to combat the planetary crisis. Although many good examples are known of schools taking part in future-leading efforts, and some environmental and infrastructural factors are well researched to improve the quality of learning, yet most schools refer to some routine and their inherited infrastructure to meet all requirements set by policy recommendations. In a survey involving 283 teachers from 63 schools from 3 countries, we examined the relation between the school's missions, didactical approaches and infrastructure (including building use). In this paper we highlight findings from responses by primary school (ISCED 1) teachers in Hungary. Despite the motivation and intention to use active learning, some factors – infrastructural deficiencies and the lack of collaboration – impede this mission. Until teachers are not empowered to engage in reflection about the role and future of education and are not introduced a diversity of architectural and technological solutions, they stay imprisoned in their classroom, left with limited resources to act for global change, while many policies refer to them as main empowering actors.

Keywords:

future learning, 21st century competences, school infrastructure, learning environments

Introduction

Social and economic transformation from the late 20th century raised the need the redefine the role and mission of schools. Earlier OECD school

¹ Association for Hungarian Digital Education; retimon@gmail.com

² Association for Hungarian Digital Education; dori@mdoe.hu

³ Learnitect Design Ltd.; bertalanpeter.farkas@learnitectedesign.com

⁴ ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education; kulman.katalin@tok.elte.hu; 

future scenarios (OECD, 2001) only mention one possibility out of six where the “traditional” school and schooling prevails, and in the two re-schooling scenarios as well as in one of the two status quo scenarios the schools open towards the communities. Later OECD scenarios (OECD, 2020) include one scenario out of four where schools continue to expand, and in this case the tensions mentioned in the same publication may grow, making it evident that instead of knowledge-transfer schools need to find how to serve the community as well as global needs by pedagogical innovations in an environment that leaves little space for failure (that is part of any innovation process) due to its high risk-avoidance and the conflicting interests between old structures (including infrastructure and systemic approaches as well) and new goals and potentials. Considerable effort has been made in all European countries to focus on competence development and active learning, making teachers meet new didactic approaches, values, while challenging schools to reflect on their mission in the light of the profound changes of societal needs and expectations. How are these policy intentions reflected in teacher’s views and practices? Can teachers identify with these concepts and show ownership towards the schools’ aims in their daily activities? What general views teachers have on their school’s mission and on general educational aims – and more largely, on the overall aim of education?

The mission and the context of school learning has again become a hot topic following the COVID pandemics, especially in the light of the triple planetary crisis and the Sustainable Development Goals, calling for transnational collaboration to face the multifold encounters of the 21st century. The United Nations’ first summit dedicated directly and exclusively to education took place in 2022 and was largely grounded on the conceptual framework presented in UNESCO’s landmark report *Futures of Education*, which aimed at redefining the purposes of education. The report states that “education must aim to unite us around collective endeavours and provide the knowledge, science, and innovation needed to shape sustainable futures for all anchored in social, economic, and environmental justice” (UNESCO, 2021). This may give a chance for humanity and future generations to get prepared to tackle environmental, technological, and social challenges and changes. It envisions education “as a public societal endeavour and a common good” (UNESCO, 2021), accessible for everyone.

Transformative learning, which builds on active learning, contextualizing and meaning making (Mezirow, 1978, 2018) is considered as one of the most efficient ways to prepare students for global challenges (OECD, 2019; UNESCO, 2021, 2022) and appears in most relevant international processes linked to education for sustainable development, health, peace and global education (United Nations, 2022a, 2022b; World Health Organisation, 2024). However, there are opinions that for transformative learning, only certain infrastructures – for example, organic spaces and approaches (Mayes, 2010) – or specific school arrangements – living laboratories of school-community

collaborations (Wals, 2019) – could qualify: hence the traditional schools are not appropriate places for such learning. This raises the question about what to do with the majority of the learning facilities. Should teachers accept the fact that these facilities are not suitable for transformative learning and give up any piloting or innovation that leads towards? Or should these facilities be transformed or adapted in a way that they can serve such approaches? And if we are to adapt them, in which way to start?

There seems to emerge a consensus that educational facilities that are suitable for meeting the expectations of 21st century learning need to provide a diversity of spaces, with flexibility to serve different, changing and tailored needs of students and teachers, also opening towards local communities (OECD, 2018, 2023). This raises the question whether infrastructure could act as a limiting factor to active, innovative learning. Research evidence supports the notion that schools as facilities even taking into consideration existing infrastructural constraints may support 21st century learning even by gradual, small and very economic adaptations (Barrett et al., 2019). Undoubtedly, if the physical layout and the flexible design of the school reflect the desired or intended pedagogical practice, a more meaningful and harmonic learning takes place, remarkably if local climatic and cultural conditions are also taken into account (Barrett et al., 2019). However, schools may also better facilitate learning if teachers consider the entire facility as a space for potential education – and a skilful way to achieve this is to design the learning journeys using learning environment models. Learning environment as a concept (considered to originate from 1968) had already been used in 1985, and since then, a diversity of pedagogical models and approaches emerged with the intention to improve students’ learning outcomes and learning experiences (Fraser, 2018). But has the model infiltrated in teachers’ routine of planning and choice of places and didactics? And if so, do teachers use the learning environment approach to improve the educational experience, or to attain declared educational aims, finding and using the most suitable physical space for given didactic purposes?

In this paper we introduce findings from a European project “LEARNITECT – Meeting of innovative learning design and inclusive learning spaces” that aimed to support participatory approaches in infrastructural development for active learning that meets 21st century expectations.

Besides the questions raised above, the project was interested to find out how much teachers experience from the schools as a learning facility, how thoroughly they reflect on and contextualise their teaching experiences in term of infrastructure use, and in this context, what changes teachers envision to make their efforts more beneficial for the teaching.

Methodology

The project completed a data collection in the three participating countries: Hungary, Italy and Portugal, with the participation of 283 teachers and 26 school leaders. The voluntary, anonymous, online questionnaire contained 95 items of closed and open-ended questions regarding the specific schools' infrastructure, the educators' views on the school's purpose and mission, the teaching practice and teachers' habits, intentions and experiences about their school's infrastructure. There were also open-ended questions about desired improvements to the responders' specific school infrastructure. The questionnaire primarily focused on learning as envisioned in the aforementioned policy recommendations on 21st century education, not on other functions such as safety, health, well-being, legibility, place attachment or the representation of the local context.

The questionnaire was based on Manninen's model on learning environments (Manninen, 2007), which contains five main aspects: (1) the didactical aspect embraces all others and serves as a basis for contextualisation as well as for designing choices for the others; (2) the physical aspect satisfies the basic needs for physical well-being and motivation; (3) the technical aspect supports learning by equipping teachers and students with appropriate technology (therefore, together with the physical aspect of the learning environment, forms the classical infrastructure); (4) the social aspect provides meaning and motivation as well as possibilities for community engagement and inclusion; and (5) the local aspect enforces place attachment and realises connection to the local community. The questionnaire thus contained items that refer to the physical and technical, but also the didactical, social and local aspects of learning environments.

The questionnaire was distributed to schools that the project partners had already had some experience with involving school infrastructure and innovation projects. These schools were considered as ones with future-leading, innovative practice, that had already shown interest in or taken steps to collaboration to improve education. This way the sampling cannot be considered as research, rather a structured data collection. However, responses sufficiently oriented project work and provide basis for further inquiry about connections between teaching-learning methods and school infrastructure. They also represent important messages from teachers in "normal" schools (state schools that do not follow specific, alternative curricula).

Overall, 63 different schools were invited to take part in the project's inquiry into teachers' voices about school practice and infrastructure. The responders came from a diversity of school types: secondary schools (ISCED 3), middle schools (ISCED 2), primary schools (ISCED 1) and mixed schools (serving an age range of students from 6 up to 18). Table 1 summarizes the distribution of respondents across participating countries.

Table 1*Responders taking part in the data collection*

country	number of		
	schools	responding school leaders	responding teachers
Hungary	11	12	104 (ISCED 1: 16, ISCED 2: 32, ISCED 3: 56)
Italy	18	9	76 (ISCED 1: 17, ISCED 2: 29, ISCED 3: 30)
Portugal	24	5	103 (ISCED 1: 34, ISCED 2: 28, ISCED 3: 41)
Total	63	26	283 (67 ISCED 1 89 ISCED 2, 127 ISCED 3)

The self-reported survey data implies certain limitations and potential biases in our case as well. Many schools and teachers in our sample took part in past research and development activities, where they had a chance to get informed about some desired aspects of 21st century teaching and learning, hence a desirability bias may occur, although with specific items after general questions can be suitable to filter some of these (e.g.: general use of active learning, use of specific teaching methods, views on infrastructural needs of specific methods). In some cases, such biases could be considered. On the other hand, self-administered questionnaires are appropriate tools to collect data on infrastructure use and needs, as well as individual opinions on facilities. The open-ended questions in the survey also served as filters for potential biases. A special challenge in the international context was to formulate questions on school infrastructure and learning that are understood by responders in the same way. Alternative representations (as well as translation issues) were thoroughly assessed by experts involved in the project in the frame of which the survey took place. These measures improved data validity.

The aim of the questionnaire was to get a holistic view on learning environments in the facilities involved and examine teachers' messages about them. Being aware of the limitations of our data collection, we considered that some assumptions – taking it into special consideration that using school infrastructure is still not widely researched – might inspire the research community to engage in specific further inquiries in the future.

In this paper, we provide an insight to data from primary school teachers, focusing on the views and experiences of the responding primary school teachers from Hungary, augmenting and contextualising them with responses from the other two countries and other school types, where relevant.

Results

School infrastructure: physical aspects of learning environments

All responding schools in our sample follow their respective national core curricula and can be considered as “traditional” in terms of infrastructure. Each responding school follows the learning hub approach in terms of education, and in terms of infrastructure, they mostly reflect the “school as a fortress” infrastructural model (Building Futures, 2004), with some (or in a few cases: declared and established) intentions to open towards the community. In this school typology, the school as a fortress type facility preserves its barriers from the community and functions in isolation from it, however, also treasures specific values, safety and tranquillity. In this school, as the most general process and activity, “the teachers teach, monitor, assess and lead, whilst the students learn, perform, attain and follow”, with the challenge “to balance security with a culture of openness and agility” (Building Futures, 2004). This infrastructural model allows to design efficient learning environments, but these will not necessarily reflect 21st century needs as they limit possibilities of school-community collaborations (OECD 2006; 2011; 2013). This was also reflected in the part of the questionnaire referring to school-community connections and in responses to the questions about how different parts of the facility serves the school community. In the latter case, the school yard or the library was not envisioned by responders as “buzzy, community spaces”. As for the library, for example, 68.75% of responders from Hungary considered it architecturally (totally or fairly: 43.75%, moderately: 25%) well designed and 62% of them declared that it is well equipped, only 18.75% of them agreed that it served as a centre for the school community. While 81.25% of responding teachers from Hungary envisioned the school yard as a space optimal for leisure activities, only 43.75% of them considered it as a social space as well, and they did not specify the school yard in open-ended responses as a space suitable for school-community collaboration.

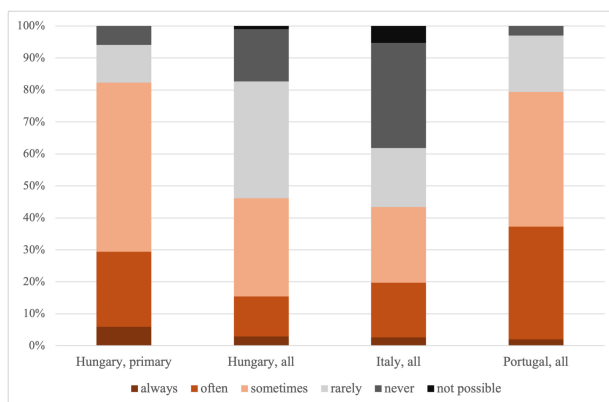
Half of the responding teachers work in schools that have modern buildings, where another five teachers work in schools that were built in the second half of the last century (31.25%), and two in older buildings. We found no correlation of the age of the building and teachers’ willingness to engage in 21st century learning. The classroom sizes (in terms of floor area) vary between 30 m² and over 90 m², while the number of pupils per classroom varies between 10 and over 36 – however, the largest classroom mentioned accepts a medium size class, and generally, the floor area does not correlate with the number of students in the room. 75% of responding primary school teachers in Hungary considered the classroom size suitable for active learning. On contrast, in the whole sample 47% of teachers mentioned issues with classroom sizes when asked about specific methods and techniques of active learning. (Another contradiction, that the teacher having the classroom with the largest floor area and an average number of

pupils (4 m²/pupil) responded that the classroom size is too small and hence unsuitable for a diversity of didactical approaches.)

Most schools have school yards: as for the primary schools taking part in the survey in Hungary, 93.75% of teachers responded that their school had a school yard and 75% of them considered the school yard suitable for pedagogical purposes. Responding primary school teachers use the school yard more often than other responding schoolteachers in Hungary, and none of them sees it as irrelevant. (As for the whole sample, 12% of the responders considered school yards as irrelevant, inappropriate or unsuitable for pedagogical purposes in general.) Many teachers regard the classroom as the primary (or exclusive) place for learning, and in questions referring to space use in the entire facility, very few of them reflect on using other areas of the school for pedagogical purposes at all. Also, most teachers do not provide frequent outdoor experiences for their students. As Figure 1 presents, less than 30% of primary school teachers reported to take students outside frequently, while over 5% never leaves the classroom with pupils; and it is still a more favourable proportion than other school types. Data from Italy and Hungary shows some similarities, while teachers from schools in Portugal seem to be more open to include at least some outdoor learning activities.

Figure 1

Outdoor experiences in responding schools in Hungary



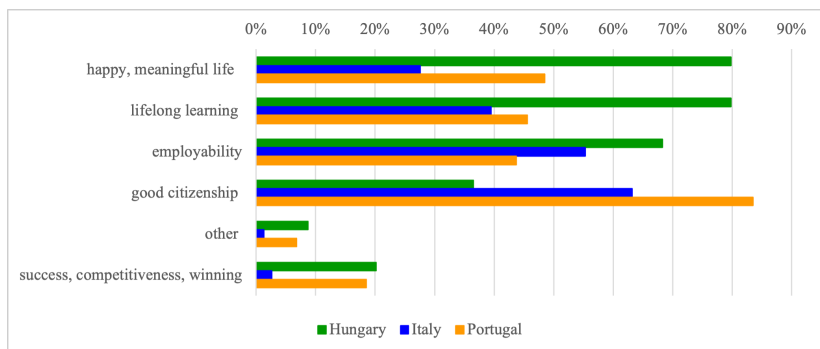
Schools' mission as local and didactical aspects of learning environments

As seen in Figure 2, responding teachers embraced shared European values about lifelong learning. A distinct difference emerged between Hungarian schools and their mediterranean counterparts though in terms of their school's mission. If taking all responders (N=283), responders in Hungary favoured social resourcefulness (happy, meaningful life), while responding

schools in Italy and Portugal prioritized preparation for democratic and economic success. Responders also listed a set of diverse other missions – often referring to local context.

Figure 2

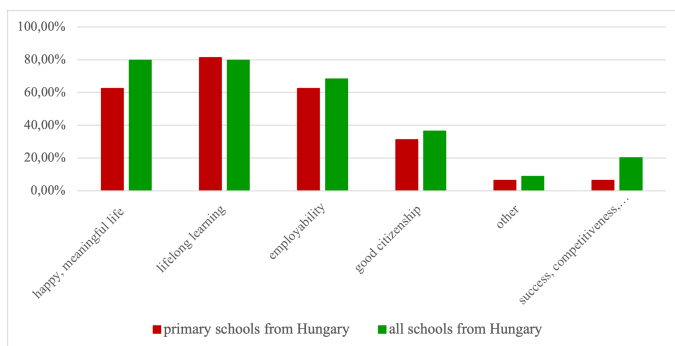
How responders envision the mission of schools in Hungary, Italy and Portugal



Comparing responses from primary school teachers to all teachers in Hungary, some other differences emerge (Figure 3). Despite the notion that the primary school places more emphasis on emotional development of pupils, fewer primary school teachers considered the aim of preparing for a happy, meaningful life relevant than other schoolteachers. Generally, they considered all offered areas less important than teachers from other school levels. Responders also mentioned a range of other missions. These were connected to values at ISCED 1 level, and generally to skills and competences at ISCED 2 and 3 levels (such as creativity, problem-solving, resilience and adaptation).

Figure 3

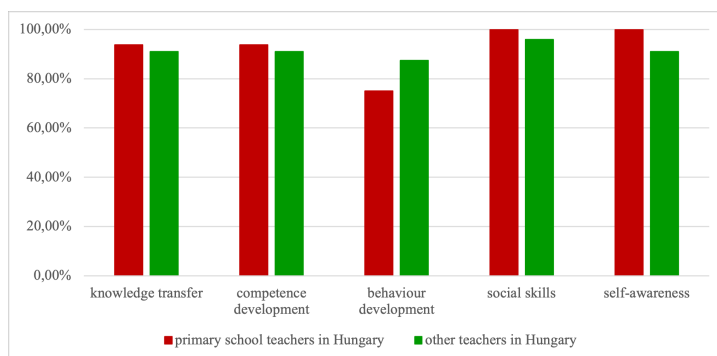
How responders envision the mission of schools in Hungary



As for schools' aims, responding school leaders from the same schools in Hungary agreed that schools need to develop students' competences and their self-awareness, but also improving social skills and building communities (as the most important services the school provides with 100% opting for it), and considered providing knowledge transfer (92%) and shaping students' behaviour (83%) important as well. When examining responses from primary school teachers (Figure 4), they favour developing self-awareness and social skills (100%). Compared to other school types, primary school teachers consider knowledge transfer more important than other schoolteachers, but place somewhat less emphasis on behaviour development. This also somewhat contradicts to concepts about the role of primary and upper school levels and slightly to the mission of preparing students for happy, meaningful lives, where behaviour development at this age group could probably outscore knowledge transfer.

Figure 4

Teachers' preferences from the responding school's general aims in Hungary



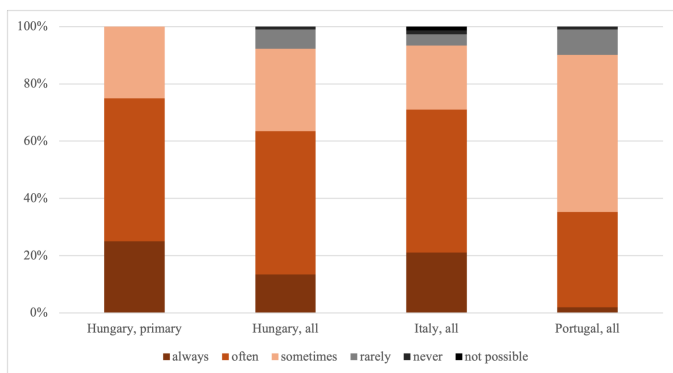
It is also interesting that while the responding teachers from other school levels in Hungary listed 16 other aims, primary school teachers did not add any more. The diversity of aims may reflect motivation but can also refer to the lack of thorough reflection in this case. Considering that the aims listed by teachers under the option 'other' did not correspond with that of school leaders, this may also highlight the lack of involvement in strategic thinking about the school and the challenges. Although further inquiries (including qualitative data) would be needed to identify the exact reasons, this divergent thinking is also represented in other sections where teachers reflected about the possible improvement of the schools. It is also worth noting that these added responses to the aim (as well as to the mission of the school) hardly reflected any of the future-oriented policy recommendations about transformative learning, sustainability or global education.

Teaching and learning in schools: methods as didactical elements

Most teachers self-declared the use active learning: in this respect, primary school teachers generally reported to use active learning, while in other school types it is less favoured didactics. As Figure 5 presents, the responding primary school teachers in Hungary seem more dedicated to use active learning than other teachers.

Figure 5

Teachers' self-declared use of active learning methods and techniques

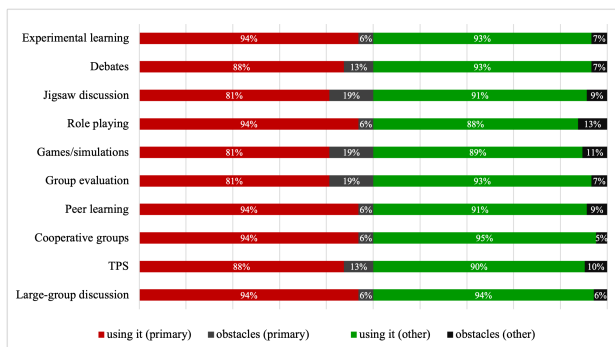


When comparing responders with less frequent use of active learning or reflecting on obstacles of active learning, it appears that the willingness or the frequency of using active learning shows no correlation to infrastructure. Moreover, with the same classroom sizes and equal pupil numbers, different teachers use active learning differently. Therefore, the willingness of teachers to use active learning seems to result from professional motivation than from appropriate infrastructure. Teachers appear to be flexible about infrastructure once a motivation emerges to use active learning more often (or at all).

As for the obstacles, most teachers mention classroom sizes – and those who refer to small classroom sizes or inappropriate shape or organisation of the room, mention the same concerning it as obstacle to all forms of active learning mentioned in the questionnaire: even with the ones that would not necessarily require large spaces, such as peer learning or peer evaluation. Yet, the emerging didactical landscape in Figure 5 is flattering to the responding primary schools' practice in Hungary, as in the overall survey from all participating schools in the three respective countries, less than half of the teachers self-declared to use any of the specific methods. It also seems though that primary school teachers declared the active use of less methods than other teachers, which may be related to the fact that the specific methods that are embedded in their practice cover a different toolbox than included the literature serving as the source for compiling

the questionnaire. The fact that the same obstacles (size of the classroom) are mentioned with each approach that is not well grounded in the daily practice of schools in Hungary (including debates, simulations, peer or group evaluation techniques) is especially to be noticed. Research established no direct correlation between spatial organization, classroom size and the efficiency of didactic approaches (UNESCO, 2012), however design can influence the dynamics of learning (Blackmore et al., 2011), therefore this could be a reason behind these responses.

Figure 6 represents the proportion of responding teachers from Hungary regularly using specific active learning techniques and those who face obstacles (and hence do not use them). ISCED 1 teachers self-report to use all forms of active learning listed in the questionnaire, despite the fact that many of them are traditionally more often used in ISCED 2 or 3 schools. This can be explained by the sampling, which predominantly focused on innovative, ambitious schools that project partners already had connection with. An average 11.25% of responding primary school teachers faces obstacles in using them, while in other schools, this is a smaller proportion (8.07%) in spite of using active learning less frequently. While the organisation and markedly the size of the classroom is the most frequently mentioned obstacle (over 90% of mentions among obstacles, far outscoring others such as acoustics), few teachers try to rearrange the classroom. Some responders stated not to use the majority of these techniques due to spatial obstacles, while others reported to use all of them; the surprising data is that there is no profound difference between the infrastructural data provided on the classrooms by the two different groups. It seems that those who are devoted to pilot with a variety of active learning techniques find solutions to that, while others with similar circumstances cannot cope with the same problem. Besides, it can be stated that the least frequently used techniques in these primary schools (such as jigsaw discussions or group evaluation) do not have more specific infrastructural requirements than the most frequently used ones (such as role playing or cooperative groups). According to responders from Hungary, 25% of primary school teachers rearrange the classroom often, 37.5% rarely, while 5.7% of ISCED 2 or 3 teachers never and 39.4% rarely engage in rearranging or reorganizing the space. Teachers who often use active learning are the ones that often take measures to shape the environment to make it more suitable for that. It also seems that teachers using active learning more frequently are also more critical towards their school infrastructure in general.

Figure 6*Engagement in active learning and obstacles in responding schools in Hungary*

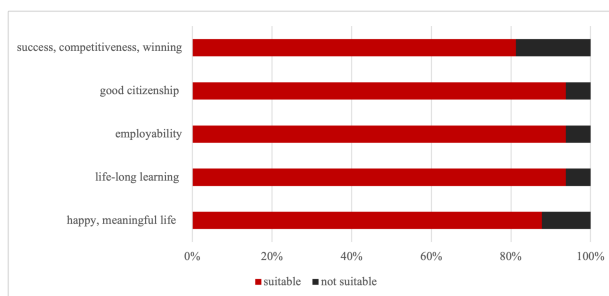
A set of questions referring to school-community collaboration and the implications to infrastructure and space use on the school's role in the community were also included in the survey. The following closed options were listed: the school (1) provides facilities and venues for local community weekend activities (0 response from Hungary); (2) supports/improves the access to information through internet access (Wi-Fi point) and/or ICT tools (0 response from Hungary); (3) provides facilities and equipment for children's playhouses, children's activities (2 responses from Hungary); (4) assists the aged people of the local community with active ageing programmes (2 responses from Hungary); (5) the school is a cultural, social and leisure centre for the local community (3 responses from Hungary). Primary schools in the sample seem to have little connection to communities in the three participating countries, which in itself is an obstacle to transformative educational endeavours. Even the teachers reporting "good connection" to the community, specify this as regular parent-teacher meetings or other forms of (basically obligatory and the least minimum) cooperation. Only one school in the whole sample could underpin their statement with examples of real collaboration with their local community. As "fortress schools" are not respected as best examples of re-schooling scenarios, the isolation hinders teachers to meet a diversity of didactical approaches and impedes any cumulative, collaborative knowledge building effort teachers could take part in – although innovative and efficient schools all engage in some sort of collaboration and exchange with their broader environment (OECD, 2013). Therefore, discovering opportunities for school-community collaboration (such as community service learning and collaborative projects) could open new horizons to these schools, which could also better connect them with 21st century challenges.

Teachers’ satisfaction with the facility

In the light of the learning environment, we expected that teachers would not be fully satisfied with the opportunities they offer. However, this hypothesis proved to be false. Generally, responding teachers were satisfied with the school infrastructure, stating that it is suitable for attaining the school’s pedagogical aims (Figure 7).

Figure 7

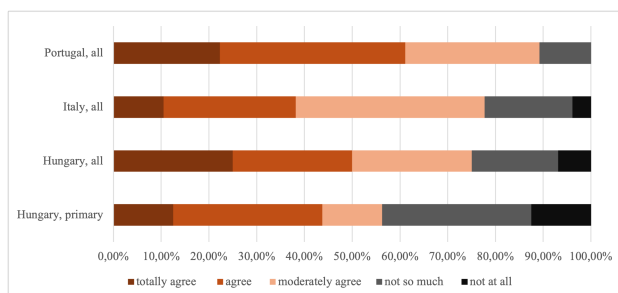
Satisfaction with school infrastructure in the light of pedagogical aims in responding primary schools in Hungary



This general satisfaction however, again, is basically influenced by the satisfaction with the classroom, as even teachers that stated that certain infrastructural elements (such as the schoolyard) were either completely missing or not satisfactory in their facility, showed overall satisfaction, which is most probably possible if the missing (or improper) elements are less important in their vision of the facility as a learning environment. The rate of general satisfaction also outcores satisfaction with the staff room or teachers’ lounge, which is overall 62.5% (from individual, architectural, technical and social aspects) and 56.25% finds it at least moderately appropriate for relaxation between two lessons. Therefore, we can state that some teachers, despite their moderate satisfaction or dissatisfaction with the teachers’ lounge, find the facility yet satisfactory. This is underpinned by the considerable overall satisfaction with the classroom, as Figure 8 supports, though it is worth noting that there is a correlation with the moderate satisfaction or dissatisfaction with the classroom and the active engagement in using 21st century didactics in primary schools in Hungary.

Figure 8

Responding teachers' opinions about the suitability of the classrooms to fulfil the requirements of 21st century teaching and learning



Teacher voices on improvements

Reflecting on possible improvement to the school building, responding primary school teachers in Hungary focused exclusively on classrooms, providing rather uniform responses to a whole range of questions (only considering floor area, arrangement of furniture and mostly decoration) – and in this respect shows no considerable deviation from the rest of the sample.

Responding teachers do not tend to think about community areas (including the library) or the school yard, not to mention corridors. They do not seem to reflect on the school as a whole, not even as a building – most of their reflections focus on the classroom. While they use other parts of the facility, they generally do not attain educational potential to it. Moreover, they usually suggest for improving basic well-being and ‘cosmetic’ factors in the classroom, with over 95% of responders mentioning decoration for all questions regarding infrastructural improvement. Although the colours, the decoration elements do influence learning (UNESCO, 2012), especially mood and performance (Stone, 2001) and may have beneficial elements on learning processes and outcomes (Davies et al., 2013), some factors have more direct effect on students’ learning. Sufficient (natural) light and low noise disturbance as well as the role of sound and acoustics are well researched and envisioned as baseline factors of efficient learning (OECD, 2011; UNESCO, 2012) – yet teachers only mentioned acoustics as obstacles. It is also worth noting that although conditions that allow clear communications are inevitably beneficial, there is little evidence that classroom noise could have a real negative effect on learning quality (Bluyssen, 2016). It is also important to mention the cumulative effect of environmental factors on learning (Schneider, 2002; Earthman 2004), hence mere decoration or a bigger classroom will not resolve all obstacles.

Some teachers mentioned the need for the agility of spaces. In literature, there is a distinction between open and flexible spaces (Barrett et al., 2019),

with the remark that flexibility is more beneficial to improving educational processes. It is also relevant from the aspect of the several different stages of a learning or collaborative process that all have distinct spatial requirements (Losonczy, 2014). A well-arranged classroom can have a range of beneficial effects on students' learning (OECD 2006; Marchand et al., 2014), but the improvement of other spaces – even with such design elements as most teachers suggested in this survey – can also interact with the classroom work and the students' involvement and place attachment (Bluyssen, 2016). Also, there is evidence that once the infrastructure is above the minimum standard, the improvement has less profound effect (UNESCO, 2012). Sadly, no responder mentioned infrastructural changes that are referred in literature to improve school infrastructure making it suitable for transformative, active learning.

Conclusions: paradoxes and implications

The survey disproved the notion that “normal” schools have a limited pedagogical toolkit and are not suitable for engaging in transformative learning. Responding teachers use a wide range of active learning techniques. However, opening towards using other areas of the school building as a whole could enhance the learning experience, increasing the efficiency of the technique used. A school building may serve as a learning tool in itself (OECD, 2006) – once the users are ready to discover and utilise its potential. Responding teachers seemed to design the teaching-learning process in a way that they mainly try to tailor the didactical aspects of the learning environment to the physical and technical ones. Manninen (2007) however suggests for the inverse: to find appropriate physical, technical (and social and local) aspects based on the desired didactics. It is certainly not possible to find all these in all cases merely in the classroom – therefore, if teachers were empowered to design educational processes using the learning environment model, it is possible that they would be more motivated to move out of the classroom when relevant. Action research into using learning environment models to design teaching and learning could highlight whether this is a possible way to expand school learning from the classrooms towards the real-life settings. Also, future research could better reflect on space use in educational facilities, possibly with the involvement of students and other staff members – especially if extended to more schools, conceivably with representative sampling.

From the improvement suggestions it also emerges that responding teachers reflect on education or the school's mission in general, whereas to a considerably lesser extent on connections between the 21st century world challenges and the school itself. Although many of them make efforts to shape their environment (by regular rearrangements or decoration), this focuses solely on the classroom and the pedagogical thinking is also limited

to the actual classroom they spend most of their time in. More direct communication to teachers on future-oriented policy recommendations concerning schools' mission could create more ownership to these targets as well as stronger pedagogical awareness to the relevance of their practice. This could also trigger collaboration with local communities.

Responses to infrastructure improvement questions also suggest that a better involvement and empowerment of teachers may also initiate discourse about adapting or creating school infrastructure that serves 21st century needs. Teachers are able to provide the user's insight to educational facilities: but rarely without empowerment to see the facility as a holistic unit and without the knowledge and experience of technological and technical possibilities.

Although there was a consensus across schools and teachers involved in the survey about envisioning the school as a learning hub, this rarely corresponded with openness towards the local community of experts – these schools still envision themselves as lonely islands treasuring values and knowledge that has little link to the outside world. Experts and other stakeholders have a responsibility in initiating dialogues and establishing collaboration with schools, taking them closer to communities so that the mutual learning journey towards school types that may serve reschooling or transforming education may start. Without this, “normal schools” might stay isolated from the community as well as from the realm of the 21st century, with teachers closed up in classrooms, limiting their otherwise colourful toolbox to prepare future generations to fight crucial challenges.

Acknowledgements

We gratefully acknowledge the contribution to project design and data collection of Ádám Tihanyi (Learnitect Design Ltd., Hungary), Claudia Fabbrini, Alice Lepore, Gabriella Pusztai (IAL Toscana, Italy) and Lisa Gomes (Previform LDA, Portugal) as well as the organisations that provided support and frames to the project: Association for Hungarian Digital Education (Hungary – co-ordinator), Learnitect Design Ltd. (Hungary), IAL Toscana Innovazione Apprendimento Lavoro srl. Italy Impresa Sociale (Italy), and Previform – Laboratório, Formação, Higiene e Segurança Portugal do Trabalho, Lda. (Portugal).

This work was carried out in the LEARNITECT – Meeting of innovative learning design and Inclusive learning spaces project. The LEARNITECT – Meeting of innovative learning design and Inclusive learning spaces project was co-funded by the European Commission under the Erasmus+ programme. Grant agreement number: 2023-1-HU01-KA210-SCH-000152699. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.

References

- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. & Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. International Development in Focus. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8>
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J. & Aranda, G. (2011). *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. <https://www.education.vic.gov.au/documents/about/programs/infrastructure/blackmorelearningspaces.pdf> (08.05.2025)
- Bluyssen, P. M. (2016). Health, comfort, and performance of children in classrooms: New directions for research. *Indoor and Built Environment*, 26(8), 1040–1050. <https://doi.org/10.1177/1420326X16661866>
- Building Futures (2004). 21st century schools – learning environments of the future. <https://www.sd8.bc.ca/sites/default/files/documents/2022-06/21st-century-schools.pdf> (08.05.2025)
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C. & Digby, R. (2013). Creative Learning Environments in Education: A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Earthman, G. (2004). *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*. https://www.researchgate.net/publication/239605533_Prioritization_of_31_criteria_for_school_building_adequacy (08.05.2025)
- Fraser, B. J. (2018). Chapter 1. Milestones in the Evolution of the Learning Environments Field over the Past Three Decades. In D. B. Zandvliet & B. Fraser (Eds.), *Thirty Years of Learning Environments. Looking Back and Looking Forward*. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004387720_001
- Losoncz, A. (2014). Where. Benefits. In C. Affolter & M. Réti (Eds.), *Travelling guide Practitioners guide to school and community collaborations for sustainable development* (pp. 59-63). Environment and School Initiatives. <https://www.ensi.org/global/downloads/Publications/364/CoDeS%20Travelling%20guide.pdf> (08.05.2025)
- Manninen, J. (2007, Ed.). *Environments that Support Learning: an Introduction to the Learning Environments Approach*. Finnish National Board of Education.
- Marchand, G. C., Nardi, N. M., Reynolds, D. & Pamoukov, S. (2014). The Impact of Classroom Built Environment on Student Perceptions and Learning. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 187–97. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.06.009>
- Mayes, C. (2010). The Organic Infrastructure of Transformative Education. *Encounter*, 23(1).
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>

- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning*, 2nd edition (pp. 114–128). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-8>
- OECD (2001). *What Schools for the Future? Schooling for Tomorrow*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264195004-en> (08.05.2025)
- OECD (2006). *21st Century Learning Environments*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/04/21st-century-learning-environments_g1gh6ac9/9789264006508-en.pdf (08.05.2025)
- OECD CELE (2011). *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities*. <https://doi.org/10.1787/9789264112308-en>.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
- OECD (2018). *Education 2030: The Future of Education and Skills*. Position paper. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (08.05.2025)
- OECD (2019). *OECD Learning Compass 2030*. A Series of Concept Notes. OECD Future of Education and Skills 2030. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (08.05.2025)
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- OECD (2023). *Building the future of education* [Brochure]. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/directorates/EDU/618066-future-of-education-brochure.pdf/_jcr_content/renditions/original./618066-future-of-education-brochure.pdf (08.05.2025)
- Schneider, M. (2002). *Do School Facilities Affect Academic Outcomes?* Educational Resources Information Center, United States Department of Education.
- Stone, N. J. (2001). Designing Effective Study Environments. *Journal of Environmental Psychology*, 21(2), 179–190. <https://doi.org/10.1006/jevp.2000.0193>
- United Nations (2022a). Draft Nicosia Ministerial Statement on Education for Sustainable Development. Ninth Environment for Europe Ministerial Conference Nicosia, 5–7 October 2022. https://unece.org/sites/default/files/2022-09/ECE_NICOSIA.CONF_2022_11_E.pdf (08.05.2025)
- United Nations (2022b). Framework for the implementation of the United Nations Economic Commission for Europe Strategy for Education for Sustainable Development from 2021 to 2030. https://unece.org/sites/default/files/2022-05/ece_cep_ac.13_2022_3_e.pdf (08.05.2025)
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *A Place to Learn: Lessons from Research on Learning Environments*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-place-to-learn-lessons-from-research-on-learning-environments-2012-en.pdf> (08.05.2025)

- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education. Report from the International Commission on the Futures of Education*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- UNESCO (2022). 5th UNESCO Forum on transformative education for sustainable development, global citizenship, health and well-being. Recommendations for action towards transformative education. <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/220128eng.pdf> (08.05.2025)
- Wals, A. E. J. (2019). Sustainability-Oriented Ecologies of Learning. A response to systemic global dysfunction. In R. Barnett & N. Jackson (Eds.), *Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities* (1st ed.) (pp. 61–78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351020268>
- World Health Organization (2024). *Report of the Seventh Ministerial Conference on Environment and Health: Budapest, 5–7 July 2023*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/375962/WHO-EURO-2024-9065-48837-72708-eng.pdf?sequence=1> (08.05.2025)

21. századi tanulás: mi a helyzet a „normál iskolákkal”?

Magyarországi tanítók üzenetei

A 21. századi iskolák sokféle kihívással néznek szembe, miközben a társadalom arra ösztönzi őket, hogy készítsék fel a jövőbeli cselekvő polgárokat a bolygó méretű válság leküzdésére. Bár számos jó példa ismert arra, hogy az iskolák részt vesznek a jövőt meghatározó erőfeszítésekben, és néhány környezeti és infrastrukturális tényezőt alaposan kutattak már a tanulás minőségének javítása érdekében, mégis a legtöbb iskola valamilyen rutinra és az örökölt infrastruktúrájára alapozva próbál megfelelni a szakpolitikai ajánlások által meghatározott összes követelménynek. Egy 3 ország 63 iskolájából 283 tanár bevonásával végzett felmérésben megvizsgáltuk az iskolák küldetése, a didaktikai megközelítésmódja és az (épülethasználattal együtt értelmezett) infrastruktúra közötti kapcsolatot. Ebben a tanulmányban a magyarországi tanítók (ISCED 1) válaszaiból származó eredményeket emeljük ki és értelmezzük. A motiváció és az aktív tanulás alkalmazásának szándéka ellenére bizonyos tényezők – az infrastrukturális hiányosságok és az együttműködés hiánya – akadályozzák ezt a küldetést. Amíg a tanárokat nem tesszük képessé arra, hogy reflektáljanak az oktatás szerepére és jövőjére, és nem ismerkednek meg az építészettel, a technológia és a tanterem belső berendezése adta pedagógiai lehetőségek sokféleségével, addig a tantermük fogságába eshetnek, és korlátozott erőforrásokkal rendelkezve tehetnek csak a globális változásért, miközben számos szakpolitika az oktatástól várja annak megerősítését.

Kulcsszavak

jövőbeli tanulás, 21. századi kompetenciák, iskolai infrastruktúra, tanulási környezet



The development of the artist-ideal in Europe at the turn of the 19th–20th century

Transformations in Hungary and their musical aspects

Dévai, Adrienn¹ – Pethő, Villő² – Czabaji Horváth, Attila³

Abstract:

The study examines the image of the artist in society from a historical perspective. From the Renaissance to the turn of the 20th century, it explores how perceptions of artists have evolved. When analyzing the role of the artist in society, the authors use Bourdieu's field theory to discuss the process of detaching from the field of power and achieving independence. They clarify the function of patronage and point out the social influences that elevated the group from a subordinate position to that of independent artists. At the same time, the problem of exposure to market conditions emerged. The study refines and validates findings from the general approach to presenting the artist's image to musicians. Particular emphasis is placed on the ideal of the artist at the turn of the 20th century: the artist who embodies freedom and possesses an exceptional ability to perceive reality. In music, one of the most important art forms of the time, this is how he is regarded. After presenting a broad European picture, the authors present the Hungarian context. An analysis of the concepts of child prodigy and child artist reveals that, in reform pedagogy, the image of the child is linked to the artistic ideal of the time. This pedagogy also emphasizes the importance of artistic education, including music education.

Keywords:

artist, field theory, reform pedagogy, child artist, musician

¹ ELTE Faculty of Primary and Pre-School Education; Department of Music and Singing; devai.adrienn@tok.elte.hu;

² University of Szeged Béla Bartók Faculty of Arts Institute for Art Theory Department for Music- and Art History; petho.villo@szte.hu;

³ ELTE Faculty of Education and Psychology Institute of Education; horvath.h.attila@ppk.elte.hu;

Introduction

The perception of the artist and the interest regarding the person of the artist have manifested in diverse forms throughout the centuries. From the sacred role of the artist to the dependent craftsman relying on patrons, to the autonomous creator and from the bohemian figure to the divine architect, a wide variety of labels and ideals have emerged. A common historical trait is the heroic sentiment, pathos, reverence, and admiration associated with the artist ideal, as well as the notion that artistic creation is not merely an experience but a recurring embodiment of beauty – art itself as the aesthetic.

The objective of our study is to provide a chronological overview of conceptions surrounding the artist, starting with the Renaissance – when genuine interest in the individual artist first arose – through to the turn of the 19th and 20th centuries. Particular emphasis is placed on the ideal that emerged and flourished at the end of the 19th century, which redefined the artist as a central figure in reformist ideas and as an embodiment of the search for freedom.

Focusing specifically on the figure of the musical artist, this study examines their social role in the context of the Hungarian canon. We also investigate the emergence and musical aspects of the child-artist ideal. Notably, no comprehensive summary or directly referable precedent for this specific subject has yet been produced in scholarly research.

The development of the image of the artist and the musician

The Artist and Art

According to the Hungarian explanatory dictionary compiled by Gergely Czuczor in 1862, an artist is a person who practices one of the fine arts – be it painting, sculpture, engraving, or music – and even excels in it. In a broader sense, the dictionary includes actors and dancers “*who perform in a more noble form*” under this definition. The dictionary also emphasizes that manual artisans – those who produce practical, handcrafted items – are to be considered artists as well (Czuczor, 1862).

A separate entry is dedicated to the musician, defined as “an artist who knows music both theoretically and practically; in other words, a musician.” Synonyms include “*muzsikus*” and “*muzsikás*” (colloquial forms in Hungarian), and distinctions are made between ecclesiastical, military, theatrical, and last, but not least, amateur musicians (Czuczor, 1874, p. 1210).

In the 20th century, a new academic discipline emerged – art sociology. Vera L. Zolberg, a notable American sociologist in this field, argues that in the Western art world, the artist is perceived as a genius whose exceptional talent disrupts linear development and defies purely sociological explanations (Zolberg, 2010). According to Zolberg, there are two main approaches in

academic discourse regarding artists: the individualist and the sociological. The individualist perspective, rooted in aesthetics and psychology, portrays the artist as someone driven by unconscious impulses – a Freudian view where the artist sublimates internal conflicts into socially acceptable creative expressions. Freud suggested that there is an inherent mystery in artistic creation that defies full explanation.

The other approach, used by cognitive psychologists and sociologists, focuses on the correlation between creativity and intelligence. Here, artistic ability is seen as a projection of intrinsic personal traits. In sociology, social roles are institutionalized, and the artist's role – like any other – is shaped by macro historical processes and micro strategic interactions that unfold within social relationships (Zolberg, 2010).

A fundamental figure in this discourse is Pierre Bourdieu⁴, a French sociologist who emphasizes the significance of social environments⁵ and their influence on the artist. Bourdieu conceptualizes the world of art as a cultural field of production, where social structures and relations define meaning. According to him, different systems of thought can be interpreted in the social fields in which they develop and exert their influence⁶. The

¹ Pierre Bourdieu (1930–2002) was a French sociologist, anthropologist, and philosopher, regarded as one of the most prominent and most highly esteemed figures in twentieth-century global sociology (Fáber, 2009).

² In Bourdieu's sociology, the most essential key concept is the *field*, referring to the notion of the social environment. This constitutes the specially structured state of the social space, composed of distinct, autonomous action and relationship networks in society. It is understood as a space constructed from general and universal relations between social positions (Katona, 2012, p. 122).

⁶ According to Bourdieu, social reality can be interpreted in two main ways: The first is the statistical objectivist approach, which aims to grasp objective reality and to construct universal regularities. It seeks to present meaningful rather than random relations. This approach allows for quantification and measurement, similar to the treatment of physical objects, and enables statistical and economic construction of reality. Hence, it allows for the analysis of material properties' distribution on the social stage and the evaluation of individuals in competitive contexts. Advocates of this direction acknowledge the existence of a reality independent of individual consciousness and intent. The second approach is cognitive subjectivism, which aims to interpret phenomena through cognitive operations. Here, the goal is not to construct reality per se, but to define how the agents producing change conceptualize this "reality" for themselves. This perspective pays attention to symbolic attributes, viewing social reality as a product of mental and linguistic structures constructed by agents. (See idealist philosophers, who consider the only reality of the constructed social world to be will and imagination.)

The differences between social groups exist because agents believe in them and persuade others to accept them. "All recognized, legitimate distinctions function as symbolic capital." (Fáber, 2014, p. 13). In everyday terms, symbolic capital refers to prestige, authority, fame, competence, etc., which exist only in relation to distinguishing features, such as the body, language use, clothing, furnishings, and the interrelation of differentiation symbols – e.g., architectural style of houses, color of clothing, dietary habits, rhetorical style of speech, musical taste. These differentiation symbols, shaped by taste, vary according to the social

investigation of the dynamics within this field – interactions among agents and their social positions – offer a framework for the understanding and analysis of any domain of society. Therefore, the artist cannot be understood outside the context of the field in which they operate. It is through this lens that we can grasp the societal mechanisms behind the symbolic power attributed to the artist and the social manifestation of artistic goods (Bourdieu, 1992; Fáber, 2009).

“According to Bourdieu, art becomes an autonomous field when it defines its own stakes, distinct from those of other domains such as politics or economics.” (Katona, 2012, p. 122) However, if cultural production is dependent of the rules of these external powers, the artistic field cannot be considered autonomous. Bourdieu situates the artistic field within the field of power, or what he often calls the field of cultural production, until such autonomy is achieved. The emancipation of the artist, he argues, occurs around the mid-1880s, when artists begin to function in society as free agents. (Katona, 2012)

Reflecting on the artist also presupposes the concept of art (Zolberg, 2010). Art is a social structure, and the artist is primarily an entity that emerges from and interacts with social forces, i.e., the artist is also a social and historical structure. An important factor in the role of the artist is that they do not create in isolation, but *“in the context of interactions influenced by social relations”* (Tanner, 2010, p. 42).

Art can be innovative or traditional. Innovative art is the work of unusually talented, rare, and often mission-driven individuals, such as Berlioz, Wagner, Schönberg, John Cage, Bartók, etc. in music. Innovative art is often also an artistic revolution, which is generally innovative and forward-looking, with surprising creations. Traditional art, on the other hand, is the creative process of those who follow tradition. They deal with the old, create a nostalgic connection with the past, or rediscover forgotten values, filling the artistic forms of earlier eras with new meaning (Zolberg, 2010).

Our research focuses on the relationship between social structures, which Bourdieu and Zolberg considered important, and the artist, without neglecting aesthetic aspects. We interpret the artist as the creator of artistic works, the producer of art.

traits they sometimes oppose. They are accepted as symbolic systems (e.g., the symbolic system of residence, sports, or social activity distribution), that is, as systems of distinctive markers concerning the unequal distribution of goods or services. The differentiated manifestations and practices within these symbolic systems – among agents possessing varying amounts and compositions of capital, such as cultural capital – or the lack thereof, carry distinctive value (Fáber, 2014).

The Interpretation of the Artist and its Social Aspects

From the Renaissance to the 18th-Century Genius

A key milestone in the rise of interest in the artist figure is marked by the Italian Renaissance Mannerist painter Giorgio Vasari, referred as one of the world's first art historians (Radnóti, 2010). In the expanded 1568 edition of his book⁷, Vasari presents the biographies of over 200 artists spanning three centuries. He portrays the artist as a trained, educated, and inspired designer, primarily characterized by their close dependency on patrons – often appearing as court figures and frequently identified with artisans. In Vasari's writings, the artist's societal significance is elevated, and certain sources⁸ even credit him with coining the concept of the artist as a scholarly creator (Radnóti, 2010; Tanner, 2010).

For the next few centuries, the artist's status remained relatively unchanged. A noticeable shift came in the 18th century with the emergence of the genius concept. Wolfgang Amadeus Mozart is a quintessential figure of this development. His father described him as a *"miraculous being whom God allowed to be born in Salzburg"* (Sadie, 1987, p. 11). The era also saw the publication of Edward Young's famous essay on genius and genial artists⁹ as well as Immanuel Kant's theory of genius¹⁰. The phenomenon of the genius artist brings about a fundamental shift in the way artists are viewed by society: the distinction between the arts and crafts becomes a central issue, and the definition of these two creative strata becomes an important consideration within the artistic community (Radnóti, 2010; Wessely, 2010).

"Who could fail to notice the difference between the Artisan and the Artist when comparing their ideals of happiness and public good? The Artisan's well-being depends on wealth, his social existence is sustained by his property. The Artist, however, is driven by the desire for public esteem: he can only do well through self-sacrifice and earns respect by dedicating his life. His virtues are neither common nor obvious and require extraordinary courage and wisdom. [...] One might say: the Artisan is the matter of the state, but the Artist is its spirit." (Le Haye, 1782, translated by Wessely, 2010, p. 11)

⁷ *Le Vite De' Piu Eccellenti Pittori, Scultori, E Architettori*, written by Giorgio Vasari, edition of 1568.

⁸ As Tanner refers in his study titled *The Sociology of Art*.

⁹ His 1759 essay on originality was a frequent point of reference in discussions on genius during that time. In his work, he contrasts imitation and knowledge with originality and genius, comparing the artist to a creator who "builds with invisible divine instruments" (Szegedy-Maszák, 1968).

¹⁰ In *Critique of the Power of Judgment*, Kant discusses genius and its creations. According to him, the rules by which art is formed are received through the works of genius, meaning the artist's innate capabilities and creative power are of natural origin (Kant, 2003).

As a central actor in Bourdieu's concept of the social field, the artist comes to be defined by distinct traits – appearance, dress, and public behavior – which separate them from other participants in the field of cultural production. These distinctions help accumulate cultural capital, such as the separation of the artist and the artisan.

However, full independence remained elusive. In the 18th century, the production of cultural goods was still governed by the rules of political and economic fields. The evaluation of artistic value was often a prerogative of those in the fields power¹¹ (Katona, 2012).

In traditional European societies of the time, the low-status artist practiced their craft in the favor of high-status patrons – whether aristocrats or members of a broader elite. As a result of social inequalities, patrons could dictate the specifics of commissioned works – form, materials, themes – and in the case of music, they could influence the character, mood, instrumentation, or even key of a composition. This limited the artist's personal expression and imagination. Beyond the commissioning of their works, contemporary artists were also dependent on the power structure in other ways.

Such dependencies are well illustrated by the careers of composers like Joseph Haydn and Wolfgang Amadeus Mozart¹². Musical events in 18th-century Europe were typically private affairs held in aristocratic salons and palaces, with audiences composed largely of elite patrons who often commissioned the masterpieces themselves (Dobszay, 1984; Sadie, 1987).

This dependency extended beyond commissions to include monetary compensation, gifts, and the support of collectors and wealthy bourgeois individuals. For instance, in visual arts, patrons supported artists by purchasing their works¹³ (Haskell, 1980).

By the late 18th century, growing nationalism and state formation began to broaden the base of patronage. For poets and writers (Wessely, 2010), the patronage of aristocrats was increasingly replaced by the support of a "*book- and journal-reading public, whose patronage was mediated by market interactions*" (Wessely, 2010, p. 11). However, such market conditions were not yet evident in the world of musical arts. The characteristics of the work of musicians diverged from the image of artists in other branches of art at

⁸ According to Bourdieu, the *field of power* consists of several autonomous groups that not only possess significant amounts of social capital but also influence the formation of the rules of the field (Fáber, 2017).

⁹ Viennese Classicism is a musical period spanning 1750 to 1827, named after its three most significant composers – Haydn, Mozart, and Beethoven – due to their prominent careers in Vienna, where all three also died.

¹³ In 18th century Italy, for example, a letter to Sasso testifies that Girolamo Manfrin, one of the greatest collectors of paintings and works of art of the time, was considered by the author of the letter to be virtually the only patron in Venice willing to pay for works of art. He was the most important patron and collector of art in early Venice (Haskell, 1980, p. 380).

the end of the 18th Century. Musicians remained reliant on patrons, whether affiliated with the church, the court, or nobility.¹⁴

Even so, the desire for independence began to surface. Ludwig van Beethoven's career illustrates this transitional phase: although he depended on the financial and social support of patrons like Count Razumovsky and Archduke Rudolph, his work shows growing signs of artistic autonomy. Many of his compositions from this period were "dedication pieces" named after his benefactors (Szabolcsi, 1970). Yet anecdotes suggest that Beethoven valued artistic freedom over conformity, sometimes rebuking inattentive audiences at the risk of losing compensation.

Another example is Johann Nepomuk Hummel¹⁵, a prominent Hungarian composer and one of Mozart's most promising students, whose talent is recognized by his contemporary musical community as equal to that of Beethoven. Known for his refusal to accept interference from unqualified officials, Hummel frequently changed positions and was a "*pioneer in asserting composers' rights*". He was the first to seek protection against the unauthorized copying and plagiarism of musical works and to speak out against the usury of printers and publishers responsible for the publication of compositions. The first retirement system for musicians, which was intended to support the widows and orphans of instrumentalists, was established during his time in Weimar. These phenomena reflect the desire for independence from patrons and the struggle for independence from the power structure. (Jemnitz, 1935).

The desire for independence became a characteristic trait among musicians in Hungary's major cities, creating space for the free expression of artistic music: 1773 marks the opening of the first musical theaters, where the works of the most significant composers of the age were presented. In prosaic theaters, plays were preceded by musical introductions, and the audience was also entertained with music between acts. These „public concerts” were the precursors of classical concerts. From 1787, the first music academies¹⁶ were established, offering public concerts that lasted the entire evening (Friss, 1969).

¹⁴ In Hungary during the 18th century – similar to trends across Europe – musical events and concerts were typically private gatherings, with audiences composed of aristocrats and patrons supporting the musicians. Most musical compositions were commissioned by these patrons (Dobszay, 1984).

¹⁵ A significant four-volume piano manual titled *Ausführliche Anweisung zum Pianofortespiel* was one of the first major pedagogical works for piano instruction. Its principal aim was the development of piano virtuosity techniques (Bokor, 1895).

¹⁶ At the Music Academies, Hungarian music lovers were mainly introduced to Western classical music. Among the first concert artists were Hummel and Beethoven in Pozsony, while Tomasini, Lasser, and Beethoven opened the long line of concert performers in Pest-Buda. An interesting historical document is the decree issued by Joseph II granting "discounted season tickets for military officers and civil servants," which on several occasions included concerts (Friss, 1969; Szabolcsi, 1955).

Although the cultural production¹⁷ in the 18th century was still embedded within Bourdieu's power structure¹⁸, the intention to break free was already palpable – setting the stage for the emergence of the 19th-century artist-ideal.

The Artist and the Musician in the 19th Century

In the 19th century, the artist emerges as an independent creator in the social sphere. Pierre Bourdieu refers to the ideology of the „productive artist” as the most significant “product” of this era (Bourdieu, 1992). The productive artist focuses on the creative process and the skills involved, and their value is determined within the now-independent artistic field, thus establishing their privileged position and status. This position bestows upon them unique protections and quasi-rights, characterizing their professional identity and granting them security in the art market. This particular conceptualization of the artist becomes a unique sociological, cultural, and historical phenomenon. The rhetoric used to describe artists – such as magic, melancholic, miserly, wasteful, ascetic – reflects distinctive artistic traits and occasionally extreme behavior (Tanner, 2010). These labels reinforce the notion of the artist as a distinct and autonomous figure, differentiating them from other actors in society and affirming their role within the field of cultural production (Fáber, 2014).

At the same time, the emergence of new social structures and market-driven systems in this period transforms the artist's economic situation. Whereas former forms of support came from patrons and benefactors, artists are now confronted with consumer demand and the need to succeed in a competitive market. Profit becomes a key driving force, and the talented artist must often compromise in order to sustain their livelihood (Radnóti, 2010; Tanner, 2010; Wessely, 2010).

The development of a separate artistic field is also evident in the growing distinction between composer and performer – especially pronounced in the Romantic era. Though the roles often overlap, this period witnesses the emergence of the performer with no compositional ambitions: solo instrumentalists and vocalists. The genius paradigm continues to flourish, serving as a marker of the artist's symbolic capital. Niccolò Paganini is a well-known example of the virtuoso genius, and Franz Liszt often echoed the motto “*Genius obliges!*” to emphasize the importance of inner artistic drive and humility toward art itself, as opposed to performance aimed at superficial appeal (Walker, 1986; Frank, 2020).

¹⁷ Bourdieu identifies the fields of symbolic production as comprising the intellectual, artistic, and religious fields (Fáber, 2014).

¹⁸ There is a hierarchy among the members of the power structure. Those who are granted decision-making opportunities in the struggle for political, military, or economic power are the most likely to prevail. Their role is significant across all power structures (Fáber, 2017).

Still, despite the artist's growing autonomy, the institution of patronage remains relevant in the Romantic era, though its nature changes. The patron no longer dictates the content of the work but offers support based on respect or admiration. A prime example is Pyotr Ilyich Tchaikovsky. At the beginning of his career, Tchaikovsky struggled with financial difficulties, the improvement of which was due to the patronage of the wealthy Russian widow Nadezhda von Meck, who generously supported the artist and thus also promoted his professional development. However, this patronage did not involve any commissions for compositions, but was rather a sign of respect and friendship towards the artist¹⁹ (Csanda, 2006).

In the cultural life of the 19th century, the public plays a crucial role in shaping the image and success of the artist. The most influential centers of this market-driven cultural sphere were the bohemian literary and artistic circles of Paris and the salon culture²⁰ flourishing across Europe (Frank, 2020). The audience's own personal impressions are expressed by the modern artist. In 1840s France, the bohemian artist emerges as a transmitter of artistic truths – a figure symbolic of capitalist modernity and higher-order creativity (Bourdieu, 1992; Gluck, 2010). The Bohemian is a typical example of capitalist modernity and also a creator of a higher form of art. Their defiance of conventional norms, bourgeois customs, and social expectations is not merely rebellion or trend-following, but a modern cultural phenomenon anticipating the youth movements of the late 19th and early 20th centuries (Gluck, 2010).

Bohemians, citizens choosing a gypsy lifestyle, appropriate the attitudes, worldview, and everyday experiences of struggling young artists; the artistic lifestyle becomes so popular at the time that contemporaries speak of a so-called “*artistic epidemic*” (Jerrold Seigel, 1986, cited in Wessely, 2010, p. 13). Most artists distance themselves from the bohemian figure, whose lifestyle creates disorderly living conditions (Bourdieu, 1992; Wessely, 2010).

The bohemian is not only the eternal artist but also a symbolic social type, whose activities are shaped by the business imperatives of the emerging cultural market. The artist who promotes their work and prioritizes self-interest becomes dependent on this market; thus, the “*independent artist*” is born (Gluck, 2010, p. 56).

The Artist-Ideal at the Turn of the 19th–20th Century

By the end of the 19th century, profound socio-political and economic transformations – including industrialization and urbanization – had

¹⁹ The September and October 2006 issues of the magazine *Muzsika* feature two excerpts from the fragmentary correspondence between Tchaikovsky and Nadezhda von Meck, translated and annotated by Mária Csanda.

²⁰ See the later chapters of this study.

fundamentally reshaped European society. Work became bound to regimented factory systems, and individuals experienced a growing alienation from traditional rural life and communal labor. This estrangement was felt as a degradation of the human condition, fragmenting life into specialized tasks and creating emotional and spiritual disconnection (Németh & Skiera, 1999).

These broad societal phenomena exposed the darker sides of capitalism and gave rise to a new life philosophy and cultural critique²¹ that fueled reform movements at the turn of the century (Németh, 2002). Within this context, the image of the free, creative artist emerged as both a cultural agent and a symbolic response to the challenges of modernity.

The understanding of the relationship between the perception of the artist and its social context is essential for understanding the ideal of the artist and for the definition of the quasi-new type of artistic perception that emerged at the turn of the 19th and 20th centuries. The artist is no longer integrated into the structures of the productive economy. Instead, their lifestyle embodies a form of independence and spiritual wholeness that industrial civilization had largely lost. Society began to view the artist as a figure of aspiration – envied and admired alike. The artist rejected bourgeois norms both in action and behavior, pursuing the realization of their individuality. Their seemingly liberated and pressure-free existence became an idealized condition.

A key site for artistic expression during this period was salon culture, which flourished not only across Europe but also in Hungary. While salons became internationally established institutions in the 19th century²², their golden age spanned the late 19th and early 20th centuries. Initially modeled after aristocratic salons, these gatherings soon expanded into the homes of the financial elite²³ and later the urban bourgeoisie. In these semi-formal

²¹ In the last third of the 19th century, the perception of new, “*irrational and uncontrollable forces*” operating in the deeper strata of society (Németh, 2002, p. 27) gave rise to novel artistic aspirations and intellectual movements. These were influenced by Nietzsche’s romanticism and its life philosophy (centered on development), Schopenhauer’s metaphysics, Spencer’s ethical and educational philosophy, Darwin’s theory of evolution, Rousseau’s pedagogical insights, Owen’s ideas on childhood and rights, emerging child psychology and pedagogy, and the era’s social and emancipatory endeavors (Pukánszky, 2000; Németh, 2002).

²² “*These social worlds (salons), driven by strategies of ambition and distinction, offer a nearly precise image of a world in which ‘social order,’ as a product of ongoing creation, appears at every moment as the temporary and uncertain outcome of a class struggle, which is in fact a struggle over classifications – symbolic clashes of strategies aimed at transforming the perception of a given position by manipulating representations. This includes, for instance, strategies that deny the existence of distance (by presenting themselves as ‘simple’ or ‘easily approachable’), only to thereby highlight its existence, or conversely, overtly acknowledge such distances to render their denial easier*” (Fáber, 2014, p. 11).

²³ The term “*aristocrat*” refers to the high nobility (dukes, counts, or barons), while “*financial elite*” denotes wealthy individuals who may have received noble titles from the monarch but belong to a lower-ranking segment of the aristocracy (Lukacs, 1988).

settings, “*artists, writers, statesmen, aristocrats, and socialites*” (Frank, 2020, p. 41) could meet and exchange ideas.

The salon functioned as a platform for the dissemination of bourgeois culture and played a crucial role in the evolution of artistic and musical life.

“The prestige of a salon,” according to Fáber, “depended on its exclusivity [...] and the ‘quality’ of the people admitted – measured, in turn, by the quality of the salons they could access. These were the stock markets of high society’s symbolic capital, as evidenced by the rumors circulating among those involved”

(Fáber, 2014, p. 11). Thus, salons may be viewed as social fields offering valuable networking opportunities and cultural capital to participating artists (Frank, 2020).

Salon culture became a field in which artists could present their exceptional abilities to an audience, displaying the symbolic capital that distinguished them from the average citizen – their talent, musicality, and capacity for spiritual, even transcendent creation (Fáber, 2009).

The cult of the autonomous artist – rooted in the late 19th century – persisted well into the 20th century. This continued presence was evident across all art forms: in literature and visual arts through the avant-garde; in classical music via the emerging genres of impressionism, expressionism, and neoclassicism. These artistic directions encompassed both revolutionary innovation and the rediscovery of traditional forms, now endowed with new meanings.

The avant-garde, in particular, fostered short-lived yet radical movements prioritizing free will, spontaneity, and the primal experience. The emphasis on freedom and expression extended to other artistic movements and educational reforms. In music, national characteristics became increasingly emphasized, symbolizing autonomy and cultural identity. Dance also embraced revolutionary change: improvisation, natural movement, and a return to nature defined the new aesthetic. In education, reformist pedagogies promoted freedom, individual expression, and inner development (Wessely, 2010).

The individualist, free artist found a place in every cultural sphere – capable of expression, emancipation, and connection with both natural and metaphysical forces. This ideal rejected the marginal and suppressed roles of the past. Sometimes defying social conventions, the artist prioritized personal expression above all else. The literary, visual, sculptural, and musical arts – especially music, as a defining art form of the 20th century – all echoed this vision (Bourdieu, 1992).

With the rising significance of the arts, academic and institutional spaces – schools, academies – were supplemented by new platforms for public dissemination (such as publications). These venues popularized artistic and intellectual ideas and reinforced the dominance of the “genius” archetype. With the rise of the arts and the role of the artist in them, alongside

institutional spaces (schools, academies) for the production and circulation of scientific goods, public forums (publications) are also appearing on the scientific scene, with new genres aimed at disseminating scientific-artistic themes. The dominance of the notion of genius, spanning across several centuries, is also featured prominently in writings on music. In addition to portraying the greatness of the artist, the writings also speak of the period, depicting and positioning the individual in the field of artistic production (Bourdieu, 1992; Wessely, 2010; Radnóti, 2010; Fáber, 2009).

The elevation of the artist's role was further supported by the development of arts education (especially in music), the diversity of the burgeoning salon culture and the new artistic movements that emerged as forms of cultural criticism. The contradictory consequences of contemporary civilizational processes also had a supporting function. Society begins to regard the artist as a coveted ideal, and music occupies a central position in this period. Music, which mediates spiritual freedom through artistic performances and also provides an opportunity for sacral experience, is given a high status in concert halls and salons as an *"invisible majesty"* and *"interpreter of the existence of subtler beings beyond the grave"* (Walter, 1941, pp. 19–21 cited in Fónagy, 2013, p. 19). Attending a performance, which is a symbol of segregation (Fáber, 2009), presupposes a spiritual connection and provides an emotional experience, the ritual of attending a concert and the performer interpreting the music, who also evokes a *"paradisiac feeling"*, become important means of *"building people"* (Wicke, 1998, p. 39 cited in Fónagy, 2013, p. 20).

The Hungarian Musical Artist in the Lengthy 19th Century

Musical Life

In Hungary, the general upswing of musical life and the emergence of an autonomous artistic field began in the 19th century. Yet, at that time, nearly every domain – music education, musical journalism, instrument-making, concert organization, orchestras, composers, conductors – was still dominated by foreign names. Despite this foreign influence, the ideals of national identity gradually appeared on the musical scene, along with their specific forms of expression.

The verbunkos musical tradition gained obvious prominence – originally a recruitment dance music rooted in Hungarian folk elements such as hajdú (a mercenary foot soldier) and kanász (herdsman) dances, yet stylistically influenced by Islamic, Balkan, and Slavic musical forms. As early as the late 18th century, composers like Haydn and Mozart took note of this new style, and later Beethoven, Schubert, and Brahms²⁴ also integrated its elements. In

²⁴ The gypsy-style section of Mozart's A major Violin Concerto (1775), Beethoven's *King Stephen* and excerpts from some of his symphonies, Schubert's *Divertissement*, Haydn's

the early 19th century, Hungarian composers like János Bihari, János Lavotta, and Antal Csermák emerged, whose works epitomized the verbunkos idiom, eventually establishing it as the official musical language of Hungarian Romanticism (Szabolcsi, 1955).

This era exhibited a dual musical identity: on one hand, the nationalist elite championed verbunkos as folk music, reinforcing its role in strengthening national culture. On the other hand, the collection of authentic folk songs had already begun. Even though verbunkos music remained the music of the upper classes, it increasingly found its place in the repertoire of performing artists.

The first collections of authentic Hungarian folk songs also appeared in this period, such as *Eredeti népdalok zongora-kisérettel* (Original Folk Songs with Piano Accompaniment, 1834) compiled by composer and music educator András Bartay. However, initiatives related to folk music collecting had not yet attracted widespread commitment (Szabolcsi, 1955).

At that time in Hungary, the boundary between professional and amateur musicians was relatively fluid. Performers from both realms frequently shared the same concert stage. There was also no sharp distinction between domestic music-making and public performance. Certain concert formats, such as salon concerts or larger-scale gatherings, brought private music into public view – sometimes even involving audience participation.

From the early 19th century, musicians' societies played a crucial role in supporting concerts and managing musical life. Their responsibilities included organizing music education, community singing, instrumental performances, and concerts, as well as encouraging the publication of sheet music (Dobszay, 1984). The emergence and function of these societies indicate the formation of organizational structures that supported artistic independence and professional activity. This institutionalization reflects the development of an autonomous artistic field.

In Hungary, as elsewhere, the most defining and desired aspect of artistic existence was the realization of the artist's individuality and the opportunity to live freely – without constraint or pressure. By the end of the 19th century, this ideal began to materialize, embodied most clearly in the figure of the soloist-performer. This development was facilitated by the rapid evolution of Hungary's musical life and the steady rise of its musical institutions and cultural infrastructure.

The emergence of the independent-minded artist, as theorized by Bourdieu, is well illustrated by the example of Ede Reményi, a violinist celebrated as "*the first violinist of the Hungarian nation*." As a prominent soloist and instrumental performer of his time, Reményi popularized Hungarian music throughout Europe and America. He also established

Hungarian rondos, and Brahms's *Hungarian Dances* series exemplify this trend (Szabolcsi, 1955, p. 36).

foundations for important musical and social causes.²⁵ Even after moving to America in 1878, he continued to tour extensively, relying on the soloist lifestyle as his primary livelihood (Dobszay, 1984; Kenyeres, 1982; Tanner, 2010).

Throughout the 19th century, the repertoire remained dominated by works of German, Italian, and French composers. This influence was reflected in the Hungarian opera tradition, which also incorporated verbunkos elements. The musical content of the operas of Ferenc Erkel, the greatest Hungarian opera composer of the period, is also based on the traditions of foreign opera literature, as well as on verbunkos music and Hungarian folk song lyricism (Szabolcsi, 1955).

Due to the popularity of stage works, the solo performer was not the only model of an independent artist in this period. Alongside actor-musicians, a new figure appeared: the professional vocal artist. Among the celebrated singers of the time were Kornélia Hollósy, a frequent heroine in Erkel's operas, and Rozália Schodelné, a renowned coloratura soprano (Dobszay, 1984, p. 321). Both the professional soloist and the opera singer represent the early manifestations of Bourdieu's concept of the autonomous artistic field.

The autonomy of the artistic field in Hungary during this time laid the groundwork for the development of a new intellectual stratum characterized by free thought and cultural production. The emancipated artist, distinguished by unique social traits and roles independent of political power, became a symbolic representative of this new domain (cf. Katona, 2012).

Salon Culture and the Evolution of the Artist's Role

Following the Austro-Hungarian Compromise of 1867, Hungary entered a period of modernization, economic growth, and industrialization. The processes of bourgeois transformation began to shape the social landscape, especially in Budapest. Despite the persistence of semi-feudal conditions in rural areas, the capital emerged as the engine of progress, increasingly defined by an urban bourgeois character. According to historian John Lukacs, Budapest was the only city in 19th-century Europe where this diverse social stratum²⁶ exerted such a powerful influence over the city's development and cultural life (Lukacs, 1988; Hanák, 1997).

²⁵ Foundations were established for musical and other scholarly purposes – such as for statue erection or museum societies – as well as for social endeavors. The name of the benefactor appears frequently in the contemporary press in connection with monetary donations. Often, these financial contributions and the support of foundations secured the artist's independence and autonomous activity. Thanks to such support, the Pest-Buda Association of Musicians was able to open a vocal school, and a foundation was also established in aid of the planned National Conservatory in Pest (Szepesi, 1988).

²⁶ The middle class of the 19th century was considered the “*most intelligent and most effective*” stratum of society, the bearer of national ideals. It comprised various groups with significantly

Within this context, salon culture – inspired by Viennese models – gained significant traction, especially in the capital. Hungarian aristocrats, who were already inclined to support artists financially or by funding their studies, now found an additional outlet for patronage by offering artists performance opportunities in their private salons. These gatherings were venues for high quality entertainment, socializing, cultural and political discourse, as well as occasions for providing the invited artists with financial benefits for their artistic interpretations (Eckhardt, 2001; Kenyeres, 1967).

From the artist's perspective, participation in salon culture was essential. It often served as a launching pad for a successful career,²⁷ granting prestige and symbolic capital. Salons became vital arenas for social distinction, marked by unique behavioral codes, refined manners, cultural literacy, and musical taste. These distinguishing features formed a symbolic system that defined salon events as exclusive social rituals.

In Hungary also, salons represented a social sphere

“driven by strategies of ambition and segregation, [...] a symbolic clash of strategies that aim to change the position by manipulating the representations of a given position, as do, for example, those strategies that deny the existence of distances (“presenting themselves as simple”, “easily accessible”) in order to highlight the existence of these distances, or, on the contrary, conspicuously acknowledge the existence of these distances in order to facilitate their denial.” (Fáber, 2014, p. 11).

Salon culture also played a crucial role in the life of Franz Liszt, one of the most significant musical figures of the 19th century. Though Liszt respected and appreciated salons for their intimate setting, he also criticized their affectation, the inauthenticity of social performances, and the volatility of opinions surrounding artists. The salons, which worship the artists performing there one moment, may even deny them the next. Gradually distancing himself from salon life, Liszt transitioned to large-scale public performances, giving four concerts a week across Europe and effectively establishing the solo piano concerts as a distinct musical genre (Frank, 2020).

different structures, leading to religious, national, political, and organizational divergences. In Hungary, after the Compromise of 1867, the noble class was reduced by nearly half, with many of its members entering the middle class – often as civil servants – or retreating into more modest circles. Throughout the century, civil servants and professionals – i.e., degree holders such as scholars, artists, clergy, and teachers – formed the most populous segment of the middle class. Functioning as a bridge between lower and higher social strata, the middle class was a point of connection and a culturally and structurally heterogeneous community (Hanák, 1997).

²⁷ Goethe read excerpts of his works-in-progress at Henriette Herz's Berlin salon. In Budapest, prominent salons hosted figures such as Munkácsy, the Ferenczy siblings, Frigyes Karinthy, and Franz Liszt (Frank, 2020).

Women of the emerging Hungarian middle class played a central role in shaping salon culture. These salons were typically hosted by older, educated women – the *salonnières* – who often played the piano to entertain their guests. Music education became a critical marker of proper upbringing and cultural refinement in upper- and middle-class families, with piano knowledge seen as a sign of good manners and cultivated taste. The piano became not only the centerpiece of domestic music-making but also a status symbol of cultural wealth. While the instrument gradually made its way into concert halls, it remained a central feature of bourgeois and aristocratic homes (Frank, 2020).

Listening to music became a key component of social gatherings, and learning music represented a spiritual aspiration for higher forms of connection. Yet in the increasingly rationalized and industrialized world of the late 19th century, this aspiration often went unfulfilled. Music became a bridge between the human and the transcendent, allowing individuals to feel connected to “*finer beings*” through the mediation of the artist. (Walter, 1941, p. 19, cited in Fónagy, 2013, p. 19). The free artist, capable of evoking this sacred sensation, was elevated into a desired human ideal.

The Emergence of National Culture

The changes in the perception of the artist and their position at the turn of the century can be attributed to the transformations both in the communities and in the spaces in which music is listened to. In the Bourdieuan framework, it is important to discuss the aspect of the emergence of national culture and the transformation of spaces and communities for listening to music, because the evolution of the spaces for music consumption constitutes an important social segment, and thus, by having an impact on the actors and the actors on the spaces, the composition of the symbolic capital of the musician is also altered.

The driving force of cultural existence and musical life at the turn of the century is the revival of national culture. According to Kodály, the music scene of the time can be divided into three parts: on the one hand, there is an educated but very thin stratum, living under the allure of masterpieces which, although of foreign origin, mostly German or Italian in spirit, are also valuable from a musical and artistic point of view and are recognized internationally. Regarding higher music, this stratum finds a Hungarian character - with some condescension - in Erkel's operas and Liszt's rhapsodies, however, they have little prospect of finding Hungarian music of artistic value. The next group - which, according to Kodály, is an audience that can be almost regarded as the entire middle class²⁸ - considers the folk repertoire of Gypsy

²⁸ Given the elevated musical taste of the middle class as presented in earlier chapters – particularly those aligned with salon culture – it is surprising to encounter opposing views. Yet, according to Kodály, this contradiction is possible because the 19th-century middle class was a complex and heterogeneous formation comprising diverse bourgeois groups.

music to be of artistic value. Their musical interest does not include higher music, and even if they encounter it, they are unable to interpret it due to the limitations of their education, thus they classify it as something extraneous. The third segment of musical life is the music and art of the unknown and mysterious community of the village. Nobody knows about them, but from a few examples that emerge here and there, it is possible to imagine and perceive, even upon first hearing, that these are unknown but “*wonderful songs*” (Kodály, 2007b, p. 262).

In this period, an audience perceived to be musically literate does not always reflect a sophisticated culture, and the expectations of this audience often influence the work of artists. Among musicians, performers emerge, trying to satisfy the tastes of their audience, even at the cost of making compromises, since their livelihood depends on the audience’s enthusiasm and willingness to pay. A performance tends to be more about the technical brilliance celebrated in the era than about the high musical quality of the performance (Dobszay, 1984). The proportion of ‘good listeners’, educated music connoisseurs, declines during the period and the proportion of ‘culture consumers’, who only pretend to appreciate valuable music and performances, increases. For the latter, listening to a concert is not a real pleasure, but merely a means to show that they are part of the art-loving middle class (Adorno, 1998, pp. 310–311 cited in Fónagy, 2013 p. 20).

The truly educated community in Budapest, which typically consists of families of the art-loving aristocracy and the educated bourgeoisie, thrives mostly in the “*cult of international masterpieces*”. Even at the end of the 19th century, they were already enjoying excellent performances in certain salons and concert halls, and the expansion of music consumption opportunities with the development of technology also favored a qualitative shift in music listening habits.²⁹ One of the criteria for the emergence of a high quality music scene is the emergence of a production that creates expectations, and a demand that nourishes this production, and this gradually leads to a broad and somewhat “*nationally specific*” musical literacy (Dobszay, 1984, p. 337).

The cult of masterpieces is being fostered by the growing popularity of opera and the burgeoning concert scene. The emergence of famous musicians in domestic circles indicates that there is a demand for their artistry (Dobszay, 1984). The appreciation of the performer and his art began during the careers of Erkel and Liszt, and culminated in the work of

As a result, both the segment favoring gypsy music (as identified by Kodály) and the one supporting high art through salon culture can be associated with the middle class, in line with scholarly consensus. The 19th-century middle class was indeed a highly cultured and diverse community (Hanák, 1997).

²⁹ With the technological developments, the venues for music listening expanded. The emergence of modern communication tools – such as phonograph records, tape recorders, film, and other sound recording technologies – created new opportunities for music consumption, transforming listening habits (Frank, 2020).

Erkel's sons and the world-famous conductor János Richter, one of the most important figures in the musical culture of the century. In 1884, the Royal Hungarian Opera House opened under the direction of Ferenc Erkel, and Richter paved the way for the meticulous and high artistic work of Gustav Mahler, who was invited to join the Opera Company. Mahler's work also served the contemporary demand for the promotion of Hungarian national culture: he was the first conductor to commission a Hungarian-language performance on the music stage of the Opera House. In conducting the already high quality opera orchestra, Richter was succeeded by the equally world-famous Artúr Nikisch, who was of Hungarian origin, and during his tenure he raised the orchestra to European status. It is to his credit that the orchestra is regarded by the professional public as the best in Central Europe (Dobszay, 1984).

Despite the numerous progressive initiatives that stimulated the development of musical life, there was only a small section of the middle classes of the late 19th century who were interested in music of high artistic value. These higher educated music lovers were also interested in the greats of European music culture and Hungarian national music.

The music-literate segment of the last decades of the century tends to live under the spell of the compositions of the great composers of the late Romantic period and of European music culture. The „verbunkos” tradition of the time, considered as Hungarian, cannot compete with this. In Hungary, the genre of opera is flourishing, and the Hungarian operetta, born of the combined influence of Hungarian operatic culture and Viennese music, is enjoying both domestic and international success.

This period does not give room for the birth of a universal national music and therefore the number of Hungarian musicians who also play an important role in the social sphere is marginal. After the path-finding of the 19th century, the art of the two geniuses of the 20th century, Kodály and Bartók, becomes dominant (Dobszay, 1984).

Musical education at the turn of the century, the ideal of the child artist

Spaces of music education in Hungary at the turn of the century

Following the 1868 law on folk schools, singing and music lessons became a compulsory element of popular education. In the field of music education, the process of institutionalization is clearly visible: the first National Conservatory of Music (Nemzeti Zenei), offering specialized instrumental and vocal training, was established in 1867.

One of the driving forces behind the development of musical life was the rapid Hungarianization of Budapest³⁰, which led to a reinforcement of national culture at the turn of the century, also influencing other artistic trends. In 1875, the Royal Hungarian Music Academy was founded, which became the seat of artistic and music teacher training by the end of the 19th century. 1884 marks the opening of the Royal Hungarian Opera House (Dobszay, 1984).

In addition to institutional education, there was also a great demand for private tuition: the children of the middle classes and aristocracy were being educated at home by tutors and private music teachers. In the educated aristocratic and bourgeois families, music education was also a social 'expectation'. Private music teachers usually taught their instrumental pupils to play the piano, which became popular due to the salon culture of the century (Lukacs, 1988). Urban music schools, run by private and non-governmental organizations, also played an important role in music education. In Cluj-Napoca, a local conservatory was set up with the support of the local population, but music schools are also known to have been established in Kassa, Szepes, Keszthely, Pécs, Várad, Buda, Bratislava and Pest (Dobszay, 1984, p. 322). In parallel with the development of private music education, music schools and other institutionalized forms of music education, musical publishing and the publication of a series of music pedagogical publications³¹ appeared in the field of both instrumental music education and the singing and music education of elementary schools. These printed materials also discuss new techniques for children's music education, while sharing and criticizing methods that are already in practice but have proven less effective and providing useful methodological suggestions and reform ideas.

The processes of institutionalization of music education, the growing importance of educating and providing children with professionally oriented training, as well as the shifts in other areas of musical life focusing on the child, also had an impact on the development of the child concept of the century.

³⁰ By the 1870s, native Hungarian speakers already made up 46% of the population of "Jewish Hungarian Pest" and "German Hungarian Buda." The rapid linguistic shift from German to Hungarian occurred with little resistance. By 1900, the percentage of residents who spoke only German had dropped to 4.3%, while those speaking only Hungarian had risen to 38.7%. Most of Budapest's residents were bilingual, yet the period saw significant "Hungarianization." Exclusively German-language theaters disappeared, and only one major German-language newspaper, *Neues Pester Journal*, remained (Lukács, 1988, p. 162).

³¹ Music-focused and music pedagogy-related journals began to appear, such as *Magyar Zenészek Lapja*, *Zenelap*, *Zenevilág*, and *A Zene* (*Hungarian Musicians' Gazette*, *Music Journal*, *Music World*, *The Music*). With the founding of music publishers – Rózsavölgyi & Co. in 1850, Rozsnyai in 1889, and Bárd in 1893 – not only the distribution of sheet music but also the dissemination of pedagogical and musical literature was set in motion (EMB.hu, accessed: 2025.03.29).

The child concept of the reform education movement at the turn of the century

Reform pedagogical trends, which can also be interpreted as pedagogical reactions to socio-political changes, based on socio-cultural critical motives, had a great impact on the formation of the concept of the child at the turn of the century (Németh, 2002).

The *spread* of new initiatives and educational concepts of (New School, Montessori, Waldorf, Freinet, New Education, New School, etc.), Reform Pedagogy, “*which can be considered as a unified social movement, can be divided into phases based on a specific inner logic, spanning a major historical period*” (Németh, 2002, p. 24).) has brought a new approach to almost all areas of education: not only in terms of the methods to be used, but also in terms of the spaces built, the use of textbooks and tools, and the interpretation of the child’s image (Németh, 2002).

We will not discuss reform pedagogical concepts and school experiments in this study. We investigate the events of the first decades of reform pedagogy, the formation of the child’s concept in the reform movements of the 20th century and the emergence of the concept of the child artist (see Németh 2002, 2012, 2017; Pukánszky 2002, 2005; Szabolcs 1995, 2005).

The educational reform ideas that spread in the decades of the turn of the century have shown a growing interest in the education of young and pre-school children. The particular life- and art-concept of the era is reflected in the change of focus in children’s education: the creation of freedom and autonomy emerges as a demand, the significance of the child as an individual is emphasized, and the child is considered as the depository of a better and brighter future. At the same time, this new concept of the child retains the Romantic child ideal, the myth of the sacred child along with the humanist tradition. These aspirations are reflected in the ideas of various school concepts, which shape not only school spaces but also educational content and methods, focusing on the children’s self-development, their comprehension and the stages of their physical and psychological development (Németh, 2002). The child concept in various reform pedagogies emphasizes the unique nature of the child’s imagination and empathy, which lead their receptive environment into the world behind visible phenomena. In the field of music education, Kodály also draws attention to the talent that is manifested in childhood, which is inherent in every child, and underlines the importance of exploiting the period under the age of 15, when this talent is most evident in everyone, in the arena of education and training (Kodály, 2007a).

Child Prodigy – Child Artist

It is interesting to review the differences in the use of the terms „child prodigy” and „child artist” at the turn of the century, as both terms were intended

to highlight the child's special role and outstanding abilities distinguishing them from their surroundings.

The concept of the child prodigy reflects the manifestation of high-level knowledge associated with the previously discussed genius paradigm, carrying a strong connotation of being a form of „social capital” – potential for social ascension. Defining someone as a child prodigy was not only considered as a means of economic gain in public thinking, but also as a way of distinguishing them from the „*herd of the masses*” (Daru, 2024, p. 68). The term „child prodigy” alludes to the talented child's connection with the transcendental. This sacral sentiment had already appeared in the 19th-century artistic ideal associated with the genius, (Fónagy, 2013) and persisted even amidst the secularization processes of the century as a counter-current preserving the desire for an intimate experience of divine connection. It is therefore not surprising that with the growing emphasis on the importance of child education, social thought reinforced this perspective regarding children: the ideal of the child embodied the intimate, God-like experience once provided by religion – the child symbolized the beginning of life, the renewal of existence, carrying perfection and promising a better world (Németh, 2002). The contemporary press frequently discussed the theme of the genius linked to the concept of the child prodigy. Opinions emerged suggesting that while society idealized the genius from social, cultural, and artistic standpoints, it also interpreted it as a negative „*extreme variant*” from other perspectives (Baloghy, 1931, p. 31). Among the artists of the century, the term „child prodigy” often carried a negative connotation, primarily criticizing the exploitation and misuse of these extraordinary children.

The concept of the „child artist” was employed by advocates of reform pedagogy, symbolizing the aspiration for the realization of the child's individual freedom. During the educational process, both the physical and psychological needs of the child were respected, and great emphasis was placed on the significance of the spirit and soul. For instance, the New School movement treated the findings of child development psychology, the psychology of interest, individual psychology, and intuitive psychology as serious prescriptions when setting educational goals aligned with the developmental stages of children (Domokos, 1926).

The metaphor of creation is also used to describe the human capacity for (formal) creation, and the creative genius is aligned with the Creator, referring to the divine likeness. Reform thinkers believed that the creative genius resided within every person and regarded education as the most suitable tool for evoking it, while art was seen as the domain for its unfolding. Art is therefore a field in which this creative, divine faculty, which is inherent in every human being, can be brought to perfection; the ability to draw and the sense of music are innate in everyone to some extent, and education must be developed and personalized on the basis of these natural activities, which in many ways meet the process of artistic creation. Advocates of

Reform pedagogy regarded children's deep feelings as instinctual creative urges, which could be expressed through artistic work and activities (Buber, 1926). The teacher's task was simply to liberate the "*subconscious artistic soul of the God-gifted child artists*" (S.A., 1926, p. 36).

The concept of the child artist became established, and its education grew in importance. By the turn of the century, music had become the reference point for art (Bourdieu, 1992) and, with the increasing influence of salon culture and the rise of music consumption, the musical education and instrumental playing, including piano training, had become an essential domain of art.

An important element of the child concept of reform pedagogy was the autonomous, unhindered child. Reform pedagogical efforts not only sought to liberate the autonomous child but also allowed the unfolding of free creative processes, defining the child as an artist. Although the child was contrasted with the rational disposition of adults, the soul of the adult artist was compared to the free spirit of the child during the enthusiastic act of creation. The new objective was to reintegrate artistic spirit into education, restoring the artistic vision to children's creative activities so that they might once again see and experience the world as they were born to do – breaking away from the utilitarian constraints of logical order (Domokos, 1927).

Across Europe, excellent music educators embarked on high-quality work in education, experimenting with new methods influenced by the changing cultural and world perspectives (Szőnyi, 1988; Daragó, 2012).

In schools, at the stages of the reform pedagogy, the elements of music education were organized around free experience, the desire for creation, creativity, self-expression, and improvisation, often connecting music with other branches of the arts.

The need to nurture children's artistic talents extended beyond school walls; with the intensification of concert life, children's concerts, organized specifically for young audiences, appeared at the beginning of the 20th century. The periodical *A Jövő Utjain* (On Future Roads) reported several times on such events, not only in the capital but also in major provincial cities. In addition to the selection of musical works appropriate for children, organizers enriched the performances with special features, such as program booklets in place of tickets, containing the scores of all performed pieces. Through these events, the contemporary belief was demonstrated that the objective of music education was not solely the cultivation of musical skills but also the gentle support of psychological factors, aiming at creating a happy childhood. A happily growing child, raised to be a music lover, was expected to make life "more beautiful and bearable" (Elefánthy, 1939; Montessori, 2011).

Conclusion

The development of the image of the artist has been examined within the framework of Bourdieu's field theory. The field (the social environment) influences the actions of the agents operating within it, thus playing a significant role in the transformations of the artist's role. Throughout the reviewed period – from the Renaissance to the turn of the 19th and 20th centuries – the artist is predominantly seen in a position of dependency: the artist is a subordinate figure within the field of power, characterized by dependency on the patron. Due to their reliance on the patronage relationship, artists are often referred to as courtiers and are associated with artisans. In Vasari's writings, although the artist is depicted as a divinely inspired creator, their social significance is already being elevated. The emergence of the genius image further strengthened the artist's status, with Mozart serving as its embodiment in the field of music. Despite recognized intrinsic values and occasional outward signs of striving for independence (e.g., Hummel's career), within the field of power, the low-status artist practiced their craft by seeking the favor of higher-status patrons. This dependency influenced every aspect of their life, including livelihood, prescribed content of their works, concert opportunities, publication of their compositions, and the marketing of their artistic products. Freedom from the tastes and whims of the patron was gradually achieved by the 19th century. The manifestations of the quest for freedom appeared as features of distinction, detectable both in form and content. These distinctions became visible in clothing, taste, appearance, and in various forms of expressing individuality, including intellectual protest against societal frameworks and the assumption of behaviors presupposing freedom and free self-expression. The elevation of the artist's role was further supported not only by the flourishing salon culture but also by the development of artistic education at the turn of the century, especially in the field of music education. Music, capable of conveying spiritual freedom and offering opportunities for sacral experience through artistic performances, achieved a central role. Music consumption and attending concerts became core elements of social events, with newly emerging musical academies and prestigious concert halls regularly hosting performances of masterpieces interpreted by instrumental soloists and performing artists. The artist, as an independent creator (productive artist), not only gained autonomy but also was considered as the embodiment of a desired, idealized condition. The artist represented everything that the society of the time longed for: the autonomous creator who, amidst political, cultural, and social changes, found a path to freedom, offering an alternative to the alienation from old traditions and human relationships. The essence of the figure of the artist, which became so important by the turn of the century, can also be perceived in emphasizing the child's individuality and the freedom of their education. The concept of the child artist is thus connected to the creative urge, creativity, self-expression, and improvisation manifested in children's activities.

References

- Baloghy, M. (1931). Tehetségproblémák. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlatileléktani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadássorozata. *A Jövő Utjain*. 6(1), 31–32.
- Berki, T. (2011). Modern hétköznapióság – művészlét a 19. századi Párizsban. – Mary Gluck: Popular Bohemia. Modernism and Urban Culture in Nineteenth Century Paris. *Korunk*. 22(5), 114–118.
- Bokor, J. (1895). *A Pallas Nagy Lexikona*. IX. kötet. Pallas Irodalmi És Nyomdai Részvénytársaság.
- Bourdieu, P. (1992). *A művészet szabályai – Az irodalmi mező genezise és struktúrája*. Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola.
- Buber, M. (1926). Az igazi nevelő. *A Jövő Utjain*. 1(3), 1–9.
- Crow, T. E. (1985). *Painters and Public Life in Eighteenth-Century Paris*. Yale University Press.
- Czuczor, G. & Fogarasi, J. (1862). *A magyar nyelv szótára*. IV. kötet. Emich Gusztáv Magyar Akadémiai nyomdász.
- Czuczor, G. & Fogarasi, J. (1874). *A magyar nyelv szótára*. VI. kötet. Athenaeum nyomdája és nyomdai r.-társulat.
- Csanda, M. (2006.) Csajkovszkij mecénása – Válogatás Pjotr Iljics Csajkovszkij és Nagyezsda von Meck levelezéséből (2). *Muzsika*. 49(10), 14–19.
- Daragó, R. (2012). Életreform és reformpedagógia – A 20. század alternatív zeneoktatási módszereinek életreform-vonatkozásai. *Iskolakultúra*, 22(5), 3–10.
- Daru, A. (2024). Életreform, zene- és művészetpedagógiai reformok a 20. század elején, különös tekintettel Bartók Béla munkásságára. PhD-értekezés. <https://orcid.org/10.15476/ELTE.2024.263>
- Dobszay, L. (1984). *Magyar Zenetörténet*. Gondolat Kiadó.
- Domokos, L. (1926). Új Iskola. *A Jövő Utjain*. 1(2), 14–16.
- Eckhardt, M. (2001). Liszt és Chopin. *Parlando*. 3.
- Elefánthy, M. (1939). Kis zenebarátok nevelése. *A Jövő Utjain*. 14(3), 64–65.
- Fáber, Á. (2009). Pierre Bourdieu: A tudományos mező. *Replika*, 67, 11–36.
- Fáber, Á. (2014). Pierre Bourdieu: Szimbolikus tőke és társadalmi osztályok. *Replika*, 87(3), 7–18.
- Fáber, Á. (2017). *Pierre Bourdieu „politikai fordulata”*. PhD-értekezés.
- Fónagy, Z. (2013.) Kislány a zongoránál. A zene a középosztály magánéletében a 19. században. *Korall*, 14(51), 18–40.
- Frank, T. (2020). Akadémiai székfoglalója. https://mta.hu/akademiai_szekfoglalok/a-polgari-erintkezes-modernizalodasa-a-19szazadban-szalonok-zongorak-nevjegyek-frank-tibor-rendes-tag-szekfoglalo-eloadasa-110624
- Friss, G. (1969). A magyar zene története. *Ifjú zenebarát*. 8(3), 8–9.

- Gluck, M. (2010). A bohém művész kulturális gyökereiről. *Korunk*. 11(5), 56–62. <https://doi.org/10.2118/0110-0056-JPT>
- Hanák, P. (1997). Társadalmi struktúrák a 19. századi Közép-Európában. *Történelmi Szemle*, 39(2), 159–177.
- Haskell, F. (1980). *Patrons and painters*. Yale University Press.
- Jemnitz, S. (1935). Hummel János Nepomuk, az ember és művészet. *A Zene*. 16(9), 129–130.
- Kant, E. (2003). *Az ítéelőerő kritikája*. Osiris Kiadó.
- Katona, P. (2012).: A művészet és szabályai Bourdieu szociológiájában. In Balog, I., Balogh, P., Jancsák, Cs., Lencsés, Gy., Lőrinczi, J., Rácz, A., & Vincze, A. (Eds.), *A szociológia szemüvegén keresztül – tanulmányok Feleky Gábor 60. születésnapjára* (pp. 122–126.). Belvedere Meridionale.
- Kenyeres, Á. (1967, Ed.). *Magyar Életrajzi Lexikon I. kötet*. Akadémiai kiadó.
- Kenyeres, Á. (1982, Ed.). *Magyar Életrajzi Lexikon II. kötet*. Akadémiai kiadó.
- Kodály, Z. (2007a). *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó.
- Kodály, Z. (2007b). *Visszatekintés II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Argumentum Kiadó.
- Lukacs, J. (1988). *Budapest 1900*. Helikon.
- Montessori, M. (2011). *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus.
- Németh, A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. *Iskolakultúra*. 12(3), 21–32.
- Németh, A. (2002, Ed.). *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó.
- Pukánszky, B. (2020, Ed.). *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó.
- Radnóti, S. (2010). A művész életrajza – vázlat. *Korunk*. 11(5), 16–19.
- Révay, M. J. (1912/1990). *Révai Nagy Lexikona, 4. kötet*. Hasonmás kiadás. Szépirodalmi és Babits Könyvkiadó.
- S.A. (1926). A tudatalatti a művészi nevelés szolgálatában. – Cizek ifjúsági tanfolyama Bécsben. *A Jövő Utjain*. 1(3), 36–37.
- Sadie, S. (1987, Ed.). *Mozart. Grove monográfiák*. Zeneműkiadó.
- Szabolcsi, B. (1955). *A magyar zenetörténet könyve*. Zeneműkiadó Vállalat.
- Szabolcsi, B. (1970). *Beethoven – Művész és műalkotás két korszak határán*. Gondolat.
- Szegedy-Maszák, M. (1969). Csokonai: A magánossághoz. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 73(2–3), 281–290.

- Szepesi, Zs. (1988) Major Ervin gyűjteményének kéziratai. 3. közlemény: Nem kottás kéziratok. In Felföldi, L. & Lázár, K. (Eds.), *Zenatudományi Dolgozatok. 1988.* (pp. 333–347). MTA Zenatudományi Intézete, Budapest.
- Tanner, J. (2010). A művész szociológiája. *Korunk*, 11(5), 40–46.
- Wessely, A. (2010). Művész-szerepek. *Korunk*, 11(5), 7–15.
- Zibolen, E. (1987). *Flóri könyve sok szép képekkel, földrajzokkal és muzsika melléklettel.* Írta: Bezerédj Amália. Faximile kiadás.
- Zolberg, V. (2010). Születik-e a művész, vagy azzá lesz? *Korunk*, 11(5), 47–54.

A művész eszményének fejlődése Európa 19–20. század fordulóján

A tanulmány a társadalom egy sajátos aktoráról, a művészberről alkotott képet vizsgálja történeti megközelítésből. A reneszánsz időszakától a 19–20. század fordulójáig tekinti át hogyan változott a művésszel kapcsolatos vélekedés. A művész társadalmi szerepének elemzésénél Bourdieu mezőelméletére támaszkodva tárgyalják a szerzők a hatalmi mezőről való leválás, a művész függetlenedésének folyamatát. Tisztázzák a mecénatúra funkcióját, rámutatnak arra, hogy milyen társadalmi hatások következtében került a vizsgált csoport alárendelt helyzetből az önálló művészember pozíciójába, miközben megjelent a piaci viszonyoknak való kitettség problémája. A tanulmány a művészkép bemutatásánál az általános megközelítésből a zeneművészekre pontosítja, érvényesíti a megállapításait. Külön kiemelés kap a 19-20. század fordulójának ideálja, a szabadságot megtestesítő művész, aki a valóság kivételes észlelésének képességével rendelkezik. Így tekintenek rá a kor egyik legfontosabb művészeti ágaként definiált zeneművészetben is. Az átfogó európai képet követően bemutatásra kerülnek a magyarországi viszonylatok is. A csodagyerek – gyerekművész fogalmak elemzése rávilágít arra, hogy a reformpedagógia gyerekképe kapcsolatot mutat a kor művészideáljával és ez a pedagógia fontos szerepet tulajdonít a művészeti és benne a zenei nevelésnek.

Kulcsszavak

művész, mezőelmélet, reformpedagógia, gyerekművész, zeneművész



Exploring the practices and habits of mothers in raising and caring for young children, with particular regard to health education and health literacy

Soós, Evelin¹ – Podráczky, Judit²

Abstract:

Nowadays, health has become an important value, which can be interpreted both on an individual and social level. From the point of view of laying the foundation for a healthy life path, the early years of life are of particular importance, because the health-supportive habits learned during the period before school age have a long-term effect. In the early years of life, the child spends a significant amount of time in both formal and informal educational arenas, so it is important that they support the child in establishing a healthy lifestyle with their uniform educational effect. In order to be able to implement differentiated education as a teacher, in which the formation of the child's health literacy plays a prominent role, it is essential to get acquainted with the child's family's education and care practices and habits. In the spring of 2023, we conducted a pilot study with the participation of 10 mothers, in the framework of which we used semi-structured interviews to find out what kind of child raise and care practices and habits characterize the everyday life of families bringing up young children, what the mothers' health literacy is like, how healthy lifestyle education is carried out in the family and what role and tasks parents and grandparents have in these life situations.

Keywords:

early childhood, habit formation, health education in the family, mothers' health literacy

¹ Education and Society Doctoral School of Education, University of Pécs, Pécs, Hungary; MTA-MATE Early Childhood Research Group Kaposvár, Hungary; soos.evelin@gmail.com;

² Institute of Education, Hungarian University of Agriculture and Life Sciences, Kaposvár, Hungary; MTA-MATE Early Childhood Research Group, Kaposvár, Hungary; podraczky.judit@uni-mate.hu;

Introduction

The health indicators of a society are largely determined by the personal well-being of the individuals who make up the society. According to this, a community can be considered healthy if its members are themselves healthy. In our work, we interpret health - according to the WHO (1948) definition - as a complex state that includes the physical, mental and social well-being of the individual. Optimum individual development is the basis of healthy growth to adulthood and the formation of productive, sustainable and prosperous communities. In addition to the foundation of health, the importance of the early childhood life period is highlighted due to the following factors:

- the first years of life are characterised by a dynamic development of the nervous system (Johnson, 2005; Egyed, 2011),
- early attachment patterns have a strong impact on emotional-social development (Bowlby, 1969; Ainsworth & Bell, 1974),
- the early years of life are also indisputably important in terms of habit formation (Keltner, 1990),
- a strong habit system decreases the number of family conflicts (Kliewer & Kung, 1998),
- investment into early childhood education pays off in human capital, which has an influence to the performance of economy as well (Heckman et al., 1997; Heckman & Masterov, 2007; Heckman & Schultz, 2007; Camilli et al., 2010).
- efficient early childhood prevention and intervention will pay off many times over in the long run (Schweinhart, 2016; Danis, 2020;).

Early childhood education and care can be linked to both formal and informal arenas, of which the family raising the child has a primary role, but the institutions providing the child's care during the day also have a significant impact. Institutional education can be effective if the teacher gets to know the everyday life of families raising children. The identification of the educational influences prevailing in the family is the basis for the coordination of education taking place in different arenas and for individual, differentiated institutional education. In terms of everyday education and care activities, the mapping of the family influence system in our country has not been the focus of research until now (Danis, 2021). This lack is mitigated by the large-scale, questionnaire research of Nyitrai & Darvai (2013), where they asked parents of nursery school children about their own habits at home, their education and care practices, and the forms of forming healthy habits at home.

Our study presents the results of a pilot study carried out in the spring of 2023, the purpose of which was to get a comprehensive and detailed picture of the everyday life of families raising young children, and at the same time offer aspects and contribute to the foundation of a questionnaire data collection. We were able to use the results of the data collected during the

pilot to develop a measurement tool for a quantitative, cross-sectional study involving nearly 600 (N=598) parents of preschool-aged children, which will take place in January 2024, and which sought to explore the correlations between parental health literacy and their children's health-supporting habits. From the results of the large-scale research, it is clear that parents' health literacy and educational level correlate with children's health-related habits (Csima et al., 2024).

The significance of parents' health literacy and habit formation

From the 1980s, the study of health literacy and its impact on well-being came to the fore. Health literacy is the set of abilities of an individual that help them to make intelligent decisions about his health (Pleasant & Kuruvilla, 2008; Sørensen et al., 2015). Health literacy was organized into a twelve-dimensional integrated conceptual model by Sørensen et al. (2012). (Table 1). There are two guiding principles in the model: one focuses on the process of obtaining health-related information (access, understanding, evaluation and application of information), the other covers different areas of health (health care, disease prevention, health promotion) (Fináncz et al., 2021).

Table 1.

Dimensions of health literacy. Source: Sørensen et al. (2012)

Health literacy	Access to relevant information on health	Understanding relevant information on health	Evaluation of relevant information on health	Application/ use of relevant information on health
Health care	Ability to access information on health care	Ability to understand information on health care and its relevance	Ability to interpret and evaluate information on health care	Ability to make intelligent decisions in health care issues
Prevention	Ability to access information on risk factors	Ability to understand information on risk factors and its significance	Ability to interpret and evaluate information on risk factors	Ability to judge the significance of information on risk factors
Health promotion	Being up-to-date with regard to the health determinants of the social and material environment	Ability to understand information on the determinants of health in the social and material environment and its significance	Ability to interpret and evaluate information on the health determinants of the social and material environment	Ability to make intelligent decisions regarding the health determinants of the social and material environment

Parents' health literacy affects their own quality of life and, due to their parental role and competence, also affects their child's health. Based on the results of international and domestic research on health literacy, it is clear that the health literacy indicators of our country in terms of health and health development competencies are particularly low. (Koltai & Kun, 2016; Keresztes, 2024). Given that the health status of children is affected by the mother's health literacy (Moravcsik-Kornyicki, 2021), and the mother's health competence is significantly related to the child's health status (Hack et. al., 2006; Sántha et. al., 2020), we considered it justified to find out about the health literacy of mothers raising young children.

In order to discuss the topic, it is also essential to conceptualize the concept of habit. Although many researchers have attempted to create a unified definition, so far it has not been possible to find a definition that fully covers the content of the concept of habit. At the same time, it can generally be said that it covers a process in which an automated action response appears as a result of a stimulus, based on the individual's possession of previously experienced stimulus-response associations (Gardner, 2015, Gardner & Rabar, 2019). In order to consider a habit as a stable, established action, the learning process must go through four stages: the first step is the decision to take a specific action, the second is the behaviour corresponding to the decision, the third step is the repetition of the behaviour, and as the last phase it is done in a way that helps the formation of new habitual associations. It is important to emphasize that the third stage in the process can be considered critical, where it can become important to maintain the motivation of the individual participating in habit formation, which may require the help, support, and example of an external person (Lally & Gardner, 2013). In the early years of life, the parent is the most suitable person to help in the habit-forming process and to maintain the child's motivation. In families where children grow up in such a way that habits are part of everyday family life, children are more cooperative with their parents, and the children's social competences are also more developed. Although more and more studies are aimed at examining health-related habits, only an insignificant part of them focus specifically on family life and young children (Csima et al., 2024).

The selection of the sample

During the pilot study, a semi-structured interview was conducted with 10 mothers (N=10), of which 9 conversations were conducted online using Microsoft Teams software, and one data collection took place in person. In the latter case, the family did not have internet service.

During the selection of the sample, it was an important aspect to ensure heterogeneity, in order to get to know the everyday life of families with different family structures and sociodemographic backgrounds. The heterogeneity of the sample is well reflected by the fact that among the mothers there were

mothers raising single infants, raising a single child attending an institution, living in a mosaic family, living in a large family, living in a mother's home, young childbearing, late childbearing, as well as abused.

In the study, we used convenience sampling, the mothers were invited to work together from a circle of acquaintances, from a maternity home and through an internet advertisement. The latter was necessary because education was an important aspect when selecting the sample, and during the recruitment of the mothers it became clear that in our immediate environment there are few mothers who have completed eight grades of primary school and are raising young children. That is why we looked for a Facebook group in which mothers are represented in significant numbers and published a post. In the post, we asked for the application of mothers open to the interview, who have at least one child under school age and whose highest education does not exceed the eight primary school grades.

We interviewed mothers with at least one child under school age. An exception to this was a mother whose children were already young adults. We considered it appropriate to include her in order to see how a mother belonging to an earlier generation thinks about her own education and care practices.

Another important criterion for the selection of the sample was heterogeneity according to educational level. We examined mothers with different sociodemographic backgrounds. Of the ten mothers, three had a university degree, two had a secondary school certificate and a trade, and five had completed eight grades.

The interviewed women were between 17 and 41 years old when their first child was born. The youngest mother completed eight primary school classes, the oldest has a degree. Seven of the mothers were in their twenties, six of whom gave birth to their first child by the age of twenty-five.

Researcher's questions

During the examination we pursued to answer the following questions:

- What habits are formed in the lives of young children during education and care in the family?
- To what extent and in what way are fathers involved in activities around young children?
- How does family health education manifest itself in everyday life?
- What characterizes the health literacy of the interviewed mothers?

Data recording and processing

Microsoft Teams was used for the digital recording and transcription of the interviews. In order to process the data, the interviewees' answers were

organised in Microsoft Excel tables, where each mother received a code to ensure anonymity. Data cleaning was followed by interpretation. In many cases, the mothers' answers were informative in themselves, but at the same time, we also compared the answers for each question, so we managed to make valuable findings in this way as well. The basis of the comparison was provided by the educational level and/or age of the mothers.

Presentation of the results

The data gained from the responses of the interviewees was organised in categories based on content characteristics. The following topics were separated:

- contents related to health education and health literacy,
- habit formation,
- shortcomings and problems of the care and support systems around families,
- intergenerational relationships,
- parental roles, views, practices.

This study focuses on results related to health education, health literacy and habit formation.

Results related to health education, health literacy

The fact we consider one of the most important results of the analysis of the interviews is that the mothers with low education almost without exception reported that the quality of the pregnancy and the circumstances of the birth do not influence the life of the unborn child in any way or to any extent. This suggests that mothers do not have sufficient knowledge about this connection. It can be assumed that during the period of family planning and pregnancy, these mothers did not have the knowledge that would have made responsible parenting decisions possible. As a result, the possibility of quality experience of parental competence and parental efficiency is reduced, and in the absence of potential intervention, the optimal development of the child may be at risk (Fong et al., 2018).

The study also included examining the concept of health and illness of the mothers. During the interview, we asked the respondents to describe what a healthy newborn is like, and then they answered the same question about a sick newborn.

Answers regarding the child's health parameters often appeared when defining a healthy newborn. Among these were the right weight, „satisfactory breathing”, a „shapely” body and the ability to move. The answers of the mothers with lower education almost invariably included remarks to the child's appearance (e.g. „beautiful pink”, „beautiful foetal glaze”, „with rosy cheeks”), among which there are also definitions that cannot be classified as

characteristics of a mature newborn. In a significant part of the responses, regardless of educational level, the respondents represented that a healthy child eats and sleeps, is calm, and signals its needs by crying.

Obviously the most characteristic symptom of a sick newborn that mothers mentioned was crying. This means that the respondents - regardless of education and age - perceive the importance of expressive crying. Among responses related to the sick newborn, problems mainly related to basic needs were found („improper breathing”, „doesn't eat, drink, poop”), as well as symptoms such as fever, cough, vomiting, runny nose.

We also examined the perception of health and illness in relation to children of preschool age. Here, the assessment of the child's weight („not too thin”, „appropriate weight”, „not obese”) and the child's mobility appeared in the answers. Intense but coordinated movement was formulated as a hallmark of health, while inactivity and lethargy were formulated as symptoms of illness. The child's speech activity and enjoyment of speaking is also an indicator of health, while the image of a quiet and withdrawn child was associated with illness. Among the criteria of health, more qualified mothers named the psychic and social components of health more often and more strongly than respondents with a low education. Mental maturity was also mentioned by educated respondents as an important criterion for health. Based on the parental accounts given in the interviews, it can be said that the responses of better qualified mothers showed a more holistic perception of health than those with only primary education. This statement correlates with earlier results published in this topic (Yin et al., 2009; Sørensen et al., 2015; de Buhr & Tannen, 2020;), that is the level of parents' health literacy is influenced by their educational attainment: in the case of parents with a higher-level education, we are more likely to find more favourable health literacy indicators.

Health literacy can also be linked to parents' knowledge of medication, nursing and the use of the health care system. Parents with limited health literacy more often make medication errors and overburden the health care system (Fong et al., 2018). Based on this, we examined the frequency and justification with which the mothers sought help in the event of their child's illness, and how understandable they considered the instructions of the care professionals were. The interviews revealed that mothers - regardless of education - trust a specialist if they notice an illness in their child. In the answers, visits to the doctor (general practitioner, paediatrician) and the nurse appeared mainly. Most of the answers did not reveal how long parents wait before using health care. A mother with a lower level of education reported that she sought medical help almost immediately when her child was diagnosed with the disease, because she felt inexperienced and felt safe doing so. The mother also recalled that the paediatrician laughed at her, “it's you back again” with her child. Behind the immediate contact, we can assume a lack of health literacy. In the case of children's illnesses, based on

the answers, in addition to the doctor and nurse, family members, friends and the Internet also serve as important information channels.

Difficulties inherent in caring for a sick child appeared in several answers, which are as follows:

- judge what medicine to give the sick child,
- decide when it is appropriate to give medicine to the child,
- judge what dosage should be used for each medicinal product,
- consider whether the medicine is more useful or more harmful to the child,
- notice if medical help should be sought in connection with the child's illness.

During the investigation, we also learned about the mothers' functional health literacy. Having shared two situations, we were curious as to what practical solution they would use in the given situation. In the first case, we asked what the mother would do if she noticed discharge in the eyes of her newborn child. Eight mothers would immediately take their newborn child to the doctor, one would first consult with the district nurse, then try to solve the problem by dripping breast milk into the eye, and if these efforts were unsuccessful, she would take her child to the doctor. One answer mentioned wiping with chamomile tea or water, which, if unsuccessful, would also be followed by a doctor's visit. It is clear from these that, regardless of age and education, the respondents would rather seek medical help in the case of an illness in a newborn child than apply home practices for recovery. Most mothers would treat the runny eye with eye drops obtained with a doctor's prescription.

The other practice-focused situation attempted to explore the mothers' theoretical and practical knowledge of fever relief. First, we asked them this open question:

"What would you do if your preschool age child's head felt warmer than usual?"

Next, the mothers were placed in an imaginary situation expecting them to come up with a concrete solution:

"Suppose the doctor suggests a cooling bath for your child, how will you make this happen? Please, describe the process in details!"

The first reaction of the mothers without regard to age or educational attainment was to take the child's temperature if their head felt warmer than usual. Depending on the measured value they would or would not do fever relief. Even less educated mothers were aware that the fever does not need to be treated immediately, however, a specific threshold above which this may become necessary was only found in the responses of respondents with a higher level of education. In these answers, the mothers indicated a

body temperature of 38.5 °C, above which, according to their knowledge, it becomes necessary to reduce the fever. It is important to highlight that the latest professional recommendations no longer set an upper limit above which fever is supposed to be reduced (Professional protocol of the Ministry of National Resources on the care of children with fever, 2011). Based on the results, none of the mothers interviewed possessed this knowledge. A mother with a low level of education named “giving the fever a rest” and “waiting” as the last option in the case of useless home treatments (medicines, poultices, cold baths). However, in the practical implementation of the cooling bath, education was not an advantage, and in several cases more accurate answers were received from mothers with a lower educational level than from respondents with a degree.

In order to learn about healthy lifestyle education in the family, we asked mothers what they do to keep their children healthy. Most mothers linked the foundation of the child’s health to the consumption of fruit and vegetables, breathing fresh air and physical activity. In addition to these, strengthening the immune system with vitamins also appeared in the answers. Mothers use vitamins C and D, as well as complex children’s vitamins (multivitamins) to maintain their children’s health, except for the mothers with only basic schooling, who did not mention the use of vitamin preparations in their answers. It is important to note that a low level of education is often associated with a low socioeconomic status, which does not allow the purchase of high-priced vitamin supplements.

Results related to habits

An important recognition of the pilot study was that it was difficult for the mothers to interpret and answer questions about family habits. Questions directed at habits were answered briefly and superficially. The reason for this may be that the concept of habit and the content of the concept were not clear to them. In other words, the fact that few valid answers were given to such questions does not mean the absence of family habits, rather it can be assumed that identifying the habits and grasping their content may have caused a problem. We tried to keep this result in mind during the development of the measuring instrument representing the next phase of the research, so that it would enable the most detailed exploration of family habits. During the previously mentioned large-scale study (N=598), we developed a set of questions consisting of 30 items, which are suitable for exploring children’s habits related to eating, hygiene, accident prevention, physical activity and daily routine (Csima et al., 2024).

In the pilot study, we tried to touch on several areas of family habits, so we sought to learn about habits related to dressing, eating, play activities and outdoor activities. To do this, it was also necessary to explore the extent to which the parents take responsibility for the decision in each educational

and care situation. We asked the mothers to judge who makes the decision in their family in matters of education and care.

Examining the distribution of decision-making between parents in child rearing issues, we found that joint decision-making is the most common, regardless of educational level. At the same time, some of the answers in the question of decision-making were characterized by a slight bias in favour of mothers („rather me” type answers were received to the question). In several cases, fathers were referred to as the person who ensures strictness and discipline in the field of child rearing. The father’s disciplinary function was included in the responses of mothers with lower level of education.

In matters arising in the field of newborn and toddler care, mothers clearly claimed to have the right to decide. The role of fathers in matters related to childcare reflects more of a kind of advisory position, that is, mothers may seek the advice of fathers on certain issues, take their opinions into account, but they make the final decision. In two interviews, it was actually said that since the mother spends a significant part of her time with the child, definitely much more than the father, therefore the mother has the final say in matters of care.

In relation to clothing habits, several mothers noted that comfort and practicality are important aspects when choosing clothes. Most of the interviewed mothers reported that they take their child’s taste and needs into account when dressing. This applies to the colour of the clothes, the pattern on the clothes. The „matching” of the colour of the clothes and the display of the child’s gender through clothing are also emphasized, especially in the case of children of preschool age. A Gypsy/Roma mother pointed out that, although their own culture and traditions do not allow it, she still dressed her daughters in shorts and miniskirts, according to fashion. She also reported that this generated several conflicts between her and the grandparents.

Children’s clothing includes choosing the appropriate attire for the weather/season. Many mothers find it difficult to judge how well the child should be dressed. A mother with primary education said that she makes her daughter wear a hat even when the other children have stopped, because ‘her daughter is prone ear pain’ and ‘medicine is getting more expensive’ and this is how she protects her daughter. In addition, she noted that the days when the child is sick “are lost”, implying that she is not reported to work and does not receive any government health care during the time she is at home with the child. One of our respondents shared with us that if the child does not see that he needs warmer clothes, he is allowed to dress according to his own ideas, so it happened that the child went to kindergarten wearing slippers and shorts at two degrees above zero.

We managed to collect little information about the acquisition of clothes. A mother talked about how she prefers to look for cheaper clothes, but she always buys new shoes for her child because “it’s important to her”.

In several conversations, the mothers mentioned sleepwear habits, but the answers revealed that while in one family, the child is given different clothes to wear at night and in the daytime from birth, in another family, the child always puts on a clean set of clothes in the evening, which will be daytime wear the day after.

Regarding outdoor activities, most mothers considered it important that the child should spend time outdoors every day if possible. The length of time spent in the fresh air was primarily determined by the weather, with rain, wind and cold weather appearing as the biggest deterrents.

The parents' own eating habits and diet, as well as the nutrition provided to the child, serves as a model for the child, and also strongly determines the appearance of overweight in the lives of family members (Fong et al., 2018). During the examination of eating habits, it was striking that a mother with basic schooling classed the three main meals as daily meals, that is, she considers this to be necessary rather than the five meals a day that the majority of educated mothers named. Several mothers pointed out that due to work and tasks, they cannot have meals together during weekdays, and several also pointed out that although they try to keep a system, the timing of the meals also varies. This suggests that the formation of habits related to meals in the examined families is contingent and not very consistent.

When exploring the habits related to the child's play activities, only two mothers mentioned shared playtime with the child as a habit in their answers. Both have a low level of education and live in mother's homes. The other mothers with a low level of education, without exception, emphasized the number of toys in their answers: "they give the child all the toys", "they have a lot of toys", "they have toys all over the place". In the latter case, it was not revealed whether shared playtime appears in the life of the family, and if so, in what form and frequency.

The responses of the more educated mothers were characterized by the fact that they categorized the toys ("board, developmental, plastic, logical, dolls") and pointed out that the children were not restricted in their play activities. Exceptions to this were „aggressive”, „dangerous” games and watching cartoons, in which case parental control appeared. A mother complained that her children have all the toys of the world, but she feels that they are not tied down by the many gadgets:

„I strongly see that uh... we have a lot of toys, that's a fact, but... but no, they never need them. Not the toys. So that I don't, I don't know, I don't know. I don't know what to do, but... but they prefer my company or our company" (answer of a 28-year-old mother with a secondary school certificate and a profession).

Summary

In our study, we presented the results of a pilot study aimed at exploring the educational and care practices, habits, and health literacy of families raising young children. One of the defining tasks of education is the development of health value. If we make use of the early childhood years and put emphasis on health-related habits, through this we can hope for individual and social benefits in the later years of life. We know little about the everyday life and daily routines of Hungarian families raising young children, so we focused our attention on learning about the practices and habits of child-rearing and care taking place in the family. Semi-structured interviews were conducted with 10 mothers, one part of which specifically examined parental health literacy and family habits. The data collected during the pilot study provided a lot of valuable information, and this is especially true for parental health literacy and health education in the family. The set of questions prepared for the interview contained nine questions specifically related to the mentioned topics. We examined the health literacy of the parents with both knowledge-focused and practice-focused questions, which were related to child raise and care. During the interviews we received answers to what significance the mothers attributed to the circumstances of pregnancy and childbirth from the point of view of the child's later life. We learnt about their ideas attached to the meaning of the concepts of health and illness and effort was also made to unveil their knowledge about the care of an ill child.

Based on the interviews, the everyday lives of families raising young children present a varied image. Holistic health concept – though not unknown for mothers with less education – is more typical of top qualified mothers. As for questions targeting family habits we expected more detailed answers. While recording the interviews we had the impression that the concept and/or content of the habit was difficult to grasp and not quite clear for the mothers. It can be assumed that the few valid answers do not mean the absence of family habits, rather it can be said that these habits function like automatism in everyday life, thus it is difficult for them to rise to a conscious level that requires interpretation. In the future, we consider it advisable to examine the issue of habits with the help of specific, practice-oriented, situation-related questions.

Support

The preparation of the study was supported by the Public Education Development Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. The research was carried out within the MTA-MATE Early Childhood Research Group.

References

- Professional protocol of the Ministry of National Resources on the care of children with fever (2011). A Nemzeti Erőforrás Minisztérium szakmai protokollja lázas gyermekek ellátásáról – *Egészségügyi Közlöny*, 61(7), 1311-1317.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1974). Mother-infant interaction and development of competence. In Connolly, K. & Bruner, J. (Eds.), *The growth of competence*. Academic Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. (1982, 2nd edition). Hogarth Press.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). A korai oktatási beavatkozások kognitív és szociális fejlődésre gyakorolt hatásának metaanalízise. *Teachers College Record*, 112 (3), 579-620. <https://doi.org/10.1177/016146811011200303>
- Csima, M., Podráczky, J., Keresztes, V., Soós, E., & Fináncz, J. (2024). The Role of Parental Health Literacy in Establishing Health-Promoting Habits in Early Childhood. *Children*, 11(5), 576-590. <https://doi.org/10.3390/children11050576>
- Danis, I. (2020). A csecsemő- és kisgyermekkori lelki egészség támogatásának indokoltsága - egy új fókusz a kora gyermekkori intervencióban. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődésméletek és empirikus eredmények* (pp. 20-44). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Danis, I. (2021). 21. századi babaszoba. A szülőség, a szülő-gyermek kapcsolat és a kora gyermekkori lelki egészség vizsgálatának társadalmi indokoltsága és elméleti háttere. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Közszolgálati Kar Mentálhigiéné Intézet.
- de Buhr, E., & Tannen, A. (2020). Parental health literacy and health knowledge, behaviours and outcomes in children: a cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08881-5>
- Egyed, K. (2011). Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *Biztos Kezdet Kötetek I.: Génektől a társadalomig: a kora gyermekkori fejlődés színterei* (pp. 166-205). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Fináncz, J., Podráczky, J., Nyitrai, Á. & Csima, M. (2021). Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koragyermekkori nevelésben dolgozók körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 71, (11-12.) 19-38.
- Fong, H. F., Rothman, E. F., Garner, A., Ghazarian, S. R., Morley, D. S., Singerman, A., & Bair-Merritt, M. H. (2018). Association between health literacy and parental self-efficacy among parents of newborn children. *The Journal of pediatrics*, 202, 265-271. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.06.021>

- Gardner, B. (2015). A review and analysis of the use of “habit” in understanding, predicting and influencing healthrelated behavior. *Health Psychology Review*, 9(3), 277-295. <https://doi.org/10.1080/17437199.2013.876238>
- Gardner, B. & Rebar, A. L. (2019). Habit formation and behavior change. In *Oxford research encyclopedia of psychology*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.129>
- Heck, K. E., Braveman, P., Cubbin, C., Chávez, G. F. & Kiely, J. L. (2006). Socioeconomic status and breastfeeding initiation among California mothers. *Public Health Rep.* 121(1) 51-59. <https://doi.org/10.1177/003335490612100111>
- Heckman, J. J., Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9353.2007.00359.x>
- Heckman, J. J., Peter J. & Klenow, J. (1997). *Human Capital Policy*. University of Chicago.
- Heckman, J. J. & Schultz, H. (2007). Invest in the Very Young. In Tremblay, R. E., Boivin, M. & Peters FDeV, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (online). <http://www.child-encyclopedia.com/importance-early-childhood-development/according-experts/invest-very-young> (2024.12.09.)
- Johnson, M. H. (2005). Sensitive periods in functional brain development: Problems and prospects. *Developmental Psychobiology*, 46(3), 287-292. <https://doi.org/10.1002/dev.20057>
- Lally, P., & Gardner, B. (2013). Promoting habit formation. *Health Psychology Review*, 7(1), 137-158. <https://doi.org/10.1080/17437199.2011.603640>
- Keltner, B. (1990). Family characteristics of preschool social competence among black children in a head start program. *Child Psychiatry and Human Development*, 21(2), 95-108. <https://doi.org/10.1007/BF00706118>
- Keresztes, V. (2024). Óvodáskorú gyermeket nevelő szülők egészségműveltsége. In Dezső, R. A. & Ábrahám, G. (Eds.), *Kezdő kárpát-medencei neveléstudományi kutatók antológiája: In memoriam Szivák Judit* (pp. 84-94). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
- Kliewer, W. & Kung, E. (1998). Family moderators of the relation between hassles and behavior problems in inner-city youth. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), 278-292. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2703_5
- Koltai, A. J. & Kun, E. (2016). A magyarországi egészségértés nemzetközi összehasonlításban. *Egészségfejlesztés*, 57(3), 3-20. <https://doi.org/10.24365/ef.v57i3.62>
- Moravcsik-Kornyicki, Á. (2021). *A pre-, peri- és posztnatális egészség területi egyenlőtlenségeinek és különbségeinek hosszú idősoros elemzése (1997-2019)*. Doktori disszertáció. PTE Egészségtudományi Kar, Egészségtudományi Doktori Iskola

- Nyitrai, Á. & Darvay, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23 (11), 73-85. (Online) <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21445>
- Pleasant, A. & Kuruvilla, S. (2008). A tale of two health literacies: public health and clinical approaches to health literacy. *Health promotion international*, 23(2), 152-159. <https://doi.org/10.1093/heapro/dan001>
- Sántha, Á., Nagy, M. & Erdei, R. J. (2020). The Health Literacy of Ethnic Hungarian Mothers in Eastern Europe. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(3), 91-111.
- Schweinhart, L. J. (2016). Lessons on sustaining early gain from a life-course longitudinal study. In Reynolds, A. J. & Rolnick, A. J. (Eds.) *Sustaining early childhood gains*. Cambridge University Press.
- Sørensen, K., van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, S. & Brand, H. (2012). Health literacy and public health. A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*. 12, 1-13. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80>
- Sørensen, K., Pelikan, J. M., Röthlin, F., Ganahl, K., Slonska, Z., Doyle, G., ... & Brand, H. (2015). Health literacy in Europe: comparative results of the European health literacy survey (HLS-EU). *The European journal of public health*, 25(6), 1053-1058. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv043>
- World Health Organisation (1948). First World Health Assembly.
- Yin, H. S., Johnson, M., Mendelsohn, A. L., Abrams, M. A., Sanders, L. M. & Dreyer, B. P. (2009). The health literacy of parents in the United States: a nationally representative study. *Pediatrics*, 124(3), 289-298. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1162E>



A szülői kapcsolattartási formák átalakításának szükségessége a jelen kor kihívásainak tükrében

Takácsné Szabó Melinda¹

Absztrakt:

Az elmúlt évtizedekben jelentős változások történtek a gyermeknevelésben és az oktatásban egyaránt. A szociális és érzelmi éretlenség, az óvoda- és iskolaéretlenség, valamint a digitális tudatosság hiánya komoly kihívások elé állítja a szülőket, pedagógusokat és szakembereket. A nehézségek nem csak az egyének személyes fejlődését befolyásolják, hosszútávon kihatnak a társadalom egészére. A problémák hatékony kezeléséhez holisztikus szemléletre, a gyermekek egyéni készségeihez igazodó fejlesztésre és szoros együttműködésre van szükség a szülők és a pedagógusok között. Jelen tanulmány az óvoda és a család hatékonyabb kooperációjában nyújt segítséget a hagyományos kapcsolattartási modellek átgondolásával, és a gyakorlatban is megvalósuló lehetőségek feltárásával a jelen kor kihívásainak tükrében az óvodai nevelés keretein belül. Minőségi kisgyermeknevelés ma már nem megvalósítható a családok együttműködése nélkül. Kiemelten fontossá vált a pedagógus tanácsadó, facilitáló szerepe.

Kulcsszavak:

szociális és érzelmi fejlődés, óvodaéretlenség, iskolaéretlenség, kooperáció, digitális tudatosság

Bevezetés

A tanulmány során célunk, hogy áttekintsük a gyakorlatban leginkább használatos kapcsolattartási formákat. Majd áttekintést szeretnénk adni az egyes kapcsolattartási formákban rejlő lehetőségekről a szülőedukáció szempontjából annak érdekében, hogy minél hatékonyabban tudjuk felhasználni ezeket az alkalmakat a családok támogatására. Mindemellett szeretnénk kitérni a jelen kor kihívásaira is, amelyek feltárása még indokoltabbá teszi, hogy nagyobb figyelmet fordítsunk erre a területre.

¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola PhD-hallgató; melinda.takacsne.szabo@gmail.com; 

A családi háttér biztonsága sok gyermek életében ma már nem egyértelmű. A szülők egy része nincs tisztában az életkori sajátosságokkal, a napirend és az otthoni szokások, szabályok kialakításának fontosságával. Mindemellett leginkább a kognitív készségekre koncentrálnak, sok családban kizárólagos érték a teljesítmény, ami a gyermekből szorongást válthat ki.

A változásokhoz való alkalmazkodás és a családok támogatása fontos a stabil és egészséges családi környezet megőrzése érdekében. Ma már minőségi óvodai nevelés-oktatás „parenting”, szülőttámogatás nélkül nem megvalósítható. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja is kimondja: „Az óvodai nevelés a családi neveléssel együtt szolgálja a gyermek fejlődését. Ennek alapvető feltétele a családdal való szoros együttműködés.”

A szülői kapcsolattartási formák áttekintése

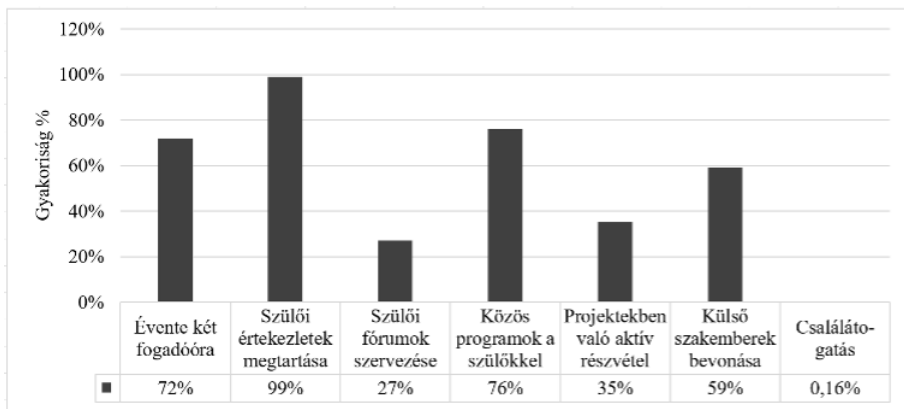
Egy 2023-ban végzett kutatásunk során sikerült felmérni, többek között, hogy az óvodapedagógusok milyen formákat alkalmaznak a szülőkkel való együttműködés alakítására (1. ábra). A felmérésben $N = 1232$ óvodapedagógus vett részt. A kérdőív Cronbach-alfa megbízhatósági együtthatója $\alpha = 0,712$. A mintavétel teljes mintára való törekvés volt a KIR adatbázis „Működő köznevelési intézmények feladatellátási helyei (aktuális adatokkal)” adatbázisa alapján. A 2022/2023-as tanévben 30 648 óvodapedagógus állt alkalmazásban a KSH adatai szerint. Az alapsokaság véges $n = 30\,648$ fő. A minta az n számú alapsokaság 4,02%-a volt.

A válaszadó óvodapedagógusok 99,51%-a nő. Az országos arány: 99,52% volt a 2022/23-as nevelési évben a KSH adatai alapján. A területi megoszlást tekintve a résztvevők 28%-a dolgozik a fővárosban, 37% városban (melyből 10% megyeszékhely), valamint 35% kistérségben. A kutatásban részt vevők átlagosan 24 év ($M = 23,899$; $Mdn = 25$; $Mo = 34$; $CI_{95} = 23,181 - 24,618$) szakmai tapasztalattal rendelkeznek. A szórásérték ($SD = 12,859$) a minta heterogenitását mutatja.

Az ábrán a leggyakrabban alkalmazott módszerek láthatók. A szülői értekezlet általánosan alkalmazott módszer (99%) a szülőkkel való kapcsolattartásra a mintában szereplő pedagógusok válaszai alapján is. A fogadóórák (72%) és a közös programok (76%) is megjelennek több mint kétharmad arányban. A szülői fórumok szervezése csupán 27%-ban jellemző. 59% von be a kapcsolattartásba külső szakembereket. Az óvodapedagógusok 35%-a jelezte, hogy projektjeibe, tematikus programjaiba bevonja a szülőket is. Ez a bevonódás megvalósulhat eszközök biztosításában, segítségnyújtásban (például gyermekcsoport kísérése), vagy aktív személyes közreműködésben. Az óvodapedagógusok csupán 0,16%-a szán időt családlátogatásra.

1. ábra

Óvodapedagógusok válaszai, szülőkkel való együttműködés, kapcsolattartás gyakorlata 2023 (N = 1232) Gyakoriság (%) – „saját szerkesztés”



A testi-lelki-szociális egészség megteremtésének elősegítése szempontjából a fent sorolt kapcsolattartási formák mindegyikére szükség van a szülőközösség és a gyermekcsoport igényeit figyelembe véve, de ma már nem a hagyományosan értelmezett formákban. A szülői értekezletek és a fogadóórák megtartása, a szülőkkel való közös programok szervezése általánosan elterjedt kapcsolattartási formák.

Azáltal, hogy tudatosan építjük a szülőközösséget is, és nemcsak a gyermekközösségre helyezzük a hangsúlyt, hatékonyabb óvodai nevelő-oktató munka válik lehetségessé, ugyanis ebben a formában a szülő társként tud tekinteni a pedagógusra, tudja, érzi, hogy számára is a legfontosabb cél gyermeke jólléte és optimális fejlődése. A szülőközösség építését fontos már a kiscsoport elején elkezdni. A szülők így egy olyan rendszerbe szocializálódnak, amelyben már a kezdetekkor aktívan részt vesznek a csoport életében, és támogatják a pedagógusok munkáját, ez válik természetessé. Különösen jól megvalósítható mindez a heterogén csoportokban, ahol évről-évre néhány új család válik a közösség részévé, ők alapvetően a már megszokott szokásokhoz-szabályokhoz alkalmazkodnak és a többi szülő támogatásával idomulnak a kialakult hagyományokhoz.

A szülői kapcsolattartási formák átalakítása

A szülői értekezletek és a fogadóórák szülőedukációs platformként szolgálhatják leginkább a céljainkat. A szülői értekezletek során érdemes időt szakítani arra is (mindamelllett, hogy beszélünk a gyermekek életkori sajátosságairól, a csoport aktuális fejlettségi szintjéről, a felmerülő nehézségekről), hogy milyen célok mentén tervezünk az elkövetkezendő félév során, valamint a szülők mit tehetnek otthon céljaink elérése érdekében. Szót ejthetünk az

önállóság fontosságáról, arról, hogyan könnyíthetik meg gyermekük számára (például a megfelelő méretű ruházat és cipő elősegíti a sikerélmény meg tapasztalását, ami motiválja a gyermeket az újbóli próbálkozásra).

A külső szakemberek (óvodapszichológus, fejlesztőpedagógus, logopédus, családsegítő munkatárs) bevonása elengedhetetlen a családok hatékony megsegítése érdekében, ugyanis a kompetenciahatárok betartása mellett a segítő szakmák együttműködése nélkülözhetetlen ebben a folyamatban. A válaszadók fele (59%) él ezzel a lehetőséggel.

A közös programok, online közösségi terek alkalmasak a bizalom megerősítésére azáltal, hogy a szülők betekintést nyernek az óvodai munkába. Láthatóvá válik a pedagógusok szakmai hozzáértése, empátiája, mindemellett mintaként szolgál az óvodapedagógus gyermekkel való együttműködése, játéka, kommunikációja a szülők számára. Több óvoda ($N = 156$) nyilatkozott úgy, hogy náluk minden nap nyílt nap, ami lehetővé teszi a szülői jelenlétet és folyamatos kapcsolattartást, a szoros együttműködést az intézmény és a családok között. Azonban vannak olyan intézmények is ($N = 359$), az egyéni hozzászólások alapján, ahol a gyermekek személyiségi jogait szem előtt tartva nem engedélyezett a szülők nagyobb mértékű bevonása a mindennapokba, néhány alkalmat (családi nap, családi karácsony) kivéve, mindemellett tilos a csoportszobákban fényképet készíteni a gyermekekről és megosztani a szülőkkel, annak ellenére, hogy minden szülő hozzájárulását adta írásban. Ebben az esetben nincs lehetőségük az óvodapedagógusoknak arra, hogy kihasználják a kapcsolattartás ezen formáinak előnyeit, mind a programok szervezése, mind a médiafelületek használata korlátozottan áll rendelkezésükre. Néhány óvodában a fényképek megosztásának szabályozása is megvalósul oly módon, hogy a szülők írásbeli felelősséget vállalnak arra vonatkozóan, hogy a csoportban készült fényképeket nem töltik fel semmilyen közösségi platformra.

A szülőkkel való közös programokat illetően számos lehetőséget kínálnak egyes intézmények, különféle gyakorlatok, szokások valósulnak meg, némely intézményi szinten, némely egy-egy csoport sajátja. Ilyen például a „szülő a mesefotelben”, a szülők is elmesélhetik a gyermekeknek saját kedvenc meséjüket, lehetőségük van hangszerez bemutatóra, közös barkácsdélutánokat, kirándulásokat szerveznek a szülők bevonásával. Azonban arra is van példa, hogy a szülők nem élnek a felkínált lehetőségekkel.

Szülői fórumok szervezése

Érdemes részletesebben áttekinteni a szülői fórumok szervezésének kérdését, mivel nem egy általánosan alkalmazott kapcsolattartási forma. A válaszadó pedagógusok 27%-a szervez szülői fórumokat, amelyek nagyrészt az intézmény keretein belül valósulnak meg egy-egy témára fókuszáltnak, mint például a befogadással kapcsolatos általános tájékoztatást nyújtó alkalmak, vagy a beiskolázás előtti tájékoztatók. Szükség van természetesen ezekre az alkalmakra intézményi szinten, azonban az edukáció szempontjából teljesen más jelent ez a fogalom.

A szülőközösség, a bizalom építésének hatékony módja lehet, ha a szülő fórumok az adott csoportra szabva kerülnek megrendezésre, ahol úgynevezett „kerekasztal-beszélgetések” keretein belül olyan témák kerülnek előtérbe, amelyek a szülők érdeklődését felkeltették, vagy olyan problémák, amelyek megoldása a szülők bevonása nélkül nem lehetséges. Természetesen vannak olyan témák, amelyek érintése ajánlatos bármely gyermekcsoportra vonatkozóan. Ilyen például:

1. A „Testi és lelki fejlődés a magzati élettől az óvodáskor végéig” témakör, amelynek segítségével a szülők el tudják helyezni az óvodáskort a gyermek fejlődésének folyamatában, felismerve annak jelentőségét.
2. Sajnos a meseolvasás fontossága sem egyértelmű a mindennapokban számos család életében, éppen ezért fontos a mese szerepének megvilágítása a gyermek fejlődésében.
3. Fontos beszélni a BTMN, SNI, vagy más nehézségekkel küzdők helyzetéről a csoportban, amennyiben van érintett gyermek, nagyon sokat segíthet ezen gyermekek elfogadásában. A kiemelt pedagógiai munkát igénylő gyermekekkel szemben nagyon sokszor tapasztalható elutasítás, ellenállás oly mértékben, hogy összefogásra sarkallja a szülőket a gyermek eltávolítására a csoportból. Ezért nagyon fontos a gyermekek és a szülők ezirányú érzékenyítése. Amennyiben a szülő elfogadja, hogy gyermeke integrált csoportba jár és el tudja fogadni nehézségeiket, a gyermek is erre ösztönzi majd.
4. A gyermekkori agresszió témaköre szintén a kötelezően ajánlott fórumtémák egyike. Feltétlenül szót kell ejtenünk a kiváltó okokról, arról, hogy miben nyilvánul meg ez az adott közösségben. Azonban nem elég a probléma feltárása, megoldási javaslatokat, stratégiákat is adnunk kell. Az ilyen jellegű problémák nehezen oldhatók meg a szülők közreműködése nélkül.
5. Az érzelmi nevelésről beszélni szintén elengedhetetlen a szülőkkel, ugyanis az érzelmi életünk jelentősen befolyásolja az egész személyiségünket. John Gottman és Joan DeClaire (2016) szerint az érzelmi fejlesztés öt lépésben valósítható meg. 1. tisztába kell kerülnünk a gyermek érzelmeivel, 2. fel kell ismernünk, hogy az érzések lehetőséget rejtenek magukban arra, hogy közelebb kerüljünk a gyermekhez és ezen keresztül valamit tanítsunk, 3. hallgassuk meg őt és ismerjük el érzései jogosultságát, 4. segítsük őt abban, hogy megnevezze érzelmeit, 5. miközben segítünk megoldani a gyermek problémáját, jelöljük ki a határokat. A nem megfelelő viselkedés határaitól van itt szó, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés hatékony, társadalmilag is elfogadott módjairól, amelyekre stratégiát kell tanítanunk a gyermekeknek. Azonban csak akkor tudunk hatékonyak lenni, ha a szülők is így gondolkodnak, közös stratégiaként tudjuk alkalmazni ezt az öt lépést, ehhez azonban szintén edukációra van szükség. „... érdemes észben tartani Haim Ginott két alapelvét: 1. minden érzés megengedhető, de nem minden viselkedés. 2. A szülő-gyermek

kapcsolat nem demokrácia. A szülő dönti el, mi megengedhető, és mi nem” (Gottman & DeClaire, 2016, p. 180).

6. Korunk nagy kihívása, gyermekeink digitális nevelése, a szülők digitális tudatosságának alakítása, a korai eszközhasználat veszélyeinek tudatosítása, amelyben nagy szerepe van a pedagógustársadalomnak. Az okostelefon a szülők számára olyanná vált, mint egy „pedagógiai segédeszköz”, amelynek segítségével minden probléma gyorsan orvosolható. A szülő-gyermek kapcsolatban zavar keletkezik, ha a szülő nem válaszkész, nincs jelen, ha nem tud kizárólagos figyelemmel lenni a gyermeke felé. A gyermek egy idő után megtanulja, hogy a személyek nem megbízhatók, nem elérhetők, tárgyakhoz kezd el kötődni a személyek helyett. A tárgykötődés azonban nem valódi kötődés, hanem függőség. Kötődni ugyanis csak személyekhez tudunk. A kötődési zavar kiterjed az egyén későbbi kapcsolataira, párkapcsolataira is (Pál, 2023). Nekünk, pedagógusoknak az a feladatunk, hogy tudatosítsuk a szülőkben ezirányú felelősségüket, valamint az eszközhasználat veszélyeit. Elsősorban most a digitális eszközök kisgyermekekre irányuló hatásairól van szó. A digitális világ számos előnyt kínál a TUDATOS felhasználó számára, ez vitathatatlan. Azonban számos kutatási eredmény bizonyítja a kisgyermekekre irányuló negatív hatások sokféleségét, amelyet érdemes tudatosítani. Gyakori, hogy maga a szülő sem bizonyul kompetens felhasználónak, nincs tudatában a kiskorú gyermekére leselkedő veszélyekkel, amikor a közösségi oldalon közzé teszi gyermeke legfontosabb pillanatait, melyik intézménybe jár, milyen rendszeres programokon vesz részt, folyamatosan megosztja a róla készült fotókat. A gyermek személyiségi jogai is sérülhetnek. Kérdéses, hogy később a gyermek milyen lelköllettel fogadja majd a tényt, hogy szülei folyamatosan a nyilvánosság elé tárták életét, a számára akár kellemetlen fotókkal megtűzdelve.

Az említett témakörökből emeltük ki a szülők digitális tudatosságának alakítását, amelyet a későbbiekben részletesebben szeretnénk taglalni, tekintve, hogy ezen a területen tapasztalható leginkább az információ és a tudatosság hiánya.

A szülői fórumok megvalósulhatnak szülői értekezlet keretében is, így biztosítva a legtöbb szülő részvételét. Érdemes ezekre az alkalmasokra pszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, logopédus bevonódását kérni a téma függvényében, hogy még hatékonyabban tudjunk dolgozni a szülőkkel az egyes témakörök kapcsán.

Projektekben való aktív részvétel

Az óvodai projektek rendszerint egy adott témára vagy tevékenységre összpontosítanak, és a résztvevő gyerekek interaktív módon vesznek részt a folyamatban. Az ilyen projektek által kínált lehetőségek kiválóan alkalmasak a szociális készségek fejlesztésére, mivel a gyermekek együttműködnek,

kommunikálnak és megosztják élményeiket. Az együttműködés során kialakuló csoportdinamika és a feladatokban való részvétel segítik a gyermekeket abban, hogy megtanulják, hogyan működjenek együtt másokkal. A különböző tevékenységek során tapasztalt érzelmek, mint például az öröm, izgalom, csaldottság vagy frusztráció, lehetőséget teremtenek az érzelmeik felismerésére és kifejezésére. Az érzelmek megbeszélése és az azokra való reakciók elemzése elősegíti az érzelmi intelligencia fejlődését, amely az érzelmi felismerés, az érzelmi szabályozás és az empátia terén mutatkozik meg.

A projektek során a gyermekeknek lehetőségük van kreatív és problémamegoldó képességeik fejlesztésére is. A kreatív tevékenységek, például a művészet, dráma vagy zene, nemcsak az egyéni kreativitást serkenti, hanem a csoportmunka révén az együttműködés és a közös célok elérésének fontosságát is hangsúlyozzák. Az óvodai projektek emellett támogatják a gyerekek önértékelésének kialakulását és önállóságát. Azokban a projektekből, ahol a gyerekeknek lehetőségük van választani, kifejezni az egyéni véleményüket, és felelősséget vállalni a feladatokért, erősödik az önálló gondolkodás és döntéshozatal képessége. Ez is egy tanulási folyamat, amelyet már óvodáskorban érdemes elkezdni.

Az óvodában van idő és lehetőség az együttműködés gyakorlására úgy, hogy a pedagógus folyamatosan koordinál, és fokozatosan hagyja, hogy a gyermekek önállóvá váljanak. Mindemelllett a közös alkotások segítik felfedezni a másik értékeit, miközben megtanulják elfogadni saját maguk és társaik hiányosságait, meg kell beszélniük, hogy abban az alkotásban kinek mi lesz a feladata, kinek mi lesz a szerepe, az ő képességeit hol tudják leginkább kiaknázni. Át kell vennie valakinek a vezetést, aki ügyel arra, hogy minden rendben legyen, hogy készen legyen a csapat, hogy ne adják fel, biztatja a többi, dicsér, kiemel, ő maga gyerekként. Ehhez egy idő után már nincs szükség a felnőtt jelenlétére, mert alapvető belső értéké válik. Már azonosult a pedagógussal, aki számára mintát adott ebben. Az a cél, hogy mire megkezdik iskolai tanulmányait, belsővé váljon az együttműködésre való képesség.

A közös alkotások, közös büszkeséggel töltik el a csapatot, együtt élnek meg a sikert. Összekovácsolja, azokat a gyerekeket, akik dolgoznak rajta. Konfliktusokat oldanak meg miközben megbeszélik a folyamatokat. Megtanulják idővel, hogyan fejezzék ki gondolataikat.

A szülők bevonása az óvodai tevékenységekbe, projektekből elősegítik a pedagógus-szülő kapcsolat eredményességét, a bizalom alakítását. Vannak szülők, akik számára a részvétel kiemelten fontos és minden alkalmat megragadnak a bekapcsolódásra, vannak azonban olyanok is, akik szívesebben maradnak a háttérben és leginkább eszközökkel járulnak hozzá egy-egy tevékenység sikerességéhez, és olyan szülővel is találkozhatunk, aki anyagiak, vagy idő hiányában nem tud részt vállalni, ezt el kell fogadni. A fontos, hogy az ő bizalmukat is megnyerjük, és érezzék, emiatt gyermekük nem kerülhet hátrányos helyzetbe.

Családlátogatás

A családlátogatás további lehetőséget nyújthat a pedagógusok és a családok közötti kapcsolat erősítésére. A családlátogatás során a pedagógus személyesen ismerheti meg a gyermek családi környezetét, életkörülményeit és kulturális hátterét, bizalmasabb, hatékonyabb együttműködést tesz lehetővé. A pedagógus által megfigyelt családi dinamikák segíthetnek a gyermek egyedi igényeinek megértésében (Útmutató, 1989). Mindemellett lehetőséget ad arra is, hogy a nevelési módszereket a gyermekekre szabják a pedagógusok, ezzel is támogatva a tanulási folyamatot. A családlátogatás arra ösztönzi a szülőket, hogy aktívabb szerepet vállaljanak gyermekük óvodai/iskolai életében. A kutatások szerint a szülők folyamatos részvétele jelentősen hozzájárulhat a gyermek későbbi tanulmányi sikereihez és szociális képességeinek fejlődéséhez (Henderson & Mapp, 2002).

A családlátogatás sikerességéhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus előzetesen felkészüljön a látogatásra. Ennek része lehet a szülőkkel történő előzetes egyeztetés, a gyermekről kapott információk áttekintése, valamint a látogatás céljainak meghatározása (Útmutató, 1989). Továbbá fontos a pedagógus érzékeny és tiszteletteljes hozzáállása, hogy a látogatás pozitív tapasztalat legyen minden fél számára. A családlátogatás során a pedagógusok számos kihívással találkozhatnak, mint például az időhiány, a szülők ellenállása vagy a kulturális különbségek. Ezek a nehézségek azonban megfelelő tervezéssel és rugalmassággal kezelhetőek. A látogatás időpontjának rugalmas megválasztása, a szülőkkel való őszinte és tiszteletteljes kommunikáció, valamint a kulturális érzékenység jelentősen javíthatja a látogatás sikerességét.

Érdemes lenne elgondolkodni azon, hogyan lehetne feléleszteni a családlátogatás hagyományát. Valóban sok időt és energiát igényel, de a jövőben jelentősen megkönnyíthetné a pedagógusok munkáját.

A jelen kor kihívásai

A szociális és érzelmi éretlenség mértéke nagymértékben függ a gyermek egyéni fejlődési ütemétől, a környezeti, valamint a családi és társadalmi hatásoktól. A képernyőidő növekedése csökkenti a gyermekek lehetőségét arra, hogy közvetlenül megtapasztalják a társas helyzeteket, ami késleltetheti a szociális készségek fejlődését, az érzelmek megértésének és szabályozásának képességét. A túlzott szülői védelem vagy éppen az érzelmi támogatás hiánya megnehezítheti a gyermekek önállósodását, valamint érzelmi szabályozási képességük kialakulását.

Az iskolaéretlenségből adódó nehézségek mellett az óvodaéretlenség jelensége is egyre szembetűnőbb.

A digitális eszközök nem megfelelő használatából és a tudatosság hiányából adódó problémák egyre több területen mutatkoznak meg. A KSH adatai

azt mutatják, hogy tízből négy ember alapvető digitális ismertekkel sem rendelkezik (KSH, 2023).

Az alábbiakban szeretnénk a felsorolt problématerületeket röviden áttekinteni a szülői bevonódás és kapcsolattartás fontosságának hangsúlyozásával.

Szociális és érzelmi intelligencia

Általánosan elfogadott, hogy a szociális és érzelmi készségek fejlődésére csecsemőkortól az iskolába lépésig a folytonosság jellemző. A korai tapasztalatok segítik hozzá a gyermeket a környezete és önmaga megismeréséhez. Amennyiben a csecsemők szükségletei következetesen kielégülnek gondozók által, jobban tudják érzelmeiket szabályozni, környezetüket figyelemmel kísérni, biztonságos kapcsolatokat alakítanak ki, bátran próbálják ki magukat új helyzetekben (Halle & Darling-Churchill, 2016). A családban kialakult érzelmi kapcsolatok, különösen az anya-gyermek közötti kötődés közvetlenül hat a gyermek szociális viselkedésére, ami megalapozza szociális kompetenciáinak fejlődését. A szülők által nyújtott minták, értékek, a család érzelmi élete, és a szülők szociális kompetenciája szintén befolyásoló erővel bír (Zsolnai, 2017).

Az érzelmi intelligencia készség élmény, tapasztalat, azonosulás útján fejlődik, tehát valós élményeket kell biztosítanunk és valóságos kapcsolatot kell teremtenünk a környezettel. Az erkölcsi értékeket (mint például a hűség, becsület) is kizárólag azonosulással tanuljuk. A szülő az elsődleges azonosulási minta a gyermek életében, éppen ezért nem hagyható ki a nevelési folyamatokból. Tőle látnak először mintát a kapcsolatteremtésre, az indulatok, a stressz, a konfliktusok, a kritika kezelésére, az érzelmek kifejezésére és kezelésére. Az egymásra figyelés készsége nem azonos azzal, hogy az egyén azonosítani tudja az érzelmeit, és nem azonos az empátiával sem. Annyit jelent, hogy megtanulja, a világában benne van a másik ember is úgy, hogy közben a saját egyénisége megmarad. Ennek a készségnek leginkább a hiánya észrevehető (Uzsálné, 2010). A szülők a gyermekeik érzelmeit akkor tudják megérteni, akkor tudnak együtt érezni a gyerekekkel, ha maguknak is engedélyezik az érzéseket (Gottman & DeClaire, 2016).

A közösség hatására a gyermekek elkezdik megérteni a különbséget a társadalmilag elfogadható és elfogadhatatlan viselkedésmódok között, ennek következtében egyre hatékonyabban tudják kezelni saját érzelmeiket, problémáikat, konfliktusait már megpróbálják önállóan megoldani (Halle & Darling-Churchill, 2016).

A magasabb szociális kompetenciával rendelkező óvodáskorú gyermekek felülmúlják teljesítményben a szociálisan kevésbé kompetens társaikat, e kompetenciák megléte tehát hatással van a későbbiekben az iskolai eredményességre is (Campbell et al., 2016). Azok a gyermekek, akik egy szilárd, támogató környezetben nőnek fel, nagyobb valószínűséggel válnak érzelmileg és szociálisan kompetens felnőtté, aki egészséges önbizalommal rendelkezik

és képes reflektálni saját magára, tisztában van az értékeivel és a hiányosságaival egyaránt, és képes környezetét jobbra tenni.

Szociális és érzelmi intelligencia fejlesztése az óvodai tevékenységekben

Az óvodai tevékenységekben, nem a kognitív tartalmak átadása a fő szempont, holisztikusan nevelünk. Ezeken keresztül a szociális kompetenciákat is tudjuk fejleszteni és az érzelmi intelligenciát is tudjuk növelni oly módon, hogy ebből gyermek nem érzékel semmit, természetessé válik, mert természetes részei a mindennapoknak. Az óvodai nevelésben nagyon fontos motiváló erővel bír, ha a gyermekek érdeklődésére tudjuk építeni a tevékenységek egy részét. A közös zenélés, a tánc, a közös alkotások, a mozgás, rengeteg társas készséget megmozgat, ahogy a játék is, örömteli tevékenységek, az óvodai élet mindennapjainak részei. Az alkotások, a művészetek óriási építőkövei akár az önbizalomnak, az önbecsülésnek, akár az érzelmek kivetülésének, azok feldolgozásának (Uzsálné, 2010).

A sokat hangoztatott *soft skillek*, amelyek értéké válnak/váltak a munkaerőpiacon (asszertív kommunikáció, kritikus gondolkodás, időgazdálkodás, rugalmasság, kreativitás, proaktivitás, munkamorál, együttműködés, alkalmazkodóképesség) mind igénylik a szociális és érzelmi kompetenciák gazdagságát, amelyek nélkül sem a munkavállaló, sem a vállalat nem lehet sikeres (Nagy, 2022). Fontos, hogy a szülők is belássák a szociális kompetenciák, valamint az érzelmi intelligencia fejlesztésének fontosságát, amennyiben szemléletük teljesítményorientált, abban változás következhesen be.

Óvodaéretlenség

Az iskolaéretlenség témaköre régóta foglalkoztatja a pszichológusokat, pedagógusokat, számos kutatási eredmény született, amelyek okok és nehézségek sorára hívják fel a figyelmet. A jelen kor kihívásai közt kiemelt helyet foglal el az óvoda-iskola átmenet problémaköre továbbra is, azonban az óvodába érkező gyermekek hátterével, érettségével is érdemes lenne foglalkozni a jövőben. A család, mint egység, már nem képes oly mértékben betölteni a szerepét a gyermek fejlődésében, mint az oly természetes volt korábban. A szülők egyre több nevelési feladat megoldását az intézményektől várják. Így sok gyermek számára nehézséget jelent a közösségi életbe való bekapcsolódás. Az óvodaéretlen gyermek nem rendelkezik azokkal a fizikai, érzelmi, és kognitív képességekkel, amelyek szükségesek az óvodai környezetbe való sikeres beilleszkedéshez. A gyerekeknek már képesnek kellene lenniük egyszerű utasítások követésére, alapvető nyelvi készségek alkalmazására, valamint az alapkészségek gyors elsajátítására. A beszédértési és kifejezési nehézségek is akadályozhatják a sikeres óvodakezdést (Bishop, 1997). Az új környezet megköveteli a gyermekektől az alkalmazkodást, az osztozkodást, és a konfliktusok megoldását. Azok a gyermekek, akik nem rendelkeznek megfelelő szociális készségekkel, gyakran nehezen tudnak beilleszkedni (Denham et

al., 2012). A családi háttér és a kulturális különbségek szintén befolyásolhatják az óvodaérettséget. Az anyagi hátrányok, a szülők alacsony szintű iskolázottsága, valamint a kulturális normák eltérése mind hatással lehetnek a gyermek fejlődésére (Lazsádi, 2017; Heckman, 2006).

Az óvodaéretlenség felismerése kulcsfontosságú, késleltetheti vagy meghiúsíthatja az iskolai követelményekhez való alkalmazkodást is. A szülőkkel való szoros együttműködés és a szakértői vizsgálatok hozzájárulhatnak a probléma korai azonosításához (Snow et al., 1998). A célzott fejlesztési programok, amelyek különösen a nyelvi, motoros és szociális készségekre összpontosítanak, segíthetik a gyermekek felzárkóztatását. Az óvodapedagógusok által nyújtott tanácsadás és támogatás elengedhetetlen ebben a folyamatban (Dávid et al., 2018).

Az óvodaéretlenség jelentős hatással lehet a gyermekek iskolai alkalmazkodására, ugyanis a hiányosságokat (nyelvi, érzelmi, szociális, motoros) pótolni kell. Olyan alapvető hiányosságok is fennállhatnak, hogy a gyermek nem tud önállóan étkezni, pohárból inni, érzelmileg nincs felkészülve a szülőktől való „leválásra”, a gyermek nem szobatiszta, ami az önállóság érettsége miatt fontos (Szvatko et al., 2018), előfordul, hogy nincs készítetése az önállóságra, mert a szülő teljes mértékben kiszolgálja, az alvással kapcsolatosan is gyakorta merülnek fel problémák, ahogy az is gyakori, hogy a családnak nincs napirendje.

„Az óvoda nem egyszerűen a gyerekek napközbeni megőrzésére szolgáló intézmény, vagy játszó hely, hanem a társadalmi és szocializációs hátrányok csökkentésének egyik eszköze” (Darvas & Tausz, 2005, p. 786). Különösen igaz ez ma, amikor a családi környezetből, nevelésből adódó hátrányok pótlása kiemelt feladattá vált.

Érdemes lenne a szülőket még az óvodai élet megkezdése előtt tájékoztatni az óvodai szokásokról, szabályokról, az intézmény lehetőségeiről, mik az óvodai érettség feltételei. A szülő ennek tudatában fel tudja mérni, hogy a nyár folyamán mely készségek elsajátítására van még szükség annak érdekében, hogy gyermeke számára megkönnyítse az elválást és az új környezethez való alkalmazkodást. Egy szülői értekezlet vagy fórum tökéletesen alkalmas lehet erre a célra. Különösen hasznos lehet, ha ezen az alkalmon pszichológus, fejlesztőpedagógus, vagy védőnő is jelen van, így a szülők minden felmerülő kérdésére választ tudnak adni egymást kiegészítve, megerősítve. Mindez segíthet abban is, hogy a szülő könnyebben el tudja engedni gyermekét, és segítségére legyen az önállósodás útján.

Iskolaéretlenség

Az iskolakezdéshez szükséges fejlettség is több tényezőből áll, beleértve a biológiai, pszichikus és szociális érettséget. A gyermekek fejlődésében jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg. Az idegrendszeri éretlenség, amely lassabb érzékelést, feldolgozást és válaszadást eredményezhet, gyakori oka

az iskolaéretlenségnek (Shonkoff & Phillips, 2000). Az iskolai környezetben elvárt közösségi normák betartása és az alkalmazkodási képesség hiánya sok gyermek számára kihívást jelenthet. A gyenge önszabályozási képesség közvetlen hatással van a gyermek iskolai teljesítményére (Elias & Arnold, 2006). A gyermekek eltérő kulturális és társadalmi háttérből érkeznek az iskolába. Az anyanyelvi készségek fejletlensége, a szociális támogatás hiánya és az anyagi hátrányok mind hozzájárulhatnak az iskolaéretlenség kialakulásához (Erdei, 2021; Lazsádi, 2017; Heckman, 2006).

Az iskolaéretlenség korai iskolai kudarcokhoz vezethet, amelyek csökkenthetik a gyermek önbizalmát és motivációját. Ezek a negatív tapasztalatok hosszútávon is hatással lehetnek a gyermek tanulmányaira (Alexander et al., 1997), növelhetik a lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás lehetőségét (Herczog, 2008). A gyermek, aki nem képes megfelelni az iskolai követelményeknek, gyakran társai kirekesztésével szembesül, ami szociális elszigetelődéshez és pszichoszociális problémákhoz vezethet. Az iskolai kudarc és a szociális elutasítás miatt a gyermekek körében gyakran jelentkeznek magatartási problémák, mint például az agresszió vagy a passzivitás. Az iskolaéretlenség sikeres kezelésének kulcsa a korai felismerés. Az óvodai szintű szűrések és fejlesztő programok lehetőséget nyújtanak arra, hogy a gyermek képességei megfelelő szintre fejlődjenek (Szvatkó et al, 2018; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

A személyre szabott fejlesztési terv, valamint a szülők bevonása a fejlesztési folyamatba alapvető fontosságú. A szülőknek biztosított információ és tudásátadás, folyamatos tájékoztatás és gyakorlati támogatás elősegíti a gyermek fejlődését. Nagyon sok szülő nincs tisztában az iskolai elvárásokkal, az alapvető képességek szükségességével, hogyan tudják gyermeküket segíteni, miként tud maga a család felkészülni az iskolára, továbbá nehézséget okoz számukra a halasztással kapcsolatos ügyintézés is. Ebben lehetnek segítségükre az intézményes és az egyes csoportokra fókuszált szülői fórumok, szülői értekezletek, amelyek keretét biztosíthatnak a folyamatos és teljeskörű tájékoztatáshoz. Ebben a témakörben tanító kolléga bevonása javasolt.

Komjáthy Zsuzsanna, gyógypedagógus, a Miskolci Egyetem adjunktusa hívja fel a figyelmet az óvodai nevelés 1970-es programja és jelenleg hatályban lévő (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet) irányelvek közötti lényeges különbségre. Úgy véli, most is szükség lenne arra, hogy a gyermekek egyenletesen terhelve tanulják meg az óvodai évek végére, hogy vannak kötelező tevékenységek, amelyek a gyermekek koncentrált figyelmét, kitartását, feladattudatát igénylik, amikor azt kell csinálni, amit az óvodapedagógus kér. „Nagyon kevés gyermek minősült akkoriban az óvoda befejeztével iskolaéretlenségnek. A mai óvodában azonban központi helyen a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, a játék áll (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet). A másféle tevékenységekben való önkéntes részvétel helyett is sok gyermek inkább a szabad játék lehetőségét választja az óvodában. Érthető tehát, hogy napjainkban egyre növekszik az iskolaéretlenség *minő-*

sített gyermekek száma” (Komjáthy, 2018, p. 75). „A tanulást megalapozó idegrendszeri háttér kialakításában mindennapi tudatos és természetes fejlesztésre van szükség [...]” (Gyarmathy, 2012, p. 15).

A szülők digitális tudatosságának alakítása

A fent említett ajánlott szülői fórumtémák között a digitális tudatosságról való tájékoztatás kiemelt fontosságú, számos pontot foglal magába, amelyre ki kell térnünk, ezért is szerettük volna részletesebben taglalni ezt a kérdéskört, mindamellett, hogy korunk valóban jelentős kihívásáról beszélhetünk.

Sok esetben a szülők már egészen kicsi kortól engedélyezik a gyermekek számára az eszközhasználatot. Óvodáskorúak esetében a vizsgálatok arra engednek következtetni, hogy nincs kialakult szokásrendszer a digitális eszközök használatára és a tartalmak fogyasztására (Hódi et al., 2019). Érdemes felhívni a szülők figyelmét a korlátozás fontosságára, valamint a különféle gyermekvédelmi szűrőszoftverek használatára, amelynek segítségével nyomon követhetik gyermekük internethasználatát, szabályozhatják gyermekük képernyő idejét.

Fontos megjegyezni, hogy a képernyőidő nem csak a mobiltelefon, tablet és a számítógép előtt töltött időt jelenti, ide tartozik a mese, vagy film nézésével töltött idő is. Megállapították, hogy minél többet tévézik egy gyermek hároméves kora előtt, annál nagyobb a valószínűsége, hogy iskolás korában figyelemzavarral fog küzdeni. Ahány órát töltenek képernyő előtt naponta a gyermekek, annyszor 10 százalékkal nő a koncentrációs problémák valószínűsége, ami komoly lemaradáshoz vezethet a tanulmányok során (Huddleston, 2019).

A napi négy órát meghaladó digitális játékidő komoly társas, beilleszkedési nehézségekkel jár (Smohai et al., 2013), sőt a digitális eszközök már már egészen rövid távú használata jelentősen befolyásolja a most felnövő generációk kognitív és társas készségeit (Konok et al., 2020). A kutatások arra is rávilágítottak, hogy összefüggés van a túl korai médiahasználat és a kisgyermekek testtömegindexe (Kracht et al., 2023), valamint a gyermekek fejlődési és viselkedési, figyelmi problémái és a nyelvi fejlődés elmaradása (Qu et al., 2023) között. A gyermekek eszközhasználatát nagymértékben befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, a korai mobil érintőképernyős eszközök használatával kapcsolatos attitűdje, az eszközhasználat terén nyújtott minta (Konok et al., 2019; Liszkai-Peres, 2024; Paulus et al., 2024; Szabó-Prievara, 2023).

Videójátékfüggőség

Az óvodáskorú gyermekek esetében a digitális eszközök használata nagyrészt a játékokra és a videók nézésére terjed ki (Pintér, 2024), így érdemes mélyebbre ásni a témában. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 2022-ben kiadott betegségek új nemzetközi listáján (ICD-11) a mentális rendellenességek, azon belül a függőséget okozó magatartások okozta rendellenes-

ségek közé sorolta a videójáték-függőséget. E szerint: „a játékfüggőség olyan súlyosan tartós vagy visszatérő viselkedés, amelyben a játék elsőbbséget élvez az élet más területeivel szemben.”

A Minecraft nevű játék, mellyel már óvodáskorú gyermekek játszanak, olyan mértékű függőséget idéz elő, hogy bekerült a kábítószerek közé. Dr. Nicholas Kardaras pszichológus, a mentális egészség, a függőség és digitális korunk hatásainak szakértője, „digitális kokainnak” nevezi az ehhez hasonló játékokat. „A Minecraft azonban minden – orvosi és ideggyógyászati – szempontból függőséget okozó kábítószer” (Kardaras, 2017, p. 37). Nem vitatja, hogy a videójátékok valóban javíthatják a térérzékelés és a mintafelismerés képességét, de ezen területek fejlesztése más módon is megvalósítható. A szülők kiváló fejlesztő játékot látnak ebben, amely a legóra emlékeztető építkezés pozitív hatásait rejtí magában. Azonban nincs tudomásuk arról, hogy a játék hipnotikus hatást gyakorol a gyermekekre a soha véget nem érő „korlátlan lehetőségei” által, jelentősen növeli a dopaminszintet, amelynek megugrása segíti a függőség kialakulását. A dopamin, nem más, mint a jó érzésért felelős neurotranszmitter, amely a rászakás folyamatának legfontosabb szereplője. Ha valaki végrehajt egy cselekvéssort, amellyel kielégíti egy szükségletét vagy teljesíti egy vágyát, akkor a nucleus accumbensben, az örömet és jutalmazásért felelős agyfélteke alatti idegsejtekben dopamin szabadul fel, ezt nevezzük, az agy jutalomközpontjának. Tehát kialakítja a vágyat az élmény újbóli átélésére (Kardaras, 2017).

Kísérlettel igazolták, hogy a videójátékok száz százalékkal növelik a játékos dopaminszintjét. Fontos megjegyezni, hogy a kísérletben még a régi 2D-s videójátékok szerepeltek. A mai virtuálisvalóság-játékokban még mélyebbre merülnek, a függőség kialakulásának így magasabb az esélye (Koepp et al., 1998; Kardaras, 2017). A hiperaktív gyerekek homloklebenyében kevesebb dopamin termelődik, ezt a hiányukat pótolhatják a számítógépes játékokkal (Han et al., 2009), a problémás videójáték-használat (továbbiakban PVH) náluk gyakoribb, ami azt mutatja, hogy a hiperaktív gyerekek az addikció veszélyeinek nagyobb mértékben vannak kitéve (Bioulac et al., 2008).

A negatív családi légkör, az ellenséges viselkedés a szülők részéről, a melegség és az ellenőrzés hiánya gyakori a játékfüggőséggel diagnosztizáltak körében (Kwon et al., 2011). Ebből a légkörből való menekülés, az eszképzizmus, mint motiváció és a PVH erős prediktor (Hellström et al., 2012; Kwon, Chung & Lee, 2011). Longitudinális vizsgálatok alátámasztották, hogy a depresszióra és szorongásra hajlamos gyerekek nagyobb eséllyel keresnek vigaszt a videójátékok világában. Ez azonban egy körkörös folyamat, ugyanis a játék emeli a depresszió és a szorongás mértékét (Gentile et al., 2011).

Fontos kiemelni a szülők számára, hogy a játék során megszűnik a testérzet, mert az idegrendszer egy idő után leállítja a testérzékelést. Az alapvető szükségletek sok esetben nem kerülnek kielégítésre, gyakran előfordul, hogy a gyermek nem vesz magához ételt, vagy oltja szomját, nem érzi, hogy álmos, akár dolgát is a gép előtt végzi, és nem veszi észre (Uzsálné, 2023).

A virtuális úton szerzett tapasztalat, nem használható fel a való életben, nem alkalmas az életfeladatok ellátására, mert a „mintha-érzés” az agyat becsapja, nem valós problémákat old meg a gyermek a játék során. A problémamegoldó hálózatok csak a valódi felfedezőjátékok során alakulnak. Ezekből a felfedezésekből alakulnak ki később az alkotások, abból a játékból, melyből a gyermek maga jön rá ok-okozati összefüggésekre. Hatékony tanulás csak a szabad, felfedező játékkal jól előkészített aggyal lehetséges, a virtuális játék ezt gátolja (Hüther & Renz-Polster, 2017).

Óvodáskorban ezért a hangsúlyt a szabad játékra, a természet felfedezésére és a mozgásra kell helyezni annak érdekében, hogy a tevékenységek közben meginduljanak a gondolkodási folyamatok, a tapasztalatok elraktározódjanak, gyakorlás útján megerősödjének, hogy új helyzetben előhívhatókká váljanak és részei legyenek a problémamegoldó gondolkodás fejlődésének. Mindezek hiányában beszűkül az élnélküliség, ami alapszükséglet (Uzsálné, 2023).

Sarah E. Domoff, a Central Michigan Egyetem pszichológiai adjunktusa dolgozta ki a problémás médiahasználati mérőszámot, amelynek segítségével fel tudják mérni, 4-11 éves gyermek esetében, hogy valóban problémás-e a kapcsolata a digitális technológiával. A függőséget okozó médiahasználat megnyilvánulhat a korlátozásokkal szembeni heves ellenállásban, abban, hogy a gyermek feszült, ideges lesz, vagy összeomlik, annak hatására, hogy a szülő megpróbálja elvenni a táblagépet, mobiltelefont, vagy kikapcsolja a képernyőt, ez egyértelműen problémát jelezhet. További előrejelző lehet, ha a gyermek már nem szívesen vesz részt azokban a tevékenységekben, amelyeket korábban várt, lehetőségeket hagy ki a kapcsolatteremtésre, játékokra a képernyő előtt töltött idő miatt, vagy megzavarja a családi eseményeket, közös időtöltést a médiahasználattal. Ugyanakkor a legnagyobb nehézség, hogy gyakran a szülők is nehezen teszik félre készüléküket (Clay, 2018; Domoff et al., 2017).

A felsorolt tulajdonságok egyértelmű jelei a problémának, a szülők is könnyedén ráismernek gyermekük viselkedésére, felismerik saját nehézségeiket is, hiszen ezek a tulajdonságok a felnőttek esetében ugyanúgy megmutatkozhatnak. A témakörnek talán ez lehet a legmegrázóbb pontja a szülők számára, a felismerés által. Rengeteg érzés, emlék kavarghat büntudattal vegyülve, ezért is kiemelten fontos a pszichológus jelenléte ennek a témának a taglalásakor.

Virtuális autizmus

Beszélnünk kell a szülőknek a virtuális autizmusról is, amelynek tünetei a klasszikus autizmussal egyenlők. Kiváltó oka a PVH. Marius Zamfir klinikai pszichológus, a gyermekkori autizmus szakértője azonban felhívja a figyelmet egy nagyon fontos különbségre: az autizmus esetében biológiai tényezők által okozott neurológiai pusztulásról és fejletlenségről van szó, amely

nem visszafordítható, ugyanis nem keletkeznek szinapszisok ezeken a területeken. A virtuális formája esetében a stimuláció és a megfelelő területek fejlesztésének hiányáról beszélünk, amelyből a gyermek felépülhet. (Zamfir, 2018) Mindemellett már megjelent a digitális demencia is a 20 évesek körében (Uzsálné, 2020).

Feltételezhetnénk, hogy az Apple alapítójának és vezérigazgatójának, Steve Jobsnak a gyermekei mindenkinél több digitális eszközrel rendelkeznek. Amikor 2010-ben először megjelent az iPad, Jobs válasza arra a kérdésre, hogy szeretik-e a gyerekei az iPadet, a következő volt: „Még nem próbálták ki... Korlátozzuk a gyerekek otthoni technikahasználatát” (Huddleston, 2019, p. 104). A szülők könnyedén elhiszik, hogy ha technika uralta világunkban egy gyerek nem kezd el elég korán megismerkedni a digitális világgal, akkor lemarad a többiek mögött. Azonban fontos tudni, hogy ez nem így van. „A Google és a többi cég arra törekszik, hogy a termékei használata a lehető legegyszerűbb, még agyhalottak számára is érthető legyen. Semmi okunk azt feltételezni, hogy egy kissrác idősebb korban ne jöjjön rá, mi hogyan működik” (Kardaras, 2017, p. 54).

A gyermek digitális tudatossága

Az Amerikai Pszichológiai Társaság (*American Psychological Association*, APA) a gyermekek egészséges technológiahasználatának elősegítésére szolgáló digitális irányelvei útmutatásként szolgálhatnak a szülők számára. Az egyik legfontosabb irányelv, hogy a szülők gyermekkoruktól kezdve tanítsák gyermekeiket a technológia felelős használatára. Természetesen a mintaadás elsődleges, mindemellett szükséges a folyamatos kommunikáció az eszközök, programok használatáról. Az előnyök mellett a negatív hatásokról, kockázatokról is fontos beszélni, mindemellett tudatosítani kell a magánélet tisztelőben tartását, a személyes adatok védelmét is, az életkoruknak megfelelően. Természetesen ez egy folyamat, amely az érettség előrehaladtával egyre részletesebb tájékoztatást kíván. Idővel szükségessé válik az ismeretlen programok, gyanús linkek kérdését is áttekinteni. Meg kell tanítani őket arra is, hogy ne adják ki adataikat, ne válaszoljanak idegenektől kapott üzenetekre. Az információk szűrése is fontos kérdés, meg kell tanulniuk, hogyan tudják kiszűrni a valós információkat. Arra is kaphatunk tanácsokat, hogyan érdemes a korlátozásokat bevezetni és hogyan tudják óvni a gyermek mentális egészségét, szociális kapcsolatait (APA, 2019).

Mindezt kiegészítenénk azzal, hogy a szülő legyen elérhető gyermeke számára, ha meg akarja mutatni milyen játékkal játszik szívesen, vagy mesélni szeretne a játékokban megélt élményeiről. Legyünk körültekintőek és ismerjük meg a játékokat, alkalmazásokat lehetőleg már az előtt, hogy gyermekünk használatba venné őket.

Nagyon fontos információk ezek, amelyek birtokában a szülők gondolkodása a tudatosság felé terelhető. Ha látják, milyen következménnyel járhat,

ha túlságosan engedékenyek ebben a kérdéskörben, talán belátják a korlátozások bevezetésének szükségességét, ami jelentősen hozzájárul a gyermekek mentális egészségének megőrzéséhez és a szülő-gyermek kapcsolat megerősödéséhez.

A későbbiekben természetesen szükséges a közösségi média hatásairól is beszélni mind a szülőkkel, mind a gyermekekkel, kiegészítve az internetes zaklatás vagy cyberbullying veszélyeivel, következményeivel. Ebben a témakörben nemcsak az áldozattá válás kockázata áll fenn, annak elkerülése is fontos, hogy később a fiatal ne váljon zaklatóvá, mindemellett információval kell szolgálnunk arról is, hova fordulhat akár a szülő, akár a gyermek/fiatal, ha találkozik ezzel a jelenséggel, hol kaphat valódi segítséget.

Összefoglalás

Nem elegendő a szülők tájékoztatását (az érzelmi, szociális nevelés, az életkori sajátosságok, óvodaérettség, iskolaérettség feltételei, digitális médiahasználat veszélyei) óvodáskorban megkezdeni, szükséges lenne a védőnők, gyermekorvosok és kisgyermeknevelők bevonása is a folyamatba.

A médiahasználat 0-9 éves korra vonatkozó tanulmányok jelentős része a korai eszközhasználat hátrányaira hívja fel a figyelmet a különféle fejlődési területek többségénél, az előnyöket kimutató vizsgálatok száma azonban elenyésző kisgyermekkorban (Streegan et al., 2022). A szülők szerepe, felelőssége megkérdőjelezhetetlen a mintaadás, valamint a képernyőhasználat kontrollálása tekintetében, mivel a kisgyermekes számos technológiához hozzáférnek az otthonukban (Hódi et al., 2019). A gyermekek fejlődésére, tudatosságára a családi minta komoly hatással van (Szabó-Prievara, 2023). A „3–7 éves korosztály közvetlen oktatása kevésbé hatékony, helyette a szülőkön, pedagógusokon keresztül minta alapú viselkedésformálás vezethet eredményre” (MDOS, 2016, p. 141). A gyermekek eszközhasználatát hatékonyan formálható, ha időt szánunk a szülők felvilágosítására, ezáltal hatást gyakorolva a családi mintára (Konok et al., 2019). A szülő digitális tudatossága ugyanis a gyermek digitális tudatosságának záloga. Gyermekeink akkor élvezhetik majd igazán a digitális média előnyeit, ha megtanulták azokat jól kiaknázni, felelősségteljes, kompetens felhasználókká, digitális állampolgárokká válhatnak.

„Az értékek nem alakulnak ki a maguktól a gyermekben. Az erkölcsi tulajdonságok nem jelennek meg a gyermeki személyiségben külső hatások nélkül. Ma már az is bizonyított tény, hogy a gyermek maga igényli – beavatkozástól függetlenül – az irányítást. Ettől szerez biztonságot, bizalmat, nyugalmat. Azoktól várja mindezt, akikhez érzelmileg kötődik” (Perlai, 2014, p. 52).

Érdemes lenne további módokat találni a szülőkkel való kapcsolatteremtésre és megvizsgálni, milyen módon aknázhatók még ki a jelenlegi formák.

A családlátogatás kulcsfontosságú eszköz lehet a pedagógiai gyakorlatban. Az ilyen látogatások hozzájárulnak a gyermek fejlődéséhez, a pedagógus-szülő kapcsolat megerősítéséhez és a szülői részvétel növeléséhez. Érdemes lenne azt is felderíteni, mi áll annak hátterében, hogy ez a kapcsolattartási forma már nem él a gyakorlatban.

Irodalom

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107. <https://doi.org/10.2307/2673158>
- American Psychological Association (2019, december 12). *Digital guidelines: Promoting healthy technology use for children*. <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/technology-use-children> (2014. 12.22.)
- Bioulac S, Arfi L. & Bouvard M. P. (2008). Attention deficit/hyperactivity disorder and video games: A comparative study of hyperactive and control children. *European Psychiatry*, 23(2), 134–141. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.11.002>
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding: Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203381472>
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., Willoughby, M. T., Yudron, M. & Darling-Churchill, K. E. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 19–41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>
- Clay, R. A. (2018, november 1). Treating the misuse of digital devices. *Monitor on Psychology*, 49(10). <https://www.apa.org/monitor/2018/11/cover-misuse-digital> (2024.12.22.)
- Darvas, Á. & Tausz, K. (2005): Az óvoda lehetőségei a gyermekszegénység csökkentésében. *Educatio*, 4. 777–786.
- Dávid, M., Nyitrai, Á. & Podráczky, J. 2018. *Gyermekút. A pedagógiai tanácsadás szerepe a kora gyermekkori intervencióban módszertani kézikönyv*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest. https://gyermekut.hu/pdf/Pedagogiai_tanadacsas_e-verzio.pdf (2025. 01. 04.)
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education*, 40, 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C. & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2–11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>

- Elias, M. J. & Arnold, H. (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement. Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press. https://archive.org/details/educatorsguideto0000unse_v1q2 (2025. 01. 04.)
- Erdei, R. (2021). Az iskolakezdés és iskolára való érettség/alkalmasság néhány kérdése. https://www.academia.edu/44709282/Az_iskolakezd%C3%A9s_%C3%A9s_iskolaalkalmass%C3%A1g_n%C3%A9h%C3%A1ny_k%C3%A9rd%C3%A9se (2025. 01. 04.)
- Gentile D. A., Choo H., Liao A., Sim T., Li D., Fung D. & Khoo A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319-29. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1353>
- Gottman J. & DeClaire J. (2016). *Gyerekek érzelmi intelligenciája - Nevelés szívvvel- lélelkel*. Jaffa Kiadó És Kereskedelmi Kft.
- Gyarmathy, É. (2012). Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer, Sz., Lévai, D. & Szekszárdi, J. (Eds.) *Digitális Nemzedék Konferencia – Tanulmánykötet*. ELTE, Budapest. 9–16. https://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (2024. 12. 28.)
- Halle, T. G. & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Han, D. H., Lee, Y. S., Na, C., Ahn, J. Y., Chung, U. S., Daniels, M. A., Haws, C. A. & Renshaw, P. F. (2009). The effect of methylphenidate on Internet video game play in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 50(3), 251–256. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2008.08.011>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (2024. 12. 03.)
- Herczog, M. (2008). A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.). *Zöld könyv: a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Gazdaságelemző és Informatikai Intézet. Budapest.
- Hódi, Á., Tóth, E., B Németh, M. & Dombi, A. (2019). Óvodások IKT-használata otthon szülői minta és szerepvállalás. *Neveléstudomány*, 7(2), 22–41. <https://doi.org/10.21549/NTNY.26.2019.2.2>
- Huddleston, B. (2019). *Digitális kokain. Út az egyensúly felé*. Immanuel Alapítvány kiadó.
- Hüther G. & Renz-Polster H. (2017). *Vissza a gyökerekhez – Így fejlődnek „ezek a mai gyerekek”*. Ursus Libris.

- Kardaras, N. (2017). *A képernyő rabjai – Avagy hogyan rabolja el gyermekeinket a képernyő, és hogyan törhetjük meg a varázslatot.* Jaffa Kiadó és Kereskedelmi Kft.
- Koepp, M. J., Gunn, R. N., Lawrence, A. D., Cunningham, V. J., Dagher, A., Jones, T., Brooks, D. J., Bench, C. J. & Grasby, P. M. (1988). Evidence for Striatal Dopamine Release during a Video Game. *Nature*, 393(6682), 266–268. <https://doi.org/10.1038/30498>
- Komjáthy, Zs. (2018). „Fogyatékosító” hatások nyomában – Iskolaérettségi problémák, tanulási nehézségek a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(11-12), 72-80.
- Konok, V., Bunford, N. & Miklósi, Á. (2019). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
- Konok, V., Peres, K., Ferdinandy, B., Jurányi, Z., Bunford, N., Ujfalussy, D. J., Réti, Z., Kampis, G. & Miklósi, Ádám. (2020). Hogyan hat a mobileszköz-használat az óvodások figyelmére és társas-kognitív készségeire?. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 13–31. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.13.31>
- Kracht, C. L., Redman, L. M., Bellando, J., Krukowski, R. A. & Andres, A. (2023). Association between maternal and infant screen time with child growth and development: A longitudinal study. *Pediatric Obesity*, 18(7), e13033. <https://doi.org/10.1111/ijpo.13033>
- KSH (2023). Digitális társadalom. <https://ksh.hu/s/helyzetkep-2023/#/kiadvany/digitalis-tarsadalom/az-egykes-digitalis-ismeretszintekkel-rendelkezo-aranya-korcsoportok-szerint-az-internethasznalok-koreben-2023> (2025. 02. 12.)
- Kwon, J.-H., Chung, C. S. & Lee, J. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of internet games. *Community Mental Health Journal*, 47(1), 113–121. <https://doi.org/10.1007/s10597-009-9236-1>
- Lazsádi, Cs. (2017). *A mikrokörnyezeti tényezők hatása a szociális kompetencia fejlődésére óvodáskorban.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó. <https://mek.oszk.hu/18800/18852/18852.pdf> (2025. 01. 04.)
- Liszakai-Peres, K., Budai, Z., Kocsis, A., Jurányi, Z., Pogány, Á., Kampis, G., Miklósi, Á. & Konok, V. (2024). Association between the use of mobile touchscreen devices and the quality of parent-child interaction in preschoolers. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, 3, 133-243. <https://doi.org/10.3389/frcha.2024.1330243>
- MDOS. (2016). Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf> (2024.12. 28.)
- Nagy, A. (2022). A legfontosabb soft skillek: nélkülük nem lehet sikeres sem a munkavállaló, sem a vállalat. <https://www.agoraintezet.hu/legfontosabb-soft-skillek-munkahelyen/> (2024. 11. 21.)

- ÓNOAP 2012. 363/2012.(XII. 17.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny, 171, 28223–28232.
- <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=a1200363.kor&targetdate=&printTitle=363/2012.+%28XII.+17.%29+Korm.+rendelet> (2024. 12. 08.)
- Pál, F. (2023. 12. 16.). Okos eszközök – okos emberek. [előadás]. Búzaszem. <https://cserhatsurany.vaciegyszem.hu/2024/01/06/okos-eszkozok-okos-emberek/>
- Paulus, F. W., Joas, J., Friedmann, A., Fuschlberger, T., Möhler, E. & Mall, V. (2024). Familial context influences media usage in 0- to 4-year old children. *Frontiers in Public Health*, 11, 1256287. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1256287>
- Perlai, R. (2014). *Erkölcsei nevelés az óvodában. Az óvodáskor viselkedéskultúrája*. Flaccus Kiadó.
- Pintér, M. (2024). The IT habits and mathematical experience base of the 'alpha generation' in Hungary: Some results of an online questionnaire survey. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 12(2), 24–44. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.2.24.44>
- Útmutató (1989). *Útmutató a bölcsődei gondozónők családlátogatásához*. Bölcsődék Országos Módszertani Intézete. Szociális- és Egészségügyi Minisztérium Gazdasági Igazgatósága.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511, [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4).
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- Smohai, M., Tóth, D. & Mirnics, Zs. (2013). A számítógépes játékpreferencia vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(2), 245–258. <https://doi.org/10.1556/mpszle.68.2013.2.4>
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press. <https://doi.org/10.1002/pits.10011>
- Streagan, C. J. B., Luge, J. P. A. & Morato-Espino, P. G. (2022). Effects of screen time on the development of children under 9 years old: A systematic review. *Journal of Pediatric and Neonatal Individualized Medicine*, 11(1), e110113. <https://doi.org/10.7363/110113>
- Szabó-Prievara, D. K. & Nádudvari, G. E. (2023). A családi minta fontossága – szülő és gyermek médiahasználata a COVID-19 idején. *Iskolakultúra*, 33(1-2), 93–110. <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.1-2.93>
- Szvatkó, A., Borovics, B., Eckhardt, D. & Somlai, B. 2018. *Gyermekút. Óvodai fejlődéskövető szűrővizsgálatok rendszere az iskolába lépés idejéig. Protokoll*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. Budapest. <https://gyermekut.hu/>

- pdf/1_2_ovodai_szurovizsgalatok_rendszere_iskolaba_lepes_idejeig.pdf (2025. 01. 04.)
- Uzsálné Pécsi, R. (2010). *A sikeres nevelés kulcsa: az érzelmi intelligencia fejlesztése. A lélek mozgását kísérő nevelés. Felnőttkor, csecsemő- és kisgyermekkor*. Kulcs a Muzsikához kiadó. Pécs.
- Uzsálné Pécsi, R. (2020). *Fejleszt vagy rombol? – Kulcs az okoseszközök okos használatához*. Kulcs a Muzsikához kiadó. Pécs.
- Uzsálné Pécsi, R. (2023. 02. 16.). A képernyő és a gyermeki idegrendszer. Fejleszt vagy rombol? [előadás]. MTA, Felolvasóterem. Család és hivatás konferencia, <https://www.haromkiralyfi.hu/csalad-es-hivatas-konferencia> (2024. 12. 05.)
- World Health Organization (2022). ICD-11: International classification of diseases (11th revision). <https://icd.who.int/> (2024. 11. 12.)
- Zamfir, M. (2018). The consumption of virtual environment more than 4 hours/day, in the children between 0-3 years old, can cause a syndrome similar with the autism spectrum disorder. *Journal of Literary Studies*, 13, 1–12. <https://psihologmariuszamfir.ro/wp-content/uploads/2022/10/JRIS-13.2018-C1.pdf> (2024. 12. 18.)
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 48 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. (4. kiadás). Mozaik Kiadó.

The need to transform parental contact forms in light of today's challenges

The last decades have seen significant changes in both childcare and education. Social and emotional immaturity, pre-school and school immaturity, and a lack of digital awareness are major challenges for parents, teachers and professionals. These difficulties not only affect the personal development of individuals, but also have a long-term impact on the whole of society. Effectively addressing these problems requires a holistic approach, development tailored to children's individual skills and close cooperation between parents and teachers. This study aims to improve the cooperation between pre-school and family by rethinking traditional models of contact and exploring practical options in the context of pre-school education in light of today's challenges. Quality early childhood education is no longer possible without the cooperation of children's families. The advisory and facilitating role of the teacher has come to be of particular importance.

Keywords:

social and emotional development, kindergarten readiness, school readiness, cooperation, digital awareness



Inklúzió és speciális megsegítés pedagógusszakmák együttműködésében

Gereben Ferencné¹

*„Kezet csak megfogni szabad.
Elveszteni vétek. Ellökni átok.
Egymásba simuló kezek tartják össze
az eget és a világot” (Albert Camus)*

Absztrakt:

A címben megjelenő „pedagógusszakmák” kifejezés sokak számára bizonyára szokatlan, idegenül cseng. Valóban, kevésbé szoktuk magunkról, akik a gyermeknevelés különböző színterein vannak jelen, ennek az átfogó kifejezésnek az aktualizálásával beszélni. A magyar nyelv értelmezőszótárában leírtakat figyelembevéve azonban ez a szóhasználat egyértelműsíti, hogy egy szakma műveléséhez – a pedagógia terepein éppen úgy, mint más szakmákban, – tanult ismeretekre és gyakorlatra van szükség. Olyan keretrendszerre, amely integrálja a tevékenység folytatásához szükséges ismereteket, képességeket és készségeket, a szaktudást és a megszerzett tapasztalatokat, amelyek a mesterség alapját képezik. Mert egy szakma, így *a pedagógusszakma valójában mesterség*. Sokan és sokfélék vagyunk, akik ezt a tevékenységet művelik. Más-más terepeken, más-más szakmai, képzésbeli háttérrel: óvodapedagógusok, tanítók, tanárok és gyógypedagógusok, akik a kisgyermeknevelőkkel kibővült szakmai kör tagjaiként az együtt- és különnevelés különböző színterein különböző életkorú, *az egyéni fejlődés eltérő sajátosságait is hordozó, atipikus fejlődésű, törvényi értelemben kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók körében látják el feladataikat*.

Kulcsszavak:

pedagógusszakmák, inklúzió, különnevelés, eltérő fejlődés

Szakmai nézőpontok – közös törekvések

Amikor napjainkban, a 21. század első évtizedeiben a pedagógusszakmák együttműködéséről, az integráció és inklúzió sikeres megvalósulásával összefüggésben beszélünk, nem maradhat említés nélkül ennek - visszate-

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet; gereben.ferencne@barczy.elte.hu

kintéssel járó - történeti aspektusa sem. A hazai köznevelés rendszerében ugyanis a hetvenes évektől – immár ötven éve! – jelen vannak az erre irányuló törekvések (Bánfalvy, 2008; Papp, 2012; Varga, 2016). Ez idő alatt egyének sokasága, különböző generációk tagjai léptek a felnőttkorba, köztük olyanok, akik gyermekként, majd szülőként, különböző módon, pozitív, vagy sajnálatosan negatív tapasztalatok birtokába kerülve éltek meg az iskoláztatás éveit. Alakította ezt a folyamatot, hogy az ún. többségi/befogadó pedagógia és a gyógypedagógia tapasztalati bázisa folyamatosan gyarapodott, a tudástartalmak bővültek, részlegesen össze is fonódtak. Értelemszerűen felszínre kerültek olyan problémák, amelyek újfajta megközelítést, szemléletváltást igényeltek. Így a téma napjainkig sem veszítette el aktualitását.

Nem célunk e szélesívű folyamat egyes állomásainak tárgyalása. Hazai összetevői közül azonban két elemét előljáróban mindenképpen szükségesnek tartjuk kiemelni: egyrészt a „korai együttnevelés” hazai trendjének megerősödését a nyolcvanas évektől napjainkig, másrészt az ún. „Korrektív nevelés átfogó tudományos megalapozása” kutatás keretében azt a projektet, amely a budapesti Tanítóképző Főiskola és a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola korábbi együttműködésében „Tanítójelöltek felkészítése problémás tanulók nevelésére” keretében „Differenciáló pedagógia” szakkollégium anyagának kidolgozása céljából zajlott. Ennek a szemléletváltást és ismeretbővítést támogató folyamatnak e tanulmány szerzője, mint „bárczis” gyógypedagógus, a Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének munkatársaként közreműködője, a téma projektvezetője volt a részese, hatékony együttműködésben az ott dolgozó kollégákkal (Gereben & Kereszty, 1996; Gereben, 1998). A fentieken túl ugyanakkor, ha utalásszerűen is, nem hagyhatjuk említés nélkül azokat a nemzetközi törekvéseket, amelyek újabb kutatások és gyakorlati tapasztalatok integrálásának hatására folyamatosan erősítik a hazai nevelési-oktatási rendszer integrációt-inklúziót segítő működési kereteit.

A köznevelési rendszerek nemzetközi gyakorlatában az együttnevelésnek három modellformája alakult ki. Ezek az ún.

- multi-track systems / változatos rendszerek: többségi és speciális ellátási formában, más-más kimenettel és átjárhatósággal;
- one-track systems / tanulók együttnevelése szakmai segítséggel;
- two-track systems / kettős, nem átjárható ellátási formákban, amelyek mögött az együttműködés, a szakmai megsegítés különböző lehetőségei álltak.

Bizonyára érthető, hogy mi magunk a fenti „palettán” az első csoportot alkotó rendszerek képviselői közé tartozunk annak figyelembevételével is, hogy a nemzetközi trendek követése országonként nagyfokú körülménytől igényel. A többségi/befogadó és speciális ellátási formában szerveződő hazai ellátó-rendszerekben részben a nagymúltú hazai gyógypedagógiai nevelés hagyományait követve, részben hazai kezdeményezések, részben nemzetközi ta-

pasztalatok nyomán folyamatosan nyertek teret az együttnevelés különböző formái. Így valósult meg például fogyatékos kisgyermekek bölcsődei elhelyezése és ellátása hasonló korú társak között, így erősödött meg a védőnők és a korai fejlesztés feladatait ellátó gyógypedagógusok együttműködése, napjainkban a kisgyermeknevelők szerepe.

Minden olyan elem pedig, amelyek az alább felsorolt történéseket szemléltetik, fokozatosan részei lettek szakmai életünknek. A felsorolás nem rangsorolás, hanem mindazon törekvések több esetben jogszabályokkal is megerősített bemutatása, amelyek az inklúzióval összefüggésben napjainkban is alakítják az ellátórendszerek, ezen belül hangsúlyosan a köznevelés rendszerének működését. Fontos példái e történéseknek

- a differenciáló pedagógia szemléletének megerősödése, gyakorlatának elterjesztése differenciált tanóra, ill. foglalkozás szervezés, alternatív tananyaghasználat és programok lehetőségeinek biztosításával,
- az alapító okirat-módosítás, a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók integrált nevelési feltételek között történő oktatásának, nevelésének biztosítása,
- a pedagógusszerepek differenciálása kéttanítós rendszerek alkalmazásának keretében,
- többfunkciós alternatív intézmények megléte,
- a pedagógiai szak- és szakmai szolgáltatási rendszer életre hívása,
- a törvényi szabályozás megújítása,
- a pedagógusképzés és továbbképzés ezirányú tartalmi fejlesztése, valamint
- a szülői választás szabadságának biztosítása, a szülő-szerep megerősítése.

Mindezek hátterében többek között a gyermek- és tanulónépesség eltérő sokfélesége, a statisztikailag is jól érzékelhető *növekvő heterogenitás* húzódik meg. Ennek változatos megjelenését napjainkban a gyermekintézményekben fokozottan tapasztaljuk olyan esetekben is, amikor az egyes gyermek/tanuló problémáját hivatalos dokumentáció, szakértői vélemény (még) nem igazolja. A szűrések és az állapotfeltáró vizsgálatok diagnosztikus mutatói nyomán a különbözőségek a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók kognitív, emocionális és szociális képességeinek eltérő szerveződésében követhetők nyomon. Ezek a jelzések a sajátos nevelési igényű (SNI), beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMn) küzdő, valamint a hátrányos helyzetű és a tehetséges gyermekek sajátosságaiként értelmezhetők, de jól ismert, hogy a támogatási szükségletet jelentő besorolástól függetlenül az átlagosnak tekintett gyermekek/tanulók között is növekvő számban megfigyelhetők. (Mesterházi & Gereben, 2001). Mindezeknek következménye, hogy a korai időszaktól életkori jellemzőkkel kísért individuális fejlődés figyelemfelhívó sajátosságai a képességszerveződést befolyásoló biológiai és környezeti tényezők talaján *atipikus fejlődési utak és mintázatok kialakulását idézik elő*

és beavatkozási stratégiák mozgósítását kívánják meg a nevelés különböző szinterein (Györi et al., 2023).

Érdeemes áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek *a szokásos és az attól eltérő nevelhetőség határait* veszik figyelembe. A kognitív adottságok és az érzelmi állapot az egyéni sajátosságok alakulásában meghatározó szerepet játszanak, s befolyásolják az érdeklődés, a világ megismerésére irányuló törekvések, a motiváció és a társas magatartás alakulását. Ehhez, különösen iskoláskorban, „szorgalomtöbblet”-re, önismeretre, megküzdési stratégiák mozgósítására van szükség, amelyet a szűkebb és tágabb környezeti hatások felerősíthetnek, vagy támogatás hiányában rombolhatnak. Az otthoni és intézményi infrastrukturális feltételek, a pedagógus közreműködésével szerveződő gyermek/tanulócsoportok légköre, a részéről többletfeladatvállalási készséggel, kreativitással is párosuló, *adaptív pedagógiai felkészültség* azonban *megkerülhetetlen tényezője a szokásostól eltérő nevelhetőség feltételrendszerének* (Svraka, 2021).

Az inklúzió hatékonyságának elemzése a neveléstudomány nemzetközi és hazai szinterein elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt kiemelten tárgyalt kérdéskör. Saját megközelítésünkkel megegyező módon Ainscow, a Glasgow-i Egyetem kutatója szintén a szakemberek közötti együttműködés fontosságát és a szemléletváltás szükségességét hangsúlyozza. Kiemelten kezeli evvel összefüggésben az iskolai közösségek szerepét. (Ainscow, 2020). Magunk is tapasztalhatjuk, hogy a közösségek mozgósítása, áthangolása nem könnyű a mindennapokban. A gyakorló pedagógus számára szemléletformálást segítő tanulságos merítési bázis lehet ezért a Perry-Salawitz szerzőpáros példaértékű gyermekpszichiátriailag megalapozott felfogása az ún. a „gyógyító közösségek”, mint iskolai kortársközösségek, ill. az ún. „gyógyító gyerekek”, mint az egyént segítő társak szerepéről a mindennapok során. A sikeres tanulást és beilleszkedést hátrányosan befolyásoló életkörülmények feltárása a többségi/befogadó pedagógia és a gyógypedagógia számára közös tanulságok levonását kínálja a tárgyalt esetek függvényében (Perry & Salawitz, 2006, pp. 283–305, 305–327).

Kéves hazai kutatási adat áll rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy iskolai környezetben mi jellemzi a befogadó közösség tagjainak az attitűdjét, hogyan viszonyulnak az osztálytársak azon társaikhoz, akik speciális megsegítést, különleges bánásmódot, többletszolgáltatást igényelnek eltérő fejlődési sajátosságaik, fogyatékoságuk miatt. Az attitűd a társas viselkedés többkomponensű mozgatórugója, amelynek kognitív komponensét az ismeretek, affektív komponensét az érzelmek, az ún. konnatív komponensét pedig a támogatásra irányuló viselkedés jellege együttesen határozza meg. A szociális integráció a befogadó közösség pozitív hozzáállásának hiányában nem valósítható meg. Az erre irányuló, iskoláskorúak körében végzett hazai kutatások (Perlusz, 2008; Pető & Ceglédi, 2012) a nemzetközi gyakorlatban is alkalmazott eljárások adaptálására és a meghatározó faktorok elemzésére épültek. Pongrácz Kornélia relatív nagymintás, 2011 fős vizsgálatának

eredményei, amelyet a Vignes és munkatársai által (Vines et al., 2008) kidolgozott CATCH-attitűdskála bevonásával (*Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale*) végzett arra mutattak rá, hogy a hazai iskoláskorúak befogadómivoltukban negatívabb attitűddel rendelkeznek, mint külföldi társaik. Az életkor előrehaladásával azonban, különösen a serdülőkorban, erősödik a pozitív beállítódás. Emellett megállapítást nyert, hogy „az előzetes ismeretek, a magas önértékelés, a vélt rosszabb élethelyzet, az osztályközösségről alkotott pozitívabb vélemény pozitívabb attitűddel függ össze” (Pongrácz, 2015, p. 291). Ezek tehát olyan faktorok, amelyeknek ismerete az inkluzív nevelés szempontjából nem igen nélkülözhető. A társas magatartás, az alacsony elfogadás, a kortárs kapcsolatok hiánya ugyanis viselkedésproblémák generálódásához vezet, s fokozza az egyébként is megterhelő élethelyzetet.

A minden tanuló számára hozzáférhető oktatási-nevelési környezet megteremtése tehát nem kizárólag társadalompolitikai és jogi keretek függvénye, hanem szakmai nézetek összehangolása az együttnevelés érdekében. Ez azonban csak közös gondolkodás alapján valósítható meg, s ebben, sok minden más mellett a felsőoktatás szinterein megszerezhető tudásfaktoroknak jelentős szerepe van. A pedagógusképzés ismeretrendszereinek összehangolása hatékonyan segítheti ezt a folyamatot. Erre hazánkban és a világ más országaiban számos tapasztalat gyűlt össze. Az inkluzív oktatás hatékony megvalósítása ezért több kutató részéről egybehangzóan *a tapasztalatok folyamatos elemzését kívánja meg* (Slee, 2019; Forlin & Chambers, 2021).

A pedagógusszakmák képviselői ugyanis a mindennapokban gyakran szembesülnek avval, hogy előremutató törekvéseiket *nehezítő körülmények* terhelik. Ismerethiány, a korábbi rutinok továbbélése, a szemléletváltás nehézségei és a változáshoz alkalmazkodás rugalmatlanságának emberi tényezői részét képezik a nehezítő körülményeknek. Ezt a szülőkkel és más szakemberekkel való együttműködés, együttgondolkodás hiányosságai mellett a szakemberképzés különböző szakmai-tartalmi hiányosságai is terhelik. Mindezek a hagyományos és újabb nevelési/oktatási/fejlesztési formák együttélésének konfliktusait eredményezhetik az együttműködés eltérő kezei, lehetőségei között.

A fejlődés eltéréseinek felismerése felveti a „korán?” vagy „későn?” kérdését, amelyre a válasz négy egyenrangúan hangsúlyos szakasz ismeretében vázolható fel:

- az igen korai időszakban (születés előtt és születés körül)
- az ún. „korai fejlődési periódusban, 0–3 év között
- az iskoláskor előtt 0–3–6 év időszakában
- és a későbbi fejlődési szakaszokban a korai iskolai évektől kezdődően.

Teljesítményeltérések esetén a megítélés és segítségnyújtás kérdései a válaszkeresés különböző formáit mozgósítják:

1. Milyen a gyermek/tanuló teljesítményének/teljesítményeinek eltérése az ÁLTALÁNOS nevelési, fejlesztési, oktatási követelményektől/elvárásoktól?
2. Milyen a gyermek/tanuló teljesítményének/teljesítményeinek eltérése a CSOPORTBAN levő többi gyermek teljesítményétől?
3. Milyen többletsegítséget kell nyújtani a befogadó PEDAGÓGUSnak a többi gyermekhez viszonyítva?
4. Mi szükséges ehhez a GYERMEK részéről életkori sajátosságainak függvényében, mint például az együttműködési készség, az alkalmazkodás, szimpátiák és antipátiák megléte, identifikáció a pedagógussal a gyakorlásra, tanulásra fordított többletidő felhasználása esetén? (Illyés S. 1998)

A fentiek figyelembevételével kell hangsúlyozni azt is, hogy a korai fejlődési periódusban a szenzomotoros képességeken belül *a mozgás és a beszéd* fejlődése sokféle tüneti formában hívja fel a figyelmet a magasabb életkorokban egyértelművé váló, állapotfeltárás keretében tisztázandó rizikófaktorokra, eltérő fejlődési sajátosságokra. (Gereben Fné, Reményi, Rosta 2021). Klinikai tapasztalatok támasztják alá, hogy ezeknek együttjárása az életutat hosszabb távon kísérhetik. Az ellátórendszerben pedig a szükségletorientált ellátást összehangolt formában megvalósító hatékony együttműködését feltételezik a kompetens szakemberek, a szülők és az oktatásirányítás képviselői között. (Gereben, 2000). Kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az SNI/BTMn besorolású tanulóknak egy növekvő számú csoportja a nyelvi képességrendszer egyes faktorainak tartós fejletlenségét mutatja, nehezítve a sikeres továbbhaladást és a későbbi sikeres társadalmi beilleszkedést. Pozitív példái ennek azok a szervezeti formák, amelyek gyógypedagógusok és a többségi oktatásra felkészített tanítók/tanárok együttműködésében valósulnak meg a gyermekek/tanulók egyéni sajátosságait és személyes érdekeit preferáló intézményi formákban (Gáti-Bóti 2024; Gereben, 2024).

A személyiségfejlődés szempontjából nélkülözhetetlen tapasztalatokat kínáló közösségi nevelés egy gyermek/tanuló életében intézmények közötti váltással jár együtt, maga után vonva a megszokott személyi feltételek, körülmények, beavatkozási stratégiák változását. Az egyéni szükségletorientált megsegítés eredményessége tehát közös szemléleti bázis és tudáselemek meglétét feltételezi, mivel *a pedagógusszakmák képviselői a képzési programok sajátos eltérései miatt más-más módon készülnek fel későbbi tevékenységük művelésére*. A gyógypedagógus, pályaaorientációja során óhatatlanul arra a sokféleségre szocializálódik, amely az eltérő fejlődésű gyermekeket/tanulókat jellemzi. Ezáltal relatíve „könnyebb” helyzetben van, mint azon pedagógustársai, akiknél képzésük fókuszában hangsúlyosan a tipikus fejlődésű gyermekek/tanulók nevelése/oktatása és fejlesztése áll (Papp & Schiffer, 2011).

A többségi/befogadó pedagógusnak mindennapi munkája során kell szembesülni avval, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók másképp teljesítenek a kortárs csoportban. Az atipikus fejlődés sajátosságai hatással vannak

a tanulási teljesítményekre. Az inkluzív oktatás-nevelés folyamatában azonban ezek reális értékelése az erősségek és gyengeségek együttes figyelembevételét, az egyén sajátosságok meglétének ismeretét feltételezi (Hehir & Schifter, 2019).

Európai szintén – az inklúzió hazánkban kevéssé ismert – bevált gyakorlatát kínálja Zürich Kanton 2005-ben megújított köznevelési törvénye, amely a régió számára a zürichi Pedagógiai Főiskola munkatársainak kezdeményezésére az integrált oktatás támogatása, elterjesztése céljából engedélyezte az ún. *Iskolai állapotfeltáró megbeszélés-Modell* bevezetését (Hollenweger & Luder, 2010). Erre neveléstudományi, pszichológiai és szociológiai koncepció és széleskörű szakmai egyetértés alapján került sor. 2011-ig valamennyi általános iskolában fokozatosan bevezetésre került a kanton pedagógusainak bevonásával, az érintett szülők, valamint esetenként – főleg magasabb osztályfokon –, az érintett tanulók aktív közreműködésével. Célul tűzték ki, hogy minden tanuló a személyiségének és tanulási képességeinek megfelelően legyen részese az iskolai közösség életének - a szükségletalapú támogatás és egyéni fejlesztési célok nyomán követhető, körültekintő meghatározása alapján. Módszertanilag a több lépcsős, időben és témában behatárolt ún. állapotfeltáró megbeszélések meghívott résztvevői között a gyermek tanítója/osztályfőnöke, a szülők, a fejlesztést végző gyógypedagógus, az iskolapszichológus, a szakértői bizottság képviselője, szükség esetén pedig alkalmilag bevont (pl. gyermekjóléti, egészségügyi) szakemberek vettek részt. A modell működésének eredményességét a folyamat időszakos kontrollálása, kritikai elemzése segítette, a gyakorlat pedig a fennmaradását megerősítette (Hedderich et al., 2016).

Az inklúziót segítő együttműködés építőkövei

Amint azt a fentiekben hangsúlyoztuk, az együttnevelés hatékony együttműködést feltételez a gyermek/tanuló, a szülő és a pedagógusszakmák képviselői között. Ez kompetenciahatáraik tágulását, oktató-nevelő munkájuk eredményeinek javulását vonhatja maga után. A gyógypedagógiai fejlesztőmunka tapasztalatai egy olyan közös tudásbázis felépülését mozgósíthatják az alábbi ÉPÍTŐKÖVEK bevonásával, amelyek az ellátórendszer egyes szinterein, bölcsődében, óvodában, iskolában egyaránt megerősíthetik az együttgondolkodás sok tényezős folyamatát. Részei olyan tudáselemek, amelyek a pedagógusszakmák különböző képviselői számára azonos információtartalommal bírnak a sikeres befogadás szempontjából. Egy befogadó pedagógus ugyanis a mindennapi gyakorlatban nem nélkülözheti azokat a nézőpontokat, amelyek az inkluzív nevelésben részesülő gyermek/tanuló megsegítését elősegíthetik.

Szükséges tisztázni (1) KINEK is nyújtjuk a többlétegyesítést valójában. Ki az, aki most a csoportunkba került, ki ő valójában, aki többlétegyesítést igényel? Az életkori sajátosságok mellett ugyanis a kiemelt figyelmet igénylő, SNI/BTMn és egyéb támogatási szükséglettel rendelkező gyermekek/tanu-

lók csoportosajátosságai - az erősségek és gyengeségek mentén - jelentősen különböznek egymástól. Az integrált nevelés feltételei között egy tanulásban akadályozott vagy autizmussal élő gyermeknek/tanulónak más jellemzői, más szükségletei vannak, mint például egy kortársaival azonos intellektuális vagy viselkedéses szinten álló kerekesszékes mozgáskorlátozott vagy hallássérült gyermeknek/tanulónak.

(2) MIÉRT, mi okból igényli a támogatást? Mit is kezdünk (mi, befogadó pedagógusok) a diagnózissal? A szakvélemény ismerete, megbeszélése ugyanis nagy segítséget jelent ahhoz, hogy az adott esetben mely területeket érinti a fejlődési hátrány, miben igényli a gyermek/tanuló a többletsegítséget a befogadó intézmény keretei között? Ezért lényeges a/z (utazó) gyógypedagógussal, a fejlesztőpedagógussal, a pszichológussal való közös gondolkodás. Az erősségek és gyengeségek ismeretében ún. a problématerkép készíthető, sohasem nélkülözve a környezeti háttér, a családi viszonyok feltérképezését.

A fentiekből óhatatlanul következik „az Én és a Másik” relációjának tisztázása, azaz, hogy (3) KI? fogja nyújtani a többletsegítséget. Én, a befogadó pedagógus, nekem kell majd ezt megoldani, vagy ez a gyógypedagógus, ill. a fejlesztőpedagógus illetékessége? Van-e működőképes kapcsolati háló körülöttünk, amely a feladatmegosztást segítheti? És ha nincs, törekedni kell ennek működőképes megvalósítására!

(4) HOGYAN, milyen módszerekkel lehet a támogatást biztosítani? A módszertani sokszínűség életkoronként ugyanis jelentősen különbözik. Evvel összefüggésben merül fel, vajon van-e lehetősége, szándéka az intézménynek arra, hogy nevelési programját, tantervi célkitűzéseit összehangolja a sajátos nevelési igényű gyermek esetében jogszerűen, célirányosan alkalmazható speciális terápiás/fejlesztő programmal, alkalmaz-e más-más tanításmódszertani, differenciáló pedagógiai eljárásokat a többségi és speciális igényeknek megfelelően? Van-e készség a befogadó pedagógus részéről az egyéniesített csoportmunkára, tanulótársak bevonására, a teljesítmények differenciált értékelésére a nevelési-oktatási folyamatban?

Nem kerülhető meg, hogy az életkori ill. egyéni sajátosságok függvényében (5) MIVEL végezzük a fejlesztőmunkát? A többletsegítség biztosítása ugyanis eszközigényes, a kisgyermekkor időszakára jellemző kognitív és mozgásos játékoktól kezdve a mesekönyvek, fejlesztő játékok, különböző feladatlapok, szemléltető eszközök, társasjátékok bevonását jelenti. A nyitott szemmel járó kreatív pedagógus sok olyan eszközt talál napjaink piaci kínálatában, amelyek a célirányosan tervezett fejlesztő munkát hatékonyan segíthetik, a tanulási tevékenységet örömmel végzett tevékenységgé változtathatják. Bevonhatók-e digitális technikák a fejlesztőmunka folyamatába annak előnyére vagy ezek mellőzése esetenként célszerű?

Az sem elhanyagolható kérdés, hogy (6) MIBŐL biztosítható a fejlesztőmunka módszertani sokszínűsége? Akár egyéni, akár csoportos keretekben zajlik a megsegítés, a fejlesztés a finanszírozási feltételektől nem választható el. Kérdéses tehát, van-e megfelelő keret játékok, speciális fejlesztő anyagok

beszerzésére, sokszorosítására, van-e lehetőség az intézményen belül fejlesztő szoba, terápiás helység feltételeinek megteremtésére? Mozgósíthatók-e olyan pályázati források, amelyek mindezekhez támogatást nyújthatnak? Van-e lehetőség szponzorálásra az intézményi költségvetés felhasználásán kívül?

A fentiek avval is összefüggenek, hogy (7) HOL történik a gyermek/tanuló megsegítése, speciális szükségleteinek kielégítése? A számára megszokott saját intézményi keretek között vagy „házon kívül”? Ismeretes, hogy a szülők/hozzátartozók gyakran keresnek külső segítséget, intézményen kívüli terepeket, keresik a különböző, hatékonyak ítélt terápiás fejlesztési lehetőségeket. Van-e tudomása erről a befogadó intézménynek, a befogadó pedagógusnak? Hogyan viszonyul ehhez? Tudja-e hasznosítani a „külső” segítséget? Van-e lehetőség a beavatkozási formák összehangolására a belső, helybeni tevékenységgel, van-e lehetőség konzultációra?

(8) MIKOR nyílik lehetőség a többletsegítség biztosítására a napi munkában: csoport, ill. órai munka keretében, vagy ezt követően a csoportfoglalkozásokon, tanítási órákon kívül a támogatást biztosító más kolléga bevonásával? Érdemes figyelembe venni, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók esetében óvodás és iskoláskorban egyaránt felléphet az ún. fáradékonyság-effektus: növekvő figyelmetlenség, kilépés az adott helyzetből, hullámzó teljesítmény vagy magatartási problémaként értelmezett elutasító, elhárító, énbizonytalan viselkedés. A helyi lehetőségek függvényében fontos ezt teljesítményszituációban egyénileg mérlegelni. Az optimális időszak ugyanis sokféle tényező, különböző helyi lehetőségek, körülmények függvénye.

(9) A kapcsolati háló személyek és háttérintézmények körét jelenti. A befogadás nem nélkülözheti annak végig gondolatát, hogy (9) KIKKEL is kell és lehet együttműködni az inklúzió sikere érdekében? Olyan szakemberekről, pedagóguskollégák bevonódásáról van szó, akik segítik a befogadás céljainak megvalósulását, támogatják az egyéni megsegítés folyamatát, akik kölcsönösen társaivá válnak egymásnak ebben a folyamatban. Együttműködésük alapját képezheti a *segítő team* életre hívása. Tagjai az adott intézményen belül, kompetenciájuk birtokában szervezeten koordinálhatják a gyermekek/tanulók speciális megsegítését. A szakszolgálatok, a gyermekegészségügyi hálózat (védőnő, iskolaorvos), a gyermekjóléti szolgálat, az iskolapszichológiai hálózat munkatársai elsődleges partnerek, külső támogatók ebben. De az áttekintés nem lenne teljes, ha a *szülők/gondozók* kimaradnának! Nem mindig könnyű ugyanis ezt a kapcsolatot kiépíteni, fenntartani és kezelni. A befogadó pedagógus a gyermekkel/tanulóval együtt a szülőt/ gondviselőt is „befogadja”. Ezért figyelembe kell venni a szülő sajátos viszonyulását az adott lehetőségekhez, körülményekhez, a befogadó pedagógus részéről alkalmazott egyéni bánásmódhoz, de figyelembe kell venni a befogadó pedagógus viszonyulását a sérült szülő-szerep megértéséhez, a szülői érzékenység feldolgozásához.

A rendelkezésre álló támogatási feltételek és az egyéni fejlődés dinamikájának ismeretében logikusan merül fel végezetül a (10) MEDDIG kérdése. Ez az adott életkoron áthúzódó rövidebb, egy-két (tan)évnyi szolgáltatás biztosítása mellett esetenként a tankötelezettség határáig is terjedő „kísérést” jelenthet. A szülők viszonylag gyors, látható eredményeket, továbblépési esélyt garantáló, biztonságos környezetet várnak. Az életkori átmenetek időszakában különösen érthető a „hogyan tovább?” kérdéssel összefüggő aggodalom. Vajon hatékonyan működik, célirányosan működött-e a megsegítés? Sikeres lesz-e az átmenet a következő fejlődési szakaszba más feltételrendszer keretében? Kellő önbizalom, megfelelő teljesítmények birtokában sikerül-e megfelelni újabb elvárásoknak, körülményeknek, személyeknek? Jogos felvetések! A befogadó pedagógus önmagában ezekre nem tud egyértelmű választ adni, nem várható el tőle a meddig kérdésének biztonságos megítélése. Megfigyelései, a napi munka során szerzett benyomásai, a teljesítmény és viselkedésváltozás nyomonkövetése azonban a közösen eltöltött idő távlatában segítséget jelenthet úgy a szülő, mint a kontrollvizsgálatokat végző szakemberek számára egy körültekintő, pozitív kicsengésű válasz megadásához. Esetbemutatók pozitív tapasztalatai támasztják alá a sajátos nevelési igényű gyermekek szükségletalapú ellátásának hatékonyságát többségi/befogadó nevelés keretei között szülői és tanítói tapasztalatok nyomán (Alkonyi M. 2021 in Gereben Fné-Reményi-Rosta 2021, 377-400).

Összhangban - rendszerek és stratégiák

A fentiekben tárgyalt, gyakorlati munkát támogató tíz kérdéscsoport a köznevelés és a felsőoktatás rendszerében *más-más stratégiák mozgósítását teszi szükségessé.*

A *köznevelésben*, a helyi/intézményi lehetőségek szintjén hangsúlyos szerepe van - jogszabályi háttér bázisán - a tevékenységrendszerek és kompetenciák összehangolásának a pedagógusközösség személyi feltételeinek figyelembevételével. Részt képezi ennek „naprakész” együttműködési technikák mozgósítása, különös tekintettel az utazó gyógypedagógiai hálózat, ill. a pedagógiai szakszolgálat munkatársaival, az iskolapszichológusi, egészségügyi és szociális/gyermekjóléti szolgálatokkal, valamint a szülőkkel munkaközösségi vagy egyéni keretek között. Támogatja a befogadás sikerességét

- intézményen belül esetmegbeszélő teammunka, ún. segítő team rendszerének meghonosítása,
- szakvélemények megbeszélése, az állapotfelmérés, az ún. időszakos kontrollvizsgálatok eredményének hasznosítása a mindennapi nevelési-oktatási gyakorlatban,
- intézményen belül szerepmegosztás problémás tanulók szükségletorientált fejlesztésének helyi nyomonkövetésével kapcsolatban, szűrések tapasztalatainak hasznosítása, összhangban az individuális fejlesztés célkitűzéseivel,

- ún. „esetgazda-szerep” létrehozása az intézményi gyakorlatban nyomonkövetés céljából,
- az inklúziót segítő szakmai továbbképzések ismereteinek helyi alkalmazása, adaptálása, tudásbázis bővítése,
- az intézmény munkáját segítő „szakmai háló” létrehozása,
- az integrált/inkluzív nevelés hazai és nemzetközi modelljeinek megismerése, követése,

A felsőoktatásban

- kötelező (KÖ) ismeretminimum a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók népességspecifikus sajátosságairól,
- életkorspecifikus tudásminimum körülhatárolása a szükségletorientált megsegítést igénylő gyermek/tanulónépesség pedagógiai megsegítésével kapcsolatban, jogszabályi háttérismeretek bázisán,
- integrált képzési tananyagtartalmak a pedagógiai/tantárgypedagógiai/pszichológiai tanegységek esetében a fogyatékoság/SNI/BTMn-kérdésköréről,
- a képzési struktúrában kötelezően választható (KV), ill. specializációt kínáló programok kínálata,
- módszerspecifikus pedagógiai ismeretek körének bővítése korosztályi sajátosságok mentén,
- a csoportmunka és az egyéni, szükségletorientált fejlesztési terv/program összehangolását segítő módszertani ismeretek, befogadó pedagógiai kompetenciával,
- szakértői vélemények javaslatainak hasznosítása a nevelő-oktató munka különböző színterein,
- az inklúzió nemzetközi tapasztalatainak megismerése, elemzése.

Kitekintés és jövőképformalás

A bennünket körülvevő világ intenzív változása folyamatos kihívások elé állít, s ezt az oktatási rendszerek sem kerülhetik meg. A társadalmi felelősségvállalás, az inkluzív nevelés hatékonyságának növelése szempontjából igen fontos evvel összefüggésben az évtizedes távlatokat átfogó *köznevelési és felsőoktatási célkitűzések összehangolása*, s ennek részeként egyrészt a befogadást segítő, másrészt a nehezítő körülmények elemzése (Papp & Schiffer, 2011; Varga, 2016). A szakmai megsegítésben meghatározó szerepe lehet az ún. egységes gyógypedagógiai módszertani központok (EGYMI-k) tevékenységének a pedagógiai szakmai szolgáltatások területén. Hazai pozitív példák tanúsága szerint ezek az intézmények széleskörű tevékenységük mozgósításával szakmai koordinátorként helyileg segíthetik a befogadó intézményeket, amint ezt például a nemzetközi tapasztalatokon alapuló ún. „inklúziós hátizsák-modell” működése is igazol (Tóthné Schiebelhut, 2018). A jövőképfelépítése - a befogadó és nagy múltú speciális/gyógypedagógiai ellátás tapaszt-

talatainak elemzése mellett - nem nélkülözheti az inklúziót segítő fejlesztőmunka hatékonyságát biztosító keretfeltételek, csoport sajátságok elemzését a nevelési rendszer egyes szinterein. Kiváló gyakorlati példája ennek az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának rugalmas keretszabályozása innovatív módszerek alkalmazására az eltérő fejlődési dinamikájú vagy sajátos nevelési igényű gyermekek integrált óvodai nevelése esetén (Vajdáné Kutas, 2021, in Gereben et al., pp. 320–321). Az iskolába lépés előtti időszakban ugyanis az intenzív, mindennapos, programszerű fejlesztés az iskolába lépést követő sikeres továbbhaladást és későbbi társadalmi beilleszkedést azáltal alapozhatja meg, hogy a fejlődési hátrány (esetleges) időbeni megszűnésével a magasabb iskoláskorban már nem lesz szükség többletsegítség nyújtására, a szolgáltatás további finanszírozására. Ezért sem elhanyagolandó az inklúzió sikerességét támogató közoktatás- és felsőoktatásfinanszírozási kérdések áttekintésének köre, s ennek részeként a többsikú személyi és tárgyi működési feltételek megismerése, a célok megvalósítását segítő többletforrások biztosítása érdekében.

Kihívások és válaszok: inklúziós stratégia a hazai neveléstudományban

Az oktatás és képzés valamennyi részterületét érintő integráció/inklúziókérdéskör társadalom- és tudáspolitikai nézőpontból valójában stratégiai feladatnak tekinthető. Gyakorlati tapasztalatok támasztják alá, hogy a mindennapok gyakorlatában, eltekintve az elmúlt évtizedek pozitív irányú változásaitól, ezen a téren továbbra is sok probléma mutatkozik. Az inklúziós stratégia országos színvonalú működésének elősegítéséhez – véleményünk szerint - alkalmas szakmai fórumot teremthet a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. A neveléstudomány tudományági helyzetelemzése ugyanis nem nélkülözheti az inklúziós stratégiára irányuló témabővítést, amely úgy a legfelső szintű döntéshozatal, mint a közoktatási intézmények szempontjából iránymutatást jelenthet. Célszerűnek látszik az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Gyógypedagógiai Albizottságának partneri közreműködésével egy ún. *innovatív adhoc munkabizottság létrehozása koncepcionális együttműködések kialakítása, tennivalók összehangolása céljából*. Ez összhangot teremthet a Gyógypedagógiai Albizottság és más (pl. Felsőoktatáspedagógiai, Szociálpedagógiai, Nevelésfilozófiai, Tantárgypedagógiai, Drámapedagógiai, Didaktikai) albizottságok témaspecifikus szakmai tennivalói között. Az inkluzivitásra irányuló *kutatási trendek megújítása*, hazai és nemzetközi tapasztalatok elemzése, bemutatása a Magyar Pedagógia folyóirat felületén a szélesebb nyilvánosság előtt is ismertté teheti a közös törekvéseket. Megfontolandó, hogy a fentiekben röviden összefoglalt javaslatot az MTA PTB Gyógypedagógia Albizottsága a közeljövőben - más albizottságokkal partneri egyetértésben – aktualizálja. Egy jövőbeni Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) megfelelő terepe lehet a befogadó

pedagógia hazai megerősödésének, elősegítve a pedagógusszakmák között létrejövő intenzívebb együttműködést.

Irodalom

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Prospects*, 49(3), 229–240. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alkonyi, M. (2021). Esetbemutató – a Frostig-koncepció alapuló két tanéven át tartó fejlesztőmunka folyamata. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 377–400). Gondolat Kiadó.
- Bánfalvy, Cs. (2008, Ed.). *Az integrációs cunami. Tanulmánykötet*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar- ELTE Eötvös Kiadó.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2019). Exploring inclusive pedagogy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 425–442.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2021). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 78–92.
- Gáti-Bóti, M. (2024). *Lehet másképp! Jubileumi tanulmánykötet*. Palotás Gábor Általános Iskola.
- Gereben F.-né. (1998). Tapasztalatok a gyógypedagógiai ismeretek oktatásáról a tanítóképzésben. In Schablauerné Kertész, K. (Ed.), *Gyógypedagógiai ismeretek a tanító és óvodapedagógus képzésben* (pp. 26–34). Csokonai Vitéz Mihály Főiskola.
- Gereben, F.-né (2000). Pedagógusszakmák együttműködése a nyelvi fejlődésükben akadályozott gyermekek ellátásában. In Márkné Ettlinger, Zs. & Földes, T. (Eds.), *A pedagógus személyisége. VI. Soproni Logopédiai és Pedagógiai Napok* (pp. 27–33). Szociális Foglalkoztató.
- Gereben, F.-né (2024). Lehet másképp? – szakmai kihívások jubileumi kötetben. *Gyógypedagógiai Szemle*, (52)2-3, 177–180. <https://ojs.elte.hu/gyogypedaszemle/article/view/8945>
- Gereben, F.-né & Kereszty, Zs. (1996, Eds.). *Különböznek. Differenciálás kisiskoláskorban*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (2021, Eds.). *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata*. Gondolat Kiadó.
- Győri M., Billédi, K. & Bolla, V. (2023, Eds.). *Humán fogyatékoságok pszichológiája-A gyógypedagógiai pszichológia alapjai*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- (Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (2016, Eds.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Verlag Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586434>

- Hehir, T. & Schifter, L. A. (2019). How disability can impact achievement: Challenges and solutions. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd ed., Vol. 7.) (pp. 93–115). Wiley.
- Hollenweger, J., & Luder, R. (2010). Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung vor Sonderpädagogischen Massnahmen. *Sonderpädagogische Förderung Heute*, 55(3), 271–286. http://www.schule-kilchberg.ch/schule/sonderpaedagogische_angebot/ssg/files/21.html
- Mesterházi, Zs. & Gereben, F.-né (2001). Tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek. In Báthory, Z. & Falus, I. (Eds.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* (pp. 333–355). Osiris Kiadó.
- Papp, G. (2012). Az integráció/inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai Szemle*, 60(4), 295–304.
- Papp, G. & Schiffer, Cs. (2011). A integrált és inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés*, 9(38), 45–62. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.03>
- Perlusz, A. (2008). Látássérültek iskoláztatása és társadalmi integrációja. In Bánfalvy, Cs. (Ed.). *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról* (pp. 113–129). ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar – ELTE Eötvös Kiadó.
- Pető, I. & Ceglédi, T. (2012) A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. A Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Scale (SACIE). *Iskolakultúra*, 11, 66–82.
- Perry, B. D. & Salavitz, M. (2006) *A ketrecbe zárt fiú. Mit tanulhatunk a traumát átélő gyerekektől?* Park Könyvkiadó.
- Pongrácz, K. (2013). Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 197–207.
- Pongrácz, K. (2015) Tanulók fogyatékosággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(4), 291–304.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Svraka, B. (2021). Az észleléstől a gondolkodásig – kognitív folyamatok a tanulás, tanítás folyamatában iskoláskorban. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelvi képesség. A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 401–412). Gondolat Kiadó.
- Tóthné Schiebelhut, L. (2018) „Inklúziós hátizsák”- a Meixner EGYMI utazóhálózatának jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(4), 288–293.
- Vajdáné Kutas, Cs. (2021). A Frostig-féle innovatív fejlesztőprogram alkalmazása az óvodai munkában – speciális szükségletű gyermekeknel. In Gereben, F.-né, Reményi, T. & Rosta, K. (Eds.), *Szenzoros információfeldolgozás, mozgás, nyelv-*

- vi* képesség. *A Frostig-elven alapuló nevelési terápia elmélete és gyakorlata* (pp. 320–348). Gondolat Kiadó.
- Varga, A. (2016). A hazai oktatási integráció tapasztalatai és lehetőségei. *Neveléstudomány*, 1, 71–91.
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182–189. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.02032.x>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, E. & Arnaud, C. (2009): Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 473–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Inclusion and special support in cooperation between teaching professions

The term 'the teaching professions' in the title may sound strange and alien to many. Indeed, few of us who are involved in the various fields of child education are used to employing this broad term. However, in the light of the definitions in the dictionary of the Hungarian language, this usage makes it clear that the cultivation of a profession, in the field of pedagogy as in other professions, requires both knowledge and practice: A framework that integrates the knowledge, skills and abilities needed to carry out the activity, the know-how and the experience acquired, which form the basis of the profession. Because a profession, such as *teaching, is a craft*. We are many and varied who practise it. In different fields, with different professional and educational backgrounds: nursery teachers, teachers, and special educational needs teachers, who, as members of a professional group that includes early childhood educators, work with children of different ages, with different individual developmental characteristics, *with atypical development and with children/students who legally require special attention*, in a variety of settings of co- and special education.

Keywords:

teaching professions, inclusion, special education, different development



Adaptív koragyermekkori környezetek: az inklúzió támogatásának kutatása és tervezése

Bajzáth Angéla¹ – Darvay Sarolta²
– Bereczkiné Záluszi Anna³ – Lehmann Miklós⁴

Absztrakt:

A gyermekek szociális, kulturális inklúziójára hatással vannak a koragyermekkori intézményes nevelési folyamatban szerzett élmények, benyomások. A kisgyermeknevelők szakmai munkájában fontos szerepe van az interkulturális kompetencia fejlesztésének, a befogadó attitűd erősítésének (Hammer et al., 2003., Deardoff, 2009; Byram, 2021). A tanulmány az IECEC nemzetközi projekt megvalósult céljait mutatja be a biztonságos, támogató bölcsődei légkör kialakításának, a családi nevelés vetületeinek tükrében. A nemzetközi csapattal vizsgált, befogadásra fókuszáló kutatási kérdésekre adott válaszok eredményeképpen létrejött képzési modulok keretében a Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék munkatársai interkulturális tematikájú workshopokon vettek részt, ahol a multikulturalitás kérdéseivel, a családok kulturális hátterének megismerésével, a gyermekekkel való közös aktivitások megszervezésének jó gyakorlataival foglalkoztak. A projektben megszerzett tapasztalattal, a létrehozott tudásbázis kialakításával lehetővé vált a Firenzei Egyetem és az ELTE Tanító és Óvóképző Kara együttműködésében kialakított közös alapképzés elindítása, melynek keretében a magyar és az olasz kisgyermeknevelő hallgatók kettős diplomát (*double degree*) kaphatnak.

Kulcsszavak:

adaptivitás, kulturális identitás, inklúzió, interkulturalitás, természettudományos nevelés, korai literáció

¹ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet; bajzath.angela@ppk.elte.hu;

² Selye János Egyetem Tanárképző Kar Biológia Tanszék; darvays@uj.s.sk;

³ ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék; bereczkine.anna@tok.elte.hu;

⁴ ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék; lehmann.miklos@tok.elte.hu;

A kulturálisan érzékeny nevelés elméletének és gyakorlatának egyre nagyobb szerepe van az intézményes nevelés területén is. A sokféle háttérrel érkező gyermekek és családok támogatása komplex feladat elé állítja a pedagógusokat és velük együtt a pedagógusképző intézményeket is (Aronson & Laughter, 2016; Gay, 2020; Torgyik & Karlovicz, 2006). Arról már egyre többen tudunk, hogy milyen tudásra van szükség az eredményes intézményes nevelés érdekében, arról azonban még fájóan keveset, hogy vajon milyen tevékenységekkel tudjuk ezeket támogatni. A képzési programok tartalmában egyre inkább megjelennek az interkulturális tartalmak, a képzések fejlesztéséhez azonban továbbra is intenzíven figyelemmel kell követni, hogy a gyakorlati megvalósulás és környezeti jellemzők hogyan járulnak hozzá a hatékonyság növeléséhez.

A korai évek kritikus időszakot jelentenek a gyermek fejlődésében, s a környezetnek jelentős szerepe van ebben a folyamatban. A későbbi években elérhető sikerek és egyéni elégedettség gyökerei a koragyermekkorban gyökereznek (Shonkoff & Phillips, 2000). Ebben a tanulmányban azt szeretnénk körbejárni, hogy hogyan befolyásolja a környezet a fejlődési folyamatokat és hogyan alakítja a személyiség kialakulását. Arra keressük a választ, hogy hogyan alakítható ki olyan koragyermekkori környezet, amely támogatja a gyermekek, a szülők és az intézményben dolgozók mindennapjait. További kutatási kérdésünk, hogy milyen módon hozhatók közelebb egymáshoz a bölcsődék kisgyermeknevelői és a családok.

Az adaptív koragyermekkori nevelés elnevezéssel azt igyekszünk hangsúlyozni, hogy nem pusztán befogadásról gondolkodunk, hanem arról, hogy a gyermekek hozzáférjenek olyan nevelési környezethez, amely a pedagógiai módszerek és gyakorlatok, valamint a méltányos bánásmód révén optimalizálja az egyes gyermekek lehetőségeit az intézményes nevelés során.

Az adaptív környezet kialakításában fontosnak tartottuk, hogy függetlenül a családi háttértől, minden gyermek számára biztosítsa az egyenlő esélyeket a sikeres beilleszkedéshez. Az inkluzív környezet kialakítása olyan komplex feladat, ami magában foglalja a pedagógusok, a hallgatók, a szülők és az intézményben dolgozók szoros együttműködését.

A koragyermekkori nevelés és gondozás (*early childhood education and care, ECEC*) területén dolgozó szakemberek számára kritikus fontosságú az interkulturális kompetencia fejlesztése, különösen tekintettel a bevándorló, menekült és roma háttérrel rendelkező gyermekekre és családokra. Ennek a tanulmánynak célja az ECEC területén dolgozó munkatársak kulturális hátterének, kompetenciáinak és képzési igényeinek feltárása, valamint az interkulturális képzési programok kidolgozásának vizsgálata, reflexiója.

Előzetes kutatás

Az előzetes feltáró kutatás során interjúk és kérdőíves kikérdezés alapján igyekeztünk többen megtudni az ECEC területén dolgozó kollégák körében, különös figyelmet fordítva a bevándorló, menekült és roma családokkal való

tapasztalataikra. A módszertan részletes tematikus elemzést tesz lehetővé a kulturális kompetenciák és képzési igények tekintetében (Bajzáth et al., 2022). Jelen tanulmányban nem szándékunk a teljes kutatás és az eredmények ismertetése, a hangsúlyt az ezekre épülő képzési programokra helyezzük. Az eredmények összegzésekor azonosítottuk a kisgyermeknevelők kulturális kompetenciáit és azon területeket, ahol további fejlesztésre van szükség. Ezekre az igényekre építve alakítottuk ki a képzési programokat, amelyek célja a kulturális érzékenység, a hatékony kommunikáció és az interkulturális konfliktuskezelés fejlesztése. A tréningek, workshopok és szimulációs gyakorlatok révén a koragyermekkorai nevelésben dolgozó munkatársakat gyakorlati készségeikben támogattuk. A kifejlesztett képzési programokat először pilot programok keretében teszteltük, majd a visszajelzések alapján finomítottuk azokat. A teljes körű implementáció után értékeléseket végeztünk annak érdekében, hogy hosszú távú hatékonyságukat monitorozzuk, és szükség esetén további módosításokat hajtsunk végre. A kutatás limitációi közé tartozik a korlátozott minta (Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék munkatársai) és a projekt megszűnését követő korlátozott hozzáférhetőség.

A korai években tapasztalt környezet rendkívüli módon befolyásolja a gyermek fejlődését. Az adaptív koragyermekkorai környezetek kiemelkedő jelentőséggel bírnak ebben az időszakban, mivel meghatározó alapokat raknak le az érzelmi, szociális, kognitív és fizikai fejlődéshez. A koragyermekkorai nevelés területén az adaptív környezetek létrehozásával a fejlődés támogatása érdekében különös hangsúlyt kell fektetni az inklúzióra.

Ebben a tanulmányban bemutatjuk azt, hogy az IECEC (Erasmus+ KA2 Stratégiai Partnerségek – „IECEC - Intercultural Early Childhood Education and Care: Curriculum Design for Professionals” projekt, 2018-1-HU01-KA201-047763) kutatásra épülő kurzusokban milyen területeket vizsgáltunk, milyen eredményekre jutottunk az adaptív környezetek fontosságát illetően, és áttekintést nyújtunk azokról a tényezőkről, amelyek hozzájárulnak a pozitív koragyermekkorai környezet kialakításához.

Interkulturális kompetenciák fejlesztése

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése az ECEC (koragyermekkorai nevelés és gondozás, *Early Childhood Education and Care*) szakemberei számára elengedhetetlen, ugyanakkor kihívásokat is jelent, amelyek közül néhány különösen hangsúlyos. Az egyik ilyen kihívás a nyelvi akadályok megléte, amelyek az eltérő kultúrájú gyermekek és családjaik, valamint a kisgyermeknevelők közötti kommunikációs folyamatban nehézségeket eredményezhetnek. Ennek ellensúlyozására javasolt a szakemberek részére szervezett nyelvi képzés és tolmácsolási lehetőség biztosítása, e lehetőségeken túl az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése is fontos szempont. Ezen akadályok áthidalására kifejezetten törekedtünk arra, hogy minél kevesebb szöveggel dolgozzunk, sokkal inkább vizuális információkövetítést tegyünk

lehetővé, és hangsúlyozzuk ennek fontosságát a befogadó intézményekben. Az interkulturális kompetencia nem csupán a különböző kultúrájú diákok és családok tiszteletteljes befogadását jelenti, hanem azt is, hogy a pedagógusok képesek a nevelési folyamatokat, tevékenységeket és tananyagokat úgy alakítani, hogy tükrözzék a különféle kulturális perspektívákat (Torgyik & Karlovicz, 2006; Aronson & Laughter, 2016; Gay, 2020).

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése a bölcsődékben már egészen kis korban elkezdődhet, hiszen a gyermekek nyitottak az új tapasztalatokra, és érzékszervi úton ismerik meg a világot (Bennett & Kaga, 2014). Ebben az életkorban a más kultúrákkal való találkozás természetes élményként jelenhet meg a mindennapi tevékenységek során (Gay, 2020). A cél az, hogy a sokféleséget a gyermekek elfogadják, megismerjék, és pozitív érzésekkel kapcsolódjanak hozzá (Aronson & Laughter, 2016). Hammer, Bennett és Wiseman (2003) szerint az interkulturális érzékenység fokozatosan fejlődik, és a pedagógusok tudatos támogatásával már kisgyermekkorban megalapozható. A vizuális és szociális élmények kulcsszerepet játszanak a gyermekek interkulturális tanulásában, amelyet Ballengee-Morris és Stuhr (2001) kutatásai is alátámasztanak.

A nyelvi sokszínűség játékosan támogatható a bölcsődei nevelés során. A csoportban például több nyelven is köszönhetünk egymásnak, ami segíti a gyerekeket abban is, hogy más nyelvek hangzását természetesnek vegyék. Egyszerű mondókák, dalok és hangutánzó játékok révén is lehetőség nyílik arra, hogy különböző nyelvekkel és történetekkel találkozzanak. A szülők bevonásával még személyesebbé tehető ez a folyamat, hiszen egy-egy család bemutathatja saját anyanyelvén használt kedves mondókait, altatódalait, bemutathatja ünnepeit, szokásait. A mesék és képek is kiváló eszközök a különböző kultúrák megismertetésére. A gyermekek számára készült illusztrált mesekönyvek segíthetnek abban, hogy más országokban élő kisgyermekek mindennapjaiba bepillantást nyerjenek. A képeskönyvek, történetek nemcsak a nyelvek és szokások sokféleségét mutatják be, hanem az öltözködés, az étkezés és a lakókörnyezet különbözőségeit is.

Az érzelmi kapcsolatok kiépítése is fontos szerepet játszik az interkulturális nevelésben. A közös játék, az együttműködés és a közösségi élmények révén a gyerekek megtanulják, hogy a különböző háttérrel rendelkező társak is ugyanolyan értékesek, és a velük való kapcsolat örömet jelenthet. A kisgyermeknevelőknek ezért kiemelt szerepük van abban, hogy támogassák a befogadó szemléletet és megfelelő példát mutassanak.

A bölcsődei nevelők számára ezért elengedhetetlen, hogy nyitottak és érzékenyek legyenek a kulturális különbségekre. A gyerekek sokat tanulnak a felnőttek viselkedéséből, ezért a nevelőknek is fontos tisztelettel és érdeklődéssel fordulniuk az eltérő háttérrel érkező családok és gyerekek felé. A kommunikáció során az eltérő nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek esetében a testbeszéd, az arckifejezések és a gesztusok különösen nagy szerepet kaphatnak. A szülők bevonásával még személyesebb és közvetlenebb módon ismerhetik meg a gyermekek a saját közösségükben jelen lévő kulturális sokszínűséget. Az

interkulturális nevelés bölcsődés korban alapozza meg a későbbi nyitottságot és elfogadást. Ha a kisgyermek már ebben a korban megtapasztalja, hogy a világ sokféle, és minden kultúra értékes, akkor később is könnyebben alkalmazkodnak a különböző emberekhez és szokásokhoz.

Banks (1975) azt javasolta, hogy annak érdekében, hogy a pedagógusok és a diákok is teljes mértékben megértsék a kultúrák egymáshoz kapcsolódását, először a kultúrák egymáshoz való viszonyának antropológiai fogalmait kell megvizsgálni. Ilyenek a kulturális asszimiláció, az akkulturáció és az etnocentrizmus. Azt vizsgálta, hogy az egyének milyen módon sajátítják el az attitűdöket, előítéleteket és etnocentrikus értékeket és hangsúlyozta, hogy ezeket a fogalmakat oktatási- nevelési kontextusban kell vizsgálni. A kulturális sokszínűség az uralkodó és a kisebbségi kultúrák keverékére utal, amely egy adott területen belül létezik. A kisebbségi kultúrák a túlélés érdekében gyakran átvesszik a domináns kultúrák bizonyos vonásait. Észak-Amerikában például számos kisebbségi csoportnak kellett alkalmazkodnia az angol-kanadai viselkedési mintához, a felfelé irányuló mobilitás érdekében nemcsak a túlélés, hanem a fennmaradás érdekében is ezt az értékrendet kellett átvenniük (Banks, 1975, p. 53.).

A második jelentős kihívást a kulturális misztifikáció jelentheti, mely az előítéletek, és sztereotípiák és téves információk révén befolyásolhatja az interkulturális megértést. A pedagógusok számára elengedhetetlen, hogy tudatában legyenek a misztifikáció veszélyeinek, és törekedjenek a valós és mélyebb kulturális megértésre. Ezért javasoltuk olyan tudatosság-növelő tevékenység-központú műhelyek megvalósítását, amelyek segítik az oktatókat az előítéletek és sztereotípiák felismerésében, és ezen túlmutató kulturális megértés kialakításában is (Hajisoteriou, Maniatis & Angelides, 2018; Varvaet, Van Houtte & Stevens, 2018; Bergamaschi et al., 2022; Bergamaschi et al., 2023)

A harmadik kihívást a kulturális konfliktusok jelenthetik, amelyek különböző kulturális háttérű gyermekek és családok esetében gyakran előfordulnak. Az ilyen típusú konfliktusok kezelése érdekében az oktatók részéről szükség van a konfliktuskezelési készség fejlesztésére, valamint a kulturális érzékenység növelésére, amely segíti az értékek, szokások és nevelési elvek megértését.

Végül, a kulturális tudatosság hiánya további kihívást jelenthet az interkulturális kompetenciák kialakításában. Az oktatók részéről ennek pótlására szolgálnak a kulturális érzékenységi tréningek, workshopok és rendszeres továbbképzések, amelyek hozzájárulnak a kulturális tudatosság szintjének növeléséhez (Bennett & Kaga, 2014; Gay, 2020; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003.)

Az érzelmi fejlődés szerepe

Az érzelmi biztonság, a gyermek szükségleteire való érzékeny reakciók és az érzelmi kifejezés lehetőségei meghatározóak az érzelmi fejlődés szempontjából. A szülői szeretet, a támogatás, az érzelmi kötődés kiemelkedően fontos

a gyermek egészséges érzelmi fejlődéséhez. A gyermek érzelmi jólétének kialakítása és támogatása szorosan összefügg azokkal a környezeti tényezőkkel és gondozói magatartásokkal, amelyek biztosítják az érzelmi stabilitást és a kifejezési lehetőségeket: pl. családi könyvek közös készítése, fotók és előrehaladás interaktív vezetése, műhelyek (Bowlby, 1969; Shonkoff & Phillips, 2000; Bennett & Kaga, 2014; Gay, 2020).

Ezek az elemek együttesen teremtik meg azt az érzelmi környezetet, amely elősegíti a gyermek egészséges érzelmi fejlődését, és hozzájárul ahhoz, hogy a későbbi életszakaszokban is hatékonyan kezelje az érzelmi kihívásokat és kapcsolatokat.

Fizikai környezet

A fizikai környezetnek biztonságosnak és stimulálónak kell lennie. A játék, a mozgás és az érzékszervi tapasztalatok lehetőségei segítik a gyermek motoros készségeinek kialakulását és az egészséges testi fejlődést: pl. az érzékesi terek kialakítása, a szülők találkozási tereinek kialakítása az együttműködő kapcsolat érdekében. Az érzékesi terület kialakításánál fő célunk az volt, hogy olyan környezetet teremtsünk, ahol a szülők könnyedén és biztonságosan érezhetik magukat. Az itt elhelyezett elemek lehetővé teszik számukra, hogy nyugodtan és komfortosan közelítsék meg a teret, miközben van lehetőségük informális beszélgetésekre a pedagógusokkal (Bronfenbrenner, 1979; OECD, 2017; UNICEF, 2019).

Az érzékesi zónában olyan kényelmes ülőalkalmatosságokat helyeztünk el, melyek lehetővé teszik a szülők számára, hogy megpihenjenek, vagy akár várakozás közben rövid beszélgetéseket folytathassanak egymással vagy a pedagógusokkal, könnyedén kommunikálhatnak, megoszthatják tapasztalataikat, és együttműködve támogathatják a gyermekek fejlődését. Emellett jól láthatóan elhelyeztünk információs táblákat, ahol a fontos információk könnyen elérhetőek, például az órarend, az események, vagy a gyermek fejlődését segítő tanácsok. A tér elrendezésében ügyeltünk arra is, hogy megfelelő világítást biztosítsunk, ami segít a hangulat és a biztonságérzet fokozásában. A tervezés során figyelembe vettük a színek és az anyagok megválasztását is, hogy kellemes és meghitt atmoszférát teremtsünk.

Szociális környezet

A pozitív környezeti kölcsönhatások kritikusak a szociális készségek fejlesztése szempontjából. A szülőkkel, gondozókkal és más gyermekekkel való interakciók segítik a társas kapcsolatok kialakulását és a kommunikációs készségek fejlesztését. A megfelelő stimuláció és a tanulás lehetőségei hozzájárulnak a gyermekek kognitív fejlődéséhez. A gazdag nyelvi környezet segíti a beszédfejlődést és a kommunikációs készségek kialakulását. pl. az idő- és téri tapasztalatokat.

A különböző kultúrák idővel kapcsolatos felfogás-vizsgálata során jól megérthető az eltérő megközelítés. Az időfelfogás kulturális sajátosságai szorosan összefüggenek a különböző társadalmi és történelmi kontextusokkal, amelyek befolyásolják az egyes kultúrák életmódját és értékrendjét (Brislin & Kim, 2003).

A monochronikus kultúrákban (például az Egyesült Államokban és Észak-Európában) az idő lineárisan halad, a tevékenységek időben elkülönülnek egymástól. Ezzel szemben a polikronikus kultúrákban (például Latin-Amerikában vagy Afrikában) az idő kevésbé lineáris, és a tevékenységek rugalmasabban rendeződnek (Michael & Conger, 2009).

A monochronikus időértelmezés jelentős hatással van a mindennapi életre, ezekben a kultúrákban a tevékenységek időben elszeparáltak egymástól, az idő szorosan szabályozza az eseményeket. Ezzel szemben a polikronikus kultúrákban az idő rugalmasabb, a tevékenységek egymásba fonódnak, alkalmazkodva a változó körülményekhez. Az időorientációk is kulturális különbségeket mutatnak. A jelenorientált kultúrákban az aktuális pillanat és megélés kiemelkedőek, míg a jövőorientált kultúrákban a hosszú távú tervezés és előretekintés fontosabb szerepet kap. Az időgazdálkodás és az időről való beszéd is kulturális kontextusban értelmezhető. Bizonyos kultúrákban az idő szigorúan és hatékonyan kezelendő erőforrásként jelenik meg, míg másokban az időt rugalmasan kezelik, és az események szempontjából kommunikálják. A kora gyermekkori nevelésben a rutinok az időbeliség kifejeződései, amelyek a családi élet szabályos ritmusára, a dolgozó szülők igényeire, a személyzet munkaidejére, valamint a napi tevékenységek szabályosságának és változatosságának igényére egyaránt reagálnak (Moran, 2015, idézi Farquhar, 2016).

Mindezek a kulturális különbségek nem csupán az idővel kapcsolatos gyakorlatokban, hanem az emberek közötti kommunikációban, munkahelyi dinamikában és mindennapi életvitelben is megnyilvánulnak. A kultúrák közötti megértés és tisztelet elengedhetetlen az olyan globális közösségekben, ahol számos különböző háttérű egyén találkozik és dolgozik együtt.

Ez a tanulmány nemcsak az ECEC szakemberek interkulturális képzési igényeit világítja meg, hanem konkrét lépéseket is javasol azok hatékony támogatása érdekében. A kutatási és képzési programok folyamatos értékelése biztosítja, hogy azok megfeleljenek a gyorsan változó környezetnek és a különböző gyermekek és családok egyedi szükségleteinek.

Az adaptív koragyermekkori környezetek kialakítása elengedhetetlen a gyermek optimális fejlődéséhez, nemcsak a gyermek korai éveiben, hanem az egész életen át tartó jólét szempontjából is kulcsfontosságú. A szülők, gondozók és oktatási szakemberek aktív részvétele kulcsfontosságú ebben a folyamatban.

Befogadó természettudományos nevelés kisgyermekkorban

Elméleti keret

Az I.ECEC nemzetközi projekt további eredményének tekinthető az interkulturalitást támogató befogadó természettudományos nevelési program megvalósulása egy budapesti 8. kerületi bölcsődében⁵.

A kisgyermekek született felfedezők, próbálják kitalálni, hogyan működik a világ. Nekünk, pedagógusoknak és szülőknek az a feladatunk, hogy ösztönözzük a felfedezést, és erősítsük, támogassuk a felfedezés iránti természetes vágyukat. A természeti világgal való közvetlen megtapasztalás lehetőséget ad a megfigyelésre és a problémamegoldásra. A beltéri és kültéri lehetőségek az érzékszervi tapasztalatok széles választékát kínálják. Ez ösztönzi a gyermekkorban informális tanulást, a felfedezést. A kutatások kimutatták, hogy a gyermekek természetes kíváncsiságának fokozása, az élvezetes természettudományos ismeretekkel kapcsolatos pozitív gyermekkorban tapasztalatok nyújtása és a szülői részvétel ösztönzése fontos szerepet játszik a tanulási eredményekben (Monkeviciene, 2020).

A természettudományos nevelés a gyermekek társadalmi és kulturális befogadásának is alapvető eszköze. Mint minden más tudományágnak, a természettudománynak is mindenki számára hozzáférhetőnek kell lennie (Zecca & Datteri, 2022). Különösen releváns ez az iskolás kor előtti életkorban, hiszen a kora gyermekkorban nevelésbe és gondozásba való befektetés és a minőségi szolgáltatásokhoz való általános hozzáférés biztosítása az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik leghatékonyabb módja (UNESCO, 2017; OECD, 2017, 2020; Mathwasa & Sibanda, 2021).

Az I.ECEC nemzetközi projekt folytatása a „Közösségek a tudományokért, a természettudományos oktatás befogadó megközelítésének előmozdítása” (*Communities for Sciences – Towards promoting an inclusive approach in science education*, C4S) című projektben való hazai részvétel. A projekt célja, hogy hat különböző európai helyszínen, Ausztriában, Belgiumban, Bulgáriában, Magyarországon, Olaszországban és Spanyolországban a gyermekek és fiatalok számára befogadó természettudományos tevékenységeket népszerűsítsen, hogy a családok és a környező közösségek részvételével – közösségi élő labor (*Community Living Lab*) létrehozásával – elősegítse a természettudományos nevelést.

A projekt célja a befogadó természettudományos nevelés előtt álló akadályok azonosítása, az érdekelt felekkel közösen olyan valódi problémamegoldó megoldások keresése és kidolgozása, amelyekből mind a kisgyermekneveléssel foglalkozók, mind az esélyegyenlőségi politika szakértői új ismereteket és ötleteket meríthetnek a veszélyeztetett gyermekek társadalmi befogadásának javítása érdekében. A projekt az Universitat de Vic-Universitat Central

⁵ EduLAB 0-6 Természettudományos közösségi labor, Budapest

de Catalunya Kutatási Etikai Bizottsága által meghatározott etikai szabályoknak megfelelően zajlott (187/2021).

Magyarországon a C4S projekt célcsoportja a 0-6 éves korosztály, különös tekintettel a 0–3 éves, bölcsődés korú gyermekekre. Ennek érdekében 2022-ben a Galileo Progetti Nonprofit Kft. koordinálásával egy EduLAB 0-6 Természettudományos közösségi labor jött létre Budapesten, a 8. kerületi Mini-Manó Bölcsődében.

Közösségi labor

A közösségi élő labor (Community Living Lab) egy adott helyszínen megvalósuló program, amely transzdiszciplináris módon vonja be az oktatás, a szociális munka, a szakpolitikai döntéshozók, valamint a helyi közösségek és az érintettek képviselőit.

A közösségi labor egyik jellemzője, hogy tudományosan igényes és a gyakorlatban releváns módon, konkrét helyen, konkrét problémákkal és konkrét megoldásokkal foglalkozva tudást teremt (Higgins & Klein, 2011). Az EduLAB 0-6 szakmai munkacsoport tagjai a kisgyermeknevelők, intézményvezetők, szülők, kutatók, a Biztos Kezdet Gyerekház vezetője és a 8. kerületi önkormányzat képviselője.

A közösségi labort hétköznap délelőtt a Mini-Manó Bölcsőde gyermekcsoportjai (1-3 éves korosztály) és hetente egyszer a Biztos Kezdet Gyerekház családjai (veszélyeztetett családok, többségében roma családok 1-3 éves gyermekekkel) használják. Szombat délutánonként a labor nyitva áll a környék kisgyermekes családjai számára. Ezen túlmenően a labor a projekt során gyógypedagógus bevonásával korai fejlesztés helyszíne volt, ahol a természettudományos megismerés módszereivel élve lehetőség nyílt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek speciális fejlesztésére.

Az adaptív környezet jelentősége a befogadó nevelésben

A közösségi labor fizikai és szociális környezetét, annak hatékonyságát és használhatóságát SWOT-elemzés (erősségek, gyengeségek, lehetőségek, veszélyek) segítségével értékeltük. Az elemzés célja, hogy dokumentálja és értékelje a közösségi labor tervezését és megvalósítását a befogadó természettudományos nevelés előmozdítására, és javaslatokat tegyen a labor fenntarthatósága érdekében.

Az erősségekre vonatkozó SWOT-elemzés során olyan elemeket azonosítottunk, amelyek átvihetők olyan hasonló beavatkozásokra, mint például a gyermekek tapasztalatai a kognitív-nyelvi, motoros, szocio-érzelmi kompetenciák fejlesztése tükrében. Például a kisgyermeknevelők megfigyelték a gyermekek lelkesedését és pozitív elkötelezettségét a különböző eszközökkel, anyagokkal és természetes környezetekkel való munka során.

Az alkalmas helyszín kiválasztása fontos tényező a befogadó természettudományos nevelés megvalósításához. Az EduLAB 0-6 természettudományos

közösségi labor Budapest belvárosában, egy lakótelepi környezetben található. A kiválasztott bölcsőde a 8. kerület hátrányosabb helyzetű részén található. A terület azonban a jó közlekedésnek és a kedvező elhelyezkedésnek köszönhetően sokat fejlődött (a városközpont közelsége; fejlett infrastruktúra; városrész rehabilitáció, új lakóparkok; jól karbantartott parkok játszótérrel a gyermekek számára stb.). A terület lakosságát tekintve heterogén, a legnagyobb népesség a roma kisebbség, amely a projekt keretében az EduLAB 0-6 célcsoportja. A kerületnek ebben a részében nagyon sokféle, alacsony és magas gazdasági jövedelemmel rendelkező, nagyon változatos társadalmi-demográfiai környezetben élő roma család található.

Az EduLAB 0-6 erőssége, hogy ez az első, 0-3 éves korú gyermekek számára kialakított beltéri közösségi labor, nem csak ebben a kerületben, hanem az egész országban. Strukturált és nyitott terekben szabadon választható, változatos anyagok és eszközök állnak ingyenesen a közösség rendelkezésére. Pedreira és munkatársai hangsúlyozzák ennek a pedagógiai megközelítésnek a fontosságát a gyermekek felfedező és kezdeményező készségének fenntartásában (Pedreira, et al., 2023). Hasonló terek kialakításával a szülők is elősegíthetik otthonukban a gyermekek autonómiáját azáltal, hogy természetes anyagok és gondosan kiválasztott eszközök használatával új tanulási lehetőségeket kínálnak számukra (Pedreira & Lemkow-Tovias, 2020).

A résztvevő szakemberek a kísérleti program egyik legértékesebb eredményének a természettudományos, didaktikai és interkulturális kompetenciák fejlesztését nevezték meg a kisgyermeknevelők körében.

A családok megélt tapasztalatai szerint az aktív részvételi kompetenciák, a közös tanulási folyamat, a gyermekekkel együtt töltött minőségi idő volt az egyik legpozitívabb hozadéka a közösségi laborban eltöltött időnek.

A projekt során három alkalommal szerveztünk szabadtéri tevékenységet a Biztos Kezdet Gyerekházzal közösen egy jól karbantartott, tágas, jól megközelíthető parkban. Sok család vett részt a szabadtéri laborban. Az eredményes befogadó szemléletű természettudományos nevelés a szülők és a kisgyermeknevelők közötti bizalmon alapuló együttműködést feltételez. Ez különösen igaz a kiszolgáltatott helyzetben lévő közösségek esetében.

A Biztos Kezdet Gyerekház vezetője volt a veszélyeztetett közösséget képviselő referens. Ő volt az a mediátor, aki összekapcsolta labor szakembereit a családokkal. Ennek köszönhetően a labor egyik legnagyobb sikere, hogy olyan kiszolgáltatott helyzetben lévő családokat is elértünk a kültéri programokkal, akik a beltéri laborba nem hozták el gyermeküket.

A szabadtéri programok nagyon változatosak voltak. A labor eszközei kínálta játéklehetőségek mellett voltak Ringató foglalkozások, ahol a szülők zenepedagógus vezetésével ölbeli énekes játékokat játszhattak gyermekeikkel, valamint vizuális tevékenységeket, érzékszervi-motoros készségeket fejlesztő játékokat is kínáltunk a családok számára.

A beltéri és kültéri tevékenységek egyik célja a gyermekek és a szülők közös játékának támogatása, a szülői készségek erősítése, a „digitális dajkaság”

megelőzése, a minőségi idő biztosítása volt a befogadó természettudományos nevelés eszközei és módszerei segítségével. A „digitális dajkaság” vonatkozásában Chen és munkatársai (2020) 3 éves kor alatti gyermekeket vizsgáltak és arra a következtetésre jutottak, hogy a képernyőidő-expozíció összefügg az autizmushoz hasonló viselkedéssel (pl. megkésett beszédfejlődés, rövid figyelem és koncentrációs idő, hiperaktivitás), és az összefüggés erőssége a napi átlagos képernyőidő növekedésével fokozódott.

A kísérleti programban azonosított gyengeségek két különböző problémához kapcsolódnak: a kis befogadóképességű beltéri helyiségek és a kisgyermeknevelők befogadó természettudományos neveléssel kapcsolatos, esetenként korlátozott ismeretei. A gyengeségek a jövőben megelőzhetők a befogadó természettudományos nevelés témájának a kisgyermeknevelő képzés tantervébe történő integrálásával.

A leggyakrabban említett programfejlesztési lehetőségek az alábbiak voltak: több szabadtéri tevékenység szervezése a családok számára, együttműködés más intézményekkel és civil szervezetekkel, valamint a program gazdagítása atipikus fejlődésű és sajátos nevelési igényű gyermekek nevelési tapasztalataival. Meg kell újítani a befogadó természettudományos neveléssel kapcsolatos alapképzést a felsőoktatásban, valamint a gyakorló szakemberek, kisgyermeknevelők továbbképzését.

A labor ismertségének növelése érdekében rövidfilmet készítettünk a szülők számára, amely bemutatja a labor nyújtotta adaptív környezetet, a labor tevékenységeit. A pénzügyi és humán erőforrások biztosítása fontos a közösségi labor jövője szempontjából. Örömrökre szolgál, hogy az önkormányzat a jövőben költségvetést különít el arra a célra, hogy a labor működése fenntartható legyen és a kerület minden bölcsődéjében lehetőség nyíljon a befogadó természettudományos nevelésre.

Következtetés

A befogadó természettudományos nevelés megvalósításának egyik lehetséges módja a kisgyermek és családjaik számára a közösségi labor megteremtése. A projekt eredményei alapján olyan következtetéseket vonhatunk le, amelyek segíthetnek a befogadás akadályainak, kevésbé látható jellemzőinek azonosításában. Emellett segítenek rávilágítani azon tényezők fontosságára is, amelyeket az intézményen belül és kívül egyaránt alkalmazni lehet a befogadó természettudományos nevelés hatékonyságának javítása érdekében.

A projekt programjából származó eredmények nem általánosíthatók, de segítenek betekintést nyújtani a befogadó természettudományos nevelés megvalósításának lehetőségeibe. A közösségi laborban végzett tevékenységek pozitív hatást gyakoroltak mind a gyermekekre, mind a családokra, mind pedig a kísérleti programban részt vevő szakemberekre.

A korai literációs környezet kialakítása

A bölcsődei művészettel nevelést megalapozhatják, erősíthetik a befogadó attitűdöt és harmóniát tükröző esztétikus terek. A kisgyermeknevelők a művészetekhez sok szállal kötődő, gondosan kialakított csoportszobákkal érzelmi biztonságot nyújthatnak a gyermekeknek, felkelthetik az érdeklődésüket, aktivitásra serkenthetik őket. A könyvnézegetésre, gyerekirodalmi művek befogadására és beszélgetésre alkalmas albumok kihelyezésével jól alakítható az irodalmi percek kezdeményezésére alkalmas környezet. A kényelmes tatamikkal, puha fekvőhelyekkel, élénkítő hatású szivacspárnákkal, játéktárgyakkal kialakíthatók, formálhatók a verselés és a mesélés helyzetei. A napi nevelőmunkában az esztétikai érzelmek kibontakoztatásának fontos elemei az élményalapú irodalomközvetítés változatos lehetőségei. A képeskönyvnézegetésre inspiráló, oldott kommunikációs helyzeteknek nagy jelentősége van a könyvvel való bánásmód kialakításában.

A Józsefvárosi Egyesített Bölcsődék irodalmi munkacsoportja számtalan kreatív ötlet kipróbálásával az összművészeti szemlélet irányait követi. A családi literációt támogató helyi programok workshopjain az irodalmi érdeklődés felkeltésére több jó gyakorlatot sikerült bevezetni az intézményekben. A szülők gyerekkori irodalmi élményeire hangolódva – versszövegek és különböző vizuális technikák ötvöztetésével – olyan versplakátok készültek, amelyek a gyermekekkel közösen átélt élmények lenyomatait tükrözik. A nehezebben megszólítható családok bevonására való törekvés, a rájuk való odafigyelés, az igényeikhez való igazodás hosszú távra megalapozta a szülők és a nevelők sikeres együttműködését az olvasóvá válás koragyermekkori szakaszaiban. A közösen tervezett alkotómunka további fázisát képezi a legkisebb korosztály manipulációs ingereit stimuláló, otthoni játékos mesealkotásra hívó tárgy-kép-könyvek és textilkönyvek készítése.

A JEB irodalmi programja sokféle formában kiteljesíti az inkluzív pedagógiai gondolkodás lehetőségeit. A nevelők gyerekirodalmi műveket ajánló táblákkal, elvihető irodalmi szemelvényekkel, gyermekmunkák bemutatásával erősítik a családok bizalmát az intézmény felé. A különböző népek kultúrájával kapcsolatos demonstrációs anyagok, jellegzetes játékok, kulturális értékeket megjelenítő tárgyak felhasználásával biztosítható a befogadó légkör megteremtése, a külföldi szülők felé irányuló interkulturális kommunikációs folyamat sikere.

Gyerekkönyvek – élményforrások az esélyegyenlőség biztosítására

Az intézményes nevelésben a kisgyermeknevelőknek nagy szerepe van abban, hogy a korai literáció kezdeti fázisaiban minden gyermek megfelelő esztétikai ingereket, értékes gyerekirodalmi műveket kapjon. „A gyerekkönyvek világa mára sokkal életszerűbb, valószerűbb, még akkor is, ha a legfantáziadúsabb fikcióról van szó, ugyanis nem elhallgat, hanem átfogalmaz, lefordítja, tolmácsolja a gyereknek a mindennapokat.” (Lovász, 2015, p. 29) Az olva-

sóvá nevelés, az írásbeli és a képi kultúrával való ismerkedés szempontjából a változatos, nyelvi-stilisztikai elemekben gazdag irodalmi anyagnak nagy jelentősége van. Olyan képeskönyvek, gyerekirodalmi művek alkalmasak a bölcsődei közvetítésre, amelyek felkeltik a kisgyermekek érdeklődését, lehetővé teszik az érzelmi kapcsolódást, illeszkednek a saját megélt tapasztalataikhoz, a pillanatnyi hangulati állapotukhoz.

A csoportok könyvkészletébe a koragyermekkorai fejlődés sajátosságaira hangolt, az egyéni fejlettséget figyelembe vevő rímes, ritmusos, valamint prózai műveket érdemes beválogatni.

A kisgyermeknevelők felelőssége, hogy a kezdeményezések tervezésekor – a saját emlényeiket és a szülők emlékeit felidéző hagyományos verses műveken, állatmeséken, formulameséken kívül – újszerű látványvilágot közvetítő gyerekkönyvekkel, kortárs történetekkel is gazdagítsák az irodalmi percekét.

A hátrányos helyzetű családokban nevelkedő gyermekek esetében a családi nevelés segítségének egyik kiemelt formája az otthoni literációs környezet hiányosságainak kompenzálása (Nyitrai, 2015). A sikeres beilleszkedés, az esélyegyenlőség biztosításának egyik lehetséges módja, ha a gyerekirodalmi művek szövegeit elérhetővé tesszük a szülők számára. Napjainkban már egyre több bölcsődében helyeznek ki saját szerkesztésű, elvihető ajánlókat, s fülszövegekkel hívják fel a szülők figyelmét egy-egy újonnan megjelent kiadványra. További pozitívum, hogy több hazai bölcsődében működnek *Vigyél egy könyvet! Hozz egy könyvet!* akciók, a helyi könyvtárak bevonásával pedig kezdeményezik az állományban lévő könyvek bölcsődei kihelyezését. Így tesszik lehetővé a családok számára a gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő könyvek kölcsönzését.

Mindennapi mesélési helyzetek a beszédfejlődés segítésére

Az anyanyelvi fejlődésben 18 hónapos kor körül kezdődik meg a szóelsajátítás gyorsuló folyamata (Gósy, 2015), a gyermeknek egyre nagyobb igénye lesz a családtagokhoz, a tágabb környezethez kötődő viszony felfedezésére, a sokirányú társas kommunikáció megélésére. Az intézményes nevelés keretei között, a bölcsődei nevelés oldottabb pillanataiban kezdeményezett beszélgetések, a képek alapján elmesélt rövid történetek felkeltik a gyermekek kommunikációs kedvét, nagy szerepet játszanak a beszédfejlődés indításában. A szépirodalmi, valamint a tematikus ismeretterjesztő művek bemutatásakor törekedni kell a változatos, harmonikus képi és szövegvilág élményalapú bemutatására. Fontos szempont, hogy ne csak a kisgyermeknevelő kezében legyen nézegetésre, olvasásra szánt képeskönyv, hanem a csoportszobák nyitott könyvespolcain elhelyezett, a nap bármely pillanatában szabadon levehető kiadványok is biztosítsák a gyerekkönyvekkel való ismerkedés lehetőségét.

A nehéz körülmények közül érkező gyermekekben különösen erős lehet az igény a felnőttel közös interaktív képeskönyv-nézegetésre, böngészős la-

pozgatásra, a stresszmentes nyelvi-kommunikációs helyzetekben való feloldódásra. Tancz Tünde (2009) felhívja a figyelmet arra a fontos szempontra, hogy a mesék multikulturális nevelésben betöltött szerepét tekintve – a szövegek válogatásán és felhasználásán, az alkalmazott módszereken kívül – figyelembe kell venni az aktuális nevelési szituációkkal összefüggő kérdéseket, témákat, a megoldásra váró családi helyzeteket, problémákat.

Lovász Andrea kiemeli a gyerekirodalmi témák szélesedését a könyvek választékát tekintve: „A tematikai változások közül – elsősorban a fordításoknak köszönhetően – érezhető az úgynevezett szocio tartalmú gyerekkönyvek számának megnövekedése, melyekben a kisgyermekkortól a kamaszkorig előforduló egyéni, családi, társadalmi krízishelyzetekkel szembesülhet az olvasó.” (Lovász, 2015, p. 29) Napjainkban igényes kemény táblás lapozók, panorama-képeskönyvek, kihajtogatható könyvextremitások, puha lapú illusztrált kiadványok támogatják a kisgyermeknevelők élményalapú nyelvi-kommunikációs fejlesztési stratégiáit, módszertani eljárásait. Szerencsére a gazdag gyerekkönyv-kínálatban való eligazodást segítik az irodalmi körök és a neves kiadók hírlevelei, valamint az egyetemek által kiadott szakirodalmi anyagok, bölcsődei irodalmi továbbképzési modulok.

Az esztétikai érzelmek és a beszédfejlődés gyerekkönyvek általi támogatását leginkább az mozdítja elő a bölcsődei nevelőmunkában, ha a bölcsődék munkatársai igényes szerzők munkáiból válogatnak, ha a rendelkezésükre álló mondókás, verses, mesés anyag megfelelő értéket képvisel. A más kultúrákból érkező, sokféle nehézséget átélő gyermekek korai olvasóvá válását előmozdítják az aktuális érzelmi állapotot jól tükröző, változatos világokat megnyitó szöveg nélküli képkönyvek, amelyek tematikájukban inkluzív szemlélettel biztosítják a gyermeki érzelmek kibontakoztatását.

Interkulturális nevelés nemzetközi képzésben

Az I.ECEC nemzetközi kutatási projekt elsődleges feladata egy bölcsődei nevelők számára fejlesztett továbbképzés volt, amely az interkulturális képességek fejlesztését célozta. Az eredeti célkitűzés tehát a gyakorló pedagógusok számára dolgozott ki továbbképzést, amelyben külön hangsúlyt kaptak a projektben részt vevő országok kulturális sajátosságai, a pilot képzést követően pedig a tapasztalatok összegzésével széles bázis állt rendelkezésre a továbbképzés fejlesztéséhez, de akár a kisgyermeknevelő alapképzés interkulturális szemléletű megújításához is. A partnerekkel való egyeztetéseken felmerült, hogy a projekt során felépített tudásbázis és a megszerzett tapasztalatok alapján kialakításra kerüljön egy nemzetközi közös alapképzés is: a Firenzei Egyetem és az ELTE Tanító és Óvóképző Kara együttműködésében a két egyetem kisgyermeknevelő szakjainak hallgatói kettős diplomát (double degree) kaphatnak, amennyiben a hat féléves képzésből két félévet a partneregyetem képzésében végeznek el.

A közös képzés kidolgozásában egyszerre jelentett előnyt és hátrányt a két egyetem – két kultúra, pontosabban két kulturális környezet – különbsége. Hátrányként jelentkezett, hogy a kettős diploma kiadásához a két egyetem követelményeit egymáshoz kellett igazítani, amely a kulturális különbségek-ből adódó eltérő elvárások összehangolását is jelentette. Előny volt ugyanakkor, hogy a képzésben így két kulturális perspektívát lehetett érvényre juttatni, ez pedig az interkulturális nevelésben növekvő gyakorlati hasznót is eredményezhet.

A kulturális eltérések mellett a képzés kialakításánál figyelembe kellett venni, hogy a két ország más-más problémák kezelését igényli az interkulturális nevelés során, és ennek következtében képzéseik fókusza is eltérő. A kisebbségi kultúrákkal szembeni attitűdök formálása például jelentős súlyt képvisel a magyar pedagógiai felkészítésben, míg a bevándorlás révén létrejövő kulturális diverzitás az olasz képzésben bizonyult kiemelt feladatnak. Ugyanakkor ezek az eltérések inkább értéként jelentek meg a közös képzés kialakításában, mivel alkalmat nyújtanak számos különböző aspektus érvényesítésére az interkulturális nevelés során.

Mivel a két félév nem elégséges a két nyelv kölcsönös elsajátítására (ez csak hosszabb előtanulmányok után válna lehetségessé), a képzés nyelve az angol lett. Ugyanakkor mindkét egyetem lehetőséget biztosít a nyelvi képzésre is, amely elősegíti a kulturális megismerés kiteljesítését. Különösen fontosnak bizonyult ez akkor, amikor a tervezés során a két képzés erősségeinek kiaknázása jelent meg célként: ezek ugyanis gyakran nem függetleníthetők a helyi kulturális sajátosságoktól, amelyek kevésbé juttathatók érvényre az angol nyelvű kurzusok esetében.

Nyilvánvaló, hogy egy interkulturális képességek fejlesztését célzó képzés kialakításánál a kulturális műveltség fogalmi értelmezésére is szükség van. Hirsch (1983) meghatározása szerint kulturális műveltségnek nevezzük, ha egy személy birtokolja mindazon tudást, amelynek ismerete hallgatólagos módon elvárható az adott kulturális közösséghez tartozó egyénektől; az ismereteknek ez a köre biztosítja az adott kultúra tagjai közti megértést, azt, hogy a személy egyáltalán részt tud venni a közösség kommunikációs folyamataiban, társas életében. A kulturális műveltség tehát egy közös alaptudás meglétére utal, melyet a csoporthoz tartozó egyének megosztanak egymással.

Az általános definíció mellett érdemes a kulturális műveltség lényegi összetevőit figyelembe venni. Része ugyanis a művészetek (irodalom, képzőművészetek, zene, tánc, de akár a modern ipari formatervezés mint alkalmazott művészet) megértése és értékelése; a történelem, a közösség múltjának és hagyományainak ismerete, valamint a jelen társas praxisa eredetének felismerése; a nyelvi és kommunikációs ismeretek elsajátítása az adott közösség kontextusában; s mindezek egyfajta eredőjeként a kulturális identitás kiépítése, amely a saját kultúra megismerésén keresztül a csoport kulturális identitásával való azonosulást is jelenti. Postman (1996) a szociológia felől tekintve hasonló alapokra helyezi a kulturális nevelés alapvető területeit: a

nyelv, a vallás, a szokások és a művészetek ismeretét, utóbbiba elhelyezve a kulturális alkotások széles körét. A meghatározás azonban nem lenne teljes az interkulturális nevelés szempontjából leginkább lényeges terület nélkül: a kulturális érzékenység, a tolerancia és a kulturális sokféleség tisztelete ugyanis a kulturális műveltség központi kérdésének tekinthető, amellyel a korábban felsoroltak is szoros kapcsolatban vannak. Így például a művészetek vagy a történelem más kulturális közösségek kontextusába helyezhető, vagy a különböző nyelvek ismerete az eltérő kulturális csoportok elfogadását és megértését, a velük való kapcsolat kiépítését jelentheti.

Mivel a kulturális műveltség kiépítése már koragyermekkorban, a legelső szocializációs folyamatokkal elindul, kézenfekvőnek tűnik, hogy az intézményes nevelésben is jelentős szerepet kapjon. Ezért is volt lényeges szempont a program kialakításánál, hogy az interkulturális nevelés már a kisgyermeknevelő képzésnek is integráns része legyen: a különböző kulturális minták elsajátítása az első években megkezdődik, majd meghatározó módon hat a későbbi kulturális gyakorlatra is. De ugyanígy a kulturális identitás kialakításában is alapvető szerepe van a kultúrával (kultúrákkal) való korai találkozásnak.

Izgalmas kérdés, hogy a multikulturális környezetből érkező hatások miként befolyásolják a kulturális identitás kialakítását. Vivero és Jenkins (1999) egyenesen 'kulturális hontalanokról' ír a (például gyakran költöző diplomatacsaládok esetében) a sokféle kulturális hatásnak kitett gyermekek körében, rámutatva, miként akadályozza meg a kulturális identitás formálódását a hatások divergenciája. Az interkulturális nevelésben ezért egyszerre kell segítséget nyújtani a kulturális identitás stabilizálódásához és a kulturális sokféleség elfogadásához, így a kulturális komplexitás nem korlátozza, hanem gazdagítja az identitás formálódását.

Egy másik lényeges kiindulópont a közös képzés kidolgozásának kezdetekor a sokféleségben rejlő előnyök kiaknázása volt. A jelen nyugati társadalomban a kulturális tudás alapját a jellemzően széles kulturális kínálat adja, amely egyben a társadalom előnyére fordítható: mind a közösség egészének, mind az egyén sikerességének szempontjából a fennmaradás alapja a széles repertoárra támaszkodó alkalmazkodóképesség. A kulturális műveltség kisgyermekkori megalapozásához tehát a sokféleség felfedezése, valamint a diverzitás kezelésének mintája is hozzá kell tartozzon. Ez a nevelési mód egyben alapot nyújt a kulturális termékek összetettségének, a kínálat komplexitásának későbbi kezeléséhez is.

Tekintettel arra, hogy a multikulturális környezet sikeres kezelése a reflexióra való képességtől is függ, a kisgyermekkori nevelésben ennek bázisát is figyelembe kellett venni a tervezéskor. Miként lehet elhelyezni a saját kultúrát egy multikulturális közegben? A képzés során a hallgatók számára tudatosodnia kell, hogy az eltérő kultúrákat saját kultúrájuk szűrőjén keresztül érzékelik, az egyes jelenségeket a saját kultúrájuk értelmezési keretei között interpretálják. A reflexió eközben kiterjed a személyes gondolkodásuk kul-

turális meghatározottságaira, sztereotípiáik és előítéleteik megismerésére is (e két utóbbit itt most nem negatív értelemben véve, hanem a társas-kognitív folyamatok természetes velejárójaként kezelve). Más szóval: a közös képzés kialakítása ugyanis nem csupán az intézményi előfeltételek megteremtését vagy a szükséges adminisztratív lépések megtételét jelenti; a projekten dolgozó kutató számára a legizgalmasabb kérdés az, miként lehet kialakítani azt a kritikai perspektívát, amely a multikulturális környezetben a kulturális termékek értelmezését, a társas-kulturális tanulás során elsajátított ismeretek reflexióját érinti (Ballengee-Morris & Stuhr 2001).

Mint már utaltunk rá, az olasz és a magyar képzés összeillesztése elsősorban azok különbözőségéből fakadó előnyök és hátrányok kezelését jelentették. Ebben a kulturális diverzitás kezelése, valamint a reflexió meghatározó szerepe képezte az egységes interkulturális fókuszot. A technikai, oktatásszervezési kérdésekben az a megállapodás született, hogy mindkét egyetem a képzés 3–4. félévében kínálja a mobilitás lehetőségét hallgatói számára. A programban egyelőre évente 8 hallgató vehet részt, akik kiválasztásában a kisgyermeknevelő szakok oktatói működnek közre, s a korábbi tanulmányi eredményekre, a meglévő angol nyelvtudásra, valamint jelentkezők pedagógiai érdeklődésének irányára koncentrálnak. Mivel a hallgatók egy teljes évet töltenek a másik egyetemen, a szakok garantálják a teljes körű kreditbesámítást. A hat féléves képzés végén a programban részt vevő hallgatók angol nyelvű diplomamunkát készítenek, amelyet a két egyetem közös bizottsága előtt védenek meg, egy közös záróvizsga keretében. A gyakorlati képzés terén a program arra törekszik, hogy kihasználja a különböző kultúrák adta lehetőségeket: a hallgatók változatos intézményekben valóban komplex kulturális környezetben szerezhetnek gyakorlati ismereteket.

A képzés beindulását követően a két egyetem közösen tekinti át, mely pontokon van szükség a program kiigazítására. A fejlesztés érdekében ugyanakkor folyamatos az egyeztetés: a különböző igények kiszolgálása, újabb elemek integrálása, a lehetséges kiszélesítés vagy a minőség emelése már a program indulásakor megkezdődik. Egy ilyen kérdés a nemzetközi oktatógárda kiépítése, amelynek érdekében nem csupán a két egyetemről kerülnek ki az oktatók, hanem az adott szakterület más képviselői is felkérést kapnak. A képzésben célszerű minél szélesebb kulturális spektrumot megjelentetni. Egy másik lényeges pont a teljes családokkal való foglalkozás, az interkulturális értékek közvetítése családi, illetve az intézményekhez kötődő közösségi szinten.

Végül, de – sajnos – nem utolsósorban, azt a problémát is kezelnie kell a képzésnek, miként tudja egyes politikai kampányok negatív hatásait mérsékelni, kompenzálni. Sajnálatosan gyakori, hogy a kampányokban a figyelem fókuszát az adott társadalom belső problémáiról a más csoportokkal szembeni gyanakvás és elutasítás irányába terelik. Az interkulturális kommunikációnak ezért hozzá kell járulnia az általános tolerancia növeléséhez, a kulturális komplexitásban rejlő gyakorlati előnyök megjelenítésével.

Konklúziók

Koragyermekkorban a kulturálisan érzékeny környezet hatással van a személyiségfejlődés alakulására, ezért a bölcsődei intézményes nevelésben dolgozó szakembereket (ECEC) fel kell készíteni az interkulturális kompetencia megfelelő fejlesztése. Az I.ECEC projekt keretében kialakított képzési program olyan innovatív szemléletű interkulturális gyakorlatokat integrált a budapesti JEB nevelési programjába, amelyek hatékonyan hozzájárultak a befogadó, empátikus szemlélet elmélyítéséhez, a kisgyermeknevelői munka hatékonyságának növeléséhez. Az adaptív környezet kialakításánál prioritást kapott a gyermekek, a szülők és az intézményben dolgozó pedagógusok, munkatársak szoros együttműködése. Ezzel a komplex szemlélettel bővültek a hátrányos helyzetben lévő családok kommunikációs, természettudományos, művészeti lehetőségei, a saját kulturális hátterük fókuszba kerülésével nőtt az eredményes inklúzió lehetősége, így az intézményes nevelési folyamatba való beilleszkedés eredményesebb lett. A biztonságos fizikai környezettel, a stimuláló tevékenységek megvalósulásával, a kulturális kompetenciák fejlesztésével javultak a kulturális megértés alapjai. A kutatási és a képzési programok folyamatos értékelése biztosította a gyorsan változó környezetre, a gyermekek és a családok egyedi szükségleteire való reagálás hatékony megvalósulását. A kisgyermeknevelő alapképzés interkulturális szemléletű megújításával létrejött a kettős diplomát (*double degree*) adó közös nemzetközi egyetemi képzési modul, amely további lehetőségeket nyújt a kulturális sokféleség elfogadásában, az interkulturális kommunikáció lehetőségeinek megvalósításában.

Irodalom

- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of educational research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Bajzáth A., Bereczkiné Záluszkai A., Darvay S. & Lehmann M. (2022). Intercultural curriculum design in early childhood education. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2), 77–91. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.2.77.91>
- Ballengee-Morris, C. & Stuhr, P. L. (2001). Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World. *Art Education*, 54(4), 6–13. <https://doi.org/10.2307/3193897>
- Banks, J. A. (1975). *Teaching Strategies for Ethnic Studies*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Bennett, John – Kaga, Yoshie (2014): Inclusion from the start. Guidelines on inclusive early childhood care and education for Roma children. UNESCO and the Council of Europe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227503> (2023. 11. 02.)
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Arcidiacono, F. & Steff, J. (2022). Blatant and subtle prejudice, and the role of teachers in conveying tolerance and respect for the other. *Intercultural Education*, 33(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2017643>

- Bergamaschi, A., Blaya, C., Shekarforush, S. & Arcidiacono, F. (2023). Formal education and blatant–subtle prejudice: Intercultural education and contact theory in the French educational system. *International Migration*, 61(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/imig.13107>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Brislin, R. W. & Kim, E. S. (2003). Cultural diversity in people's understanding and uses of time. *Applied Psychology*, 52(3), 363–382. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00140>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Revisited*. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Chen, J. Y., Strodl, E., Huang, L. H., Chen, Y. J., Yang, G. Y. & Chen, W. Q. (2020). Early Electronic Screen Exposure and Autistic-Like Behaviors among Preschoolers: The Mediating Role of Caregiver-Child Interaction, Sleep Duration and Outdoor Activities. *Children*, 7(11), 200. <https://doi.org/10.3390/children7110200>
- Deardorff, D. K. (2009, Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M. & Kalil, A. (2010). Early-Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child Development*, 306–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- Farquhar, S. (2016). Time in early childhood: Creative possibilities with different conceptions of time. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4), 409–420. <https://doi.org/10.1177/1463949116677925>
- Gay G., (2000). Ethnic and Cultural Diversity in Curriculum Content. In Gay, G., *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice* (pp. 111–146). Teachers College Press.
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P. & Angelides, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: An example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 1–23. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Higgins, A. & Klein, S. (2011). Introduction to the Living Lab Approach. In YH. Tan. N. Björn-Andersen. S. Klein & B. Rukanova (Eds.), *Accelerating Global Supply Chains with IT-Innovation* (pp. 31–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-15669-4_2
- Hirsch, E. (1983). Cultural literacy. *The American Scholar*, 52(2), 159–169.

- Lovász, A. (2015). *Felnőtt gyerekirodalom*, Cerkabella Könyvkiadó.
- Mathwasa, J. & Sibanda, L. (2021). Inclusion in Early Childhood Development Settings: A Reality or an Oasis. In O. a. A. de la Rosa, L. M. V. Angulo & C. Giambrone (Eds.), *Education in Childhood*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99105>
- Michael, A. & Conger, M. C. (2009). Becoming an anti-racist white ally: How a white affinity group can help. *Perspectives on Urban Education*, 6(1), 56–60.
- Monkeviciene, O., Autukeviciene, B., Kaminskiene, L. & Monkevicius, J. (2020). Impact of innovative STEAM education practices on teacher professional development and 3-6 year old children's competence development. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(4), 127.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-timing-and-quality-of-early-experiences-combine-to-shape-brain-architecture/> (2023. 07. 09.)
- Nyitrai, Á. (2015). A mesélés jelentősége kisgyermekkorban. In. Gyöngy, K. (Ed.), *Első lépések a művészetek felé* (pp. 323–368). Dialóg Campus Kiadó.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Early Childhood Education: Equity, Quality and Transitions Report for the G20 Education Working Group*. <https://web-archive.oecd.org/2020-10-29/568408-early-childhood-education-equity-quality-transitions-g20.pdf> (2023. 07. 09.)
- Pedreira, M. & Lemkow-Tovias, G. (2020). Supporting Home Environments for STEM. In S. Ünlu Çetin, K. Bilical & M. Üçgül, (Eds.), *Key Points for STEM in Early Childhood Education and Involving Parents: A Guidebook for Early Childhood Educators* (pp. 47–53). Kırıkkale Üniversitesi.
- Pedreira, M., Brugarolas, I., Cantons, J., García, D., Garriga, M., Lemkow, G., Llebaria, M., Llenas, P., Mampel, S., Montiel, C., Mur, B., Torreguitart, L., Vázquez, L. & Vilaseca, N. (2023). *Science in early childhood: 49 + 1 free choice proposals*. Grao.
- Postman, N. (1996). *The End of Education. Redefining the Value of School*. Random House
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. & National Research Council. (2000). The developing brain. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press (US).
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A. (2000, Eds.). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press (US).
- Tancz, T. (2009). Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2, <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161> (2025. 03. 19.)

- Torgyik, J. & Karlovicz, T. J. (2006). *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium.
- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2019). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. <https://data.unicef.org/resources/a-world-ready-to-learn-report/> (2023. 07. 09.)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO.
- Varvaet, R., Van Houtte, M. & Stevens, P.-A. J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture, and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.009>
- Vivero, V.N., Jenkins, S.R. (1999). Existential hazards of the multicultural individual: defining and understanding „cultural homelessness”. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5(1), 6–26. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.5.1.6>
- Zecca, L. & Datteri, E. (2022, Eds.). *Inclusive Science Education and Robotics*. Milano: Franco Angeli.

Adaptive early childhood environments: research and design to support inclusion

The social and cultural integration of children is influenced by the experiences and impressions that they gain in early childhood education and care institutions. The development of intercultural competence and the reinforcement of a welcoming attitude play an important role in the professional work of early childhood educators. The study presents the results of the international project I.ECEC regarding the creation of a safe and supportive kindergarten atmosphere and family education. As part of the training modules created as a result of the answers to the research questions on inclusion explored with the international team, JEB staff took part in intercultural thematic workshops where they dealt with issues of multiculturalism, getting to know the cultural background of families and good practices for organizing joint activities with children. The experience gained in the project and the knowledge base created made it possible to launch a joint bachelor's degree programme, developed in cooperation between the University of Florence and the ELTE Teaching and Preschool Faculty, in which Hungarian and Italian early childhood education students can obtain a double degree.

Keywords:

adaptability, cultural identity, inclusion, interculturality, science education, early literacy



Kisgyermek komplex készségfejlesztésének támogatása a bölcsődében

Biró Rita Zsófia¹

Absztrakt:

A kisgyermeknevelőnek a fejlődés támogatása során szem előtt kell tartani az egyéni fejlődési utak alakulását. A gyorsabb vagy lassabb fejlődés észlelése esetében is szükséges a pedagógiai támogatás. Ennek tudatában érdemes átgondolni a gyermek fejlődését előmozdító módszereket, tevékenységeket és célokat (Nyitrai & Korintus, 2017a). Vizsgálatom célja feltérképezni, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel segítik a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni sajátosságainak és fejlődésének megismerését, annak nyomon követését és egyéni képességeinek kibontakoztatását a bölcsődei környezetben. A kutatásban keresztmetszeti kérdőíves felmérést alkalmaztam kisgyermeknevelők körében, mely során 92 fő válaszait használtam fel. Választ kaptam többek között arra, hogy milyen tapasztalatszerzési lehetőségei vannak a kisgyermekeknek a spontán tanulási környezetben. Feltérképeztem a gyermek megismerését és fejlődését nyomon követő pedagógiai módszereket és a spontán érést támogató kisgyermeknevelői eljárásokat. Nem utolsósorban bemutatom a fejlesztést szolgáló játékeszközök tárházát, amit a kisgyermeknevelők használnak a mindennapi munkában. Ezzel is segítve és motiválva pedagógiai munkát a bölcsődei környezetben.

Kulcsszavak:

spontán érés támogatása, képességfejlesztés, megismerés, kisgyermeknevelők

Bevezetés

A kompetencia alapú pedagógiai szemléletmód a fejlődést tekinti célnak és eredménynek, miközben a gyermek fejlődését az optimumszintre szeretné eljuttatni. Ehhez kapcsolódik Nagy József kompetenciamodellje, mely a személyiség fejlődéséhez hozzájáruló komplex motívum- és tudásrendszer alkotóelemeit: a személyes, a kognitív, a szociális és a nyelvi kulskompetenciákat egyenrangúan értelmezi. Ennek értelmében, az egyes kompetenciaterületek fejlődésének támogatása hatással van a többi kompetenciaterület fej-

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola Gyógypedagógia alprogram; Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; biro.rita.zsofia@tok.elte.hu; 

lődésére is. Az egyéni fejlődési ütem és sajátosságok értelmében lehetnek az egyes kompetenciaterületek fejlődési ívében egyéni különbségek. Emellett, a kisgyermek életében bekövetkező változások (krízisek, betegségek) okozhatnak megtorpanást vagy visszaesést az addigi fejlődésben. Erre épít a segítő pedagógia, amely a gyermek fejlettségéhez és igényeihez illeszkedő egyéni bánásmód és a differenciálás módszerét alkalmazza. Tehát a kompetencia alapú pedagógia segítő pedagógia is egyben (Nyitrai, 2015).

A gyermeki fejlődés legfontosabb szervezője azokra a megismerő tevékenységekre épül, amelyek a gyermek kíváncsiságára apelláló tapasztalatszerzési lehetőségeket biztosítják. A kisgyermeknevelő legfontosabb feladata a gyermek fejlődésének támogatásában a biztonság nyújtása, a tárgyi feltételek megteremtése, valamint a kompetenciaigény elfogadásával az elsajátítási motiváció és az önállósodás segítése. Buss és Rosznagel szerint az elsajátítási motiváció a gyermek saját készíttetését jelenti a képességeinek fejlesztésére. Ekkor a belső jutalom a gyermek számára az, hogy a sikeres tevékenykedése a kompetencia növekedésének érzetét eredményezi, így ösztönözve őt újabb és újabb tevékenykedésre (Nyitrai, 2015).

Laevers és Declerq kifejtették, hogy a gyermek jólléte és bevonódása a kompetenciák fejlődését elősegíti. Amikor az örömmel végzett tevékenységekben érzékelhető a gyermek jókedve és önbizalma, akkor valóban élvezettel fókuszál az adott szituációra. A gyermeki jóllét és bevonódás fenntartása érdekében, a kisgyermeknevelő törekszik az új, izgalmas tevékenységek bővítésére, a csoportbeli érzelmi kapcsolatok erősítésére, illetve a gyermekek érdeklődését vonzó játéktérületek megalkotására is (Nyitrai, 2015).

A kisgyermeknevelő szerepe a fejlődés támogatásában

Szem előtt kell tartani, hogy a tipikus és az eltérő fejlődésmenetű gyermekek bölcsődei jelenléte egyaránt megkívánja a differenciált, egyéni bánásmódot a kisgyermeknevelő részéről. A támogatás a gyermek előzetes megismerését, illetve az ennek alapján való viszonyulást jelenti. A csecsemő és a kisgyermek aktuális állapotának megfigyelése és egyéni fejlettségi szintjének felmérése esetén előfordulhat, hogy az egyes fejlődési területekkel kapcsolatosan felmerül olyan fejlődési eltérés vagy gyanújel, melynek felderítése orvosi/gyógypedagógiai szakértelmet igényel. A fejlődés támogatása az elmaradás okainak részletes és pontos feltárását követően lehetséges. Fontos a kisgyermeknevelő jelző funkciója, így kapcsolódhat be a kora gyermekkori intervencióba (illetve a korai fejlesztővel való együttműködés által). A fejlődésbeli elmaradás okainak tisztázása a gyermekorvos, gyermekneurológus, gyermekpszichiáter feladatkörébe tartozik. Multidiszciplináris csapatmunka keretében pedig a fejlődésbeli elmaradás mértékének felméréséhez többek között az orvos, a gyógypedagógus, pszichológus, gyógytornász szakterületi kompetenciája szükségeltetik. Amennyiben a kisgyermeknél fejlődési sérültséget vagy elmaradást állapítanak meg, akkor diagnózist állítanak fel, és fejlesztési tervet dolgoznak ki. A korai

fejlesztés egy komplex rehabilitációs tevékenység, amelyben a 0-6 éves korú, eltérő fejlődésmentű gyermekek tervszerű programja kerül meghatározásra, beleértve a komplex diagnosztikai vizsgálatot, a gyógypedagógiai vagy különböző terápiás foglalkozások biztosítását. A gyermek aktuális állapotának nyomon követésével, rendszeresen érdemes újabb állapotfelmérést végezni, így a fejlesztési tervet kiegészíteni (minimum évente). Az eltérő fejlődésmentű gyermek fejlődésének támogatásához ideális, ha valódi együttműködés valósul meg a koragyermekkori intervenció területén működő szakemberek és a gyermekintézmény (bölcsőde) között. Amennyiben a konzultációik részletes tájékoztatást kínálnak egymás számára, így erősíthetik egymás kompetenciáját a komplex korai intervenció folyamatban (Mózes, 2009a).

A spontán érés támogatása

A spontán érés támogatása nem egyezik a fejlesztés definíciójával. Tehát ez a szemlélet a gyermek önindította tevékenységeihez illeszkedő, az érést és a fejlődést elősegítő, tudatosan tervezett támogató tevékenységeket foglalja magában. A gyermek személyiségéhez igazodva, az általa kezdeményezett tevékenységhez simulva „emeli be” a kisgyermeknevelő a fejlődést elősegítő beavatkozásokat. Fontos a gyermeket érő hatásrendszer elemeinek (családi és intézményi szokásrendszer, a családi és intézményi nevelő személyek, illetve a tárgyi környezet) ismerete is. Ez az úgynevezett fejlődési mikrofülke. A felnőtt a gyermek számára olyan tevékenységeket kínálhat, melyekben gazdag tapasztalatszerzési lehetőségeket nyerhet. Ahhoz, hogy a gyermek a saját képességfejlődésének folyamataiban „hatékony” legyen, az örömmel megélt és aktív bevonódása/részvétele szükségeltetik az adott tevékenységben, játékszituációban (Dávid, Estefánné, Taskó & Héjja-Nagy, 2015).

A kisgyermekellátásban alapvető kritérium a differenciált, egyénre szabott bánásmód. Nagyon fontos szem előtt tartani, hogy a felnőtt minden egyes megnyilatkozásával, vagy viselkedésmódjával olyan mintaképet mutat, amellyel jelentős befolyást gyakorolhat a gyermek fejlődésére. Henry szerint a felnőtt úgy alapozhatja meg leginkább a gyermek fejlődési szükségleteinek biztosítását, ha az önállóságát következetes szabályozási módokkal támogatja, ha a bizalmas-szeretetteljes viszony keretében fordítja rá a folyamatos figyelmét, illetve, ha érzelmileg ráhangolódva vesz részt a közös cselekvésekben és tevékenységekben. A gyermekek személyiségének komplexitása megnyilvánul az adottságok, a képességek, a világlátás, a környezeti hatások, és a fejlődési szükségletek egyediségében. Ha a gyermek alapvető szükségleteinek (étkezés, pihenés, fizikai és érzelmi biztonság) kielégítése biztosítva van, akkor aktivitása és érdeklődése is megnövekedhet a korának megfelelő ingerek megismerésére és gyakorlására. Így, a benti és kinti térben kialakított, változatos és biztonságos játékkínálattal felszerelt környezetben folytathat tevékenykedést. Alapvető, hogy ez a környezet a gyermek személyiségéhez idomuljon (semmiképp sem ingerszegény vagy megterhelő legyen) A

gyermek fejlődési ívét nem a gyermekcsoportban levő „többséggel”, szükséges összevetni, hanem elsődlegesen a fejlődési útvonalon a saját mennyiségi és minőségi előrehaladását kell figyelembe venni. Emellett, a fejlődési utat jelentősen befolyásoló károsodásokra (betegségek, környezeti ártalmak, traumák) is szükséges kiélezett figyelmet fordítani, mivel hozzájárulhatnak a korábbi fejlődési szintre való visszaeséshez, a változatlan állapothoz, illetve a fejlődésbeli késéshez egyaránt (Danis et al., 2011).

A szenzitív periódusok elmélete alapján, a gyermek akkor a legfogékonyabb egy-egy készség/ismeret/tevékenység elsajátítására, ha az azokhoz kapcsolódó fejlődési terület(ek) érése idegrendszeri szempontból megalapozott. Ebből következően evidens, hogy a „sürges” fejlődés vagy fejlesztés semmiképpen sem célravezető! Ezzel összefüggésben látható válik az is, hogy ha a szenzitív periódus folyamán a gyermek számára elérhetetlen a képességei kibontakoztatásához kapcsolódó ingerszükséglet, akkor a jövőbeli nehézségek kiküszöbölése érdekében a célzott intervenciós programok létrehozása válik szükségessé. (Danis et al., 2011)

A szociális és tárgyi környezet jelentősége

A bölcsődében a kisgyermek egészséges testi-lelki fejlődését és mentálhigiénéjét is nagy mértékben erősítheti a pozitív érzelmekre (szeretet, gyengédség, elfogadás, bizalom) fókuszáló szociális környezet. Ezáltal a gyermek a belső erőforrásai és ellenállóképessége is növekedhet, elősegítve a harmonikus kapcsolatok és a sikeres beilleszkedés alakulását. A bölcsődében a szociális környezetet a gyermek és a kisgyermeknevelő kapcsolatának érzelmi minősége, valamint a felnőtt és a gyermek egymással töltött minőségi ideje, illetve a nevelő által közvetített minták, értékek, normák határozzák meg. Bandura szociális tanuláselmélete alapján a kisgyermek egyik legfontosabb tanulási módszere a megfigyelés, amikor az általa meghatározónak tartott modell (felnőtt, gyermek) viselkedésének megfigyelésével sajátítja el új viselkedésmódokat. Tanulási lehetőség még a formálás, a gyermek viselkedésének megerősítése a felnőtt által (Bimbó, 2015a).

Ahhoz, hogy a gyermek elmélyülten és jókedvvel tudjon játszani, a felnőtt támogató közelsége mellett szüksége van nyugodt légkörre, rugalmas napi-rendre, valamint megfelelő időre, helyre, eszközökre. A kisgyermek játéktevékenységét a beltéri és kültéri helyszínek és a környezet körülményei egyaránt befolyásolják. A gyermekek a csoportszobában és a játszókertben a lehető legnagyobb tevékenykedési szabadságot kaphatják meg, természetesen a felnőtt óvó figyelme kíséretében. Fontos szempont a szobai játszósarkok és kis kuckók, illetve a szabadban való játék és mozgás terének kialakítása is. Bizonyos eszközök vagy helységek (alkotójátékok, tornatér, pancsoló) birtokba vételéhez a gyermekek általában a felnőtt szorosabb jelenlétét igénylik, mivel itt a nevelő részéről az alapvető szabályok ismertetése vagy a gyermek oldaláról a segítség kérése/elfogadása jobban előtérbe kerülhet (Mózes, 2009a).

A játékok kiválasztásánál és a játékkészlet összeállításánál a kisgyermeknevelőnek figyelembe vennie a gyermekcsoport létszámát, életkor szerinti összetételét; a saját nevelési igényű gyermekek jelenlétét. Emellett szem előtt kell tartania, hogy a gyermekek életkorához, fejlettségéhez és érdeklődéséhez illeszkedve kellő mennyiségű és megfelelő fajtájú játékeszközt biztosítson. A csecsemők számára a leghasznosabb tapasztalatokat rejtő játékokat a jól kézbe fogható, valamint a biztonságos és változatos anyagokból készült tárgyak jelentik. A helyüket már változtatni tudó gyermekek számára minél fontosabb a nagy mozgástér kialakítása, illetve a képzeletüket és aktivitásukat megmozgató, sokoldalúan felhasználható játékeszközök gyűjteménye. A gyermek felfedezheti ugyanannak a tárgynak vagy eszköznek újabb és újabb aspektusát a saját játékfejlődése folyamán. A gyakorlás, ismétlés révén az értelmi fejlődés következtében folytathat egyazon eszközzel magasabb szintű tevékenységet. Az otthonosság érzetét adja, ha a csoportszobában a tárgyak helye állandó, így elősegítve a könnyebb eligazodást a rendezett környezetben. Ugyan sokféle játékeszköz sorakozhat a szabad polcokon a gyermekek számára, mégis fontos szem előtt tartani a túlkínálat és a halmozás elkerülését, valamint az izlésséges és a minőség megtartását. Az elektronikus, gombnyomásra egyoldalú működtetésre képes tárgyak kerülendőek, mivel spontán aktivitást és készségek fejlődését kevésbé ösztönzik (Mózes, 2009a).

A csoport játékkészletének kialakítási szempontjai (Nyitrai & Korintus, 2017b):

Egészségügyi szempontok:

- Könnyű tisztíthatóság
- Biztonságos és balesetmentes kialakítású játékeszközök (és azok elemei/darabjai)

Pedagógiai szempontok:

- Széleskörű tevékenységformákhoz való alkalmatosság
- Érdeklődést felkeltő és fenntartó, változatosan felhasználható játékok
- Nemek közti egyenlőség elve és a multikulturális játékok adaptálása

A kisgyermeknevelőnek biztosítania kell az alapjátékokat; a különböző játéktípusokat (például mozgásos, gyakorló, építő-konstruáló, szimbolikus és szerepjáték, továbbá a bábozás és a barkácsolás eszközeit; a mozgásfejlődést segítő, mozgásigényt kielégítő eszközöket; az ének-zene, énekes játékok eszközeit; a beszédfejlődést elősegítő játékokat, eszközöket; az értelmi képességeket és a kreativitást fejlesztő anyagokat, eszközöket; az alkotó tevékenységek eszközeit; a környezet megismerését segítő anyagokat, eszközöket.

Empirikus kutatás

Kutatásomat a következő kutatási kérdések megválaszolásával prezentálom:

Milyen módszerekkel és eszközökkel segítik a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni sajátosságainak és fejlődésének megismerését és nyomon követését?

Milyen módszerekkel és tevékenységekkel támogatják a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását a bölcsődei környezetben?

A strukturált, többségében zárt kérdéseket tartalmazó kérdőív egy meghatározott célcsoport, a kisgyermekellátásban dolgozó kisgyermeknevelők számára készült el. A kutatási módszer fő célja a bölcsődei kisgyermeknevelők nevelési-gondozási elveinek és módszereinek, a fejlődéstámogatásban betöltött szakmai szerepértelmezésének és szerepvállalásának, a gyermekek fejlődését kísérő és támogató attitűdjének, a szakmai munka eredményességének vizsgálatát jelöli meg. A kérdőív szerkezeti struktúráját három szekcióra bontottam: a bevezető ismeretű részre, a kutatás törzsét képező kérdéssorra, illetve a kutatáshoz elengedhetetlenül szükséges adatközlői demográfiai adatokra és információkra. A bevezető egységben egy rövid leírásban tájékoztattam a megszólítani kívánt adatközlőket a kutatás tárgyáról, a kérdőív tematikai felépítéséről, a részvétel önkéntességéről, az anonimitás garantálásáról, valamint az adatok felhasználási szándékáról. A kérdőív kérdéstípusainak felépítése tekintetében a félig zárt, feleletválasztást igénylő kérdések, valamint a deskriptív skála kérdések jellemzőek és egyenes arányban vannak szerkesztve. Törekedve az adatközlők nézeteinek és motivációinak megismerésére, a fejlődéstámogatással kapcsolatos attitűdre vonatkozó eldöntendő állításokat is megfogalmaztam. A kérdőív befejező részét az adatközlő személyére vonatkozó kérdésekkel és a kutatásban való részvétel megköszönésével zártam.

Az online kérdőív a Google űrlap (Google Forms) szolgáltatás igénybevételével került alkalmazásra. Összesen 92 darab hiánytalanul kitöltött és értékelhető kérdőív űrlap érkezett vissza. Ezen kívül, a hiányosan kitöltött kérdőívek száma 16 darab, melyek törlésre kerültek.

A kisgyermeknevelői kérdőívek vizsgálata

A minta bemutatása

Sikeresnek mondható a kisgyermekellátásban dolgozó különböző generációk megszólítása. A kutatásban résztvevő adatközlők közel kétharmada a 26–45 éves korosztályhoz tartozik. Ugyan kisebb számban, de nem elenyészően jelenik meg a legfiatalabb (feltételezhetően pályakezdő), illetve a legidősebb (valószínűsíthetőleg nyugdíj előtt álló) generáció is.

Mint ahogy az adatközlők életkori eloszlása tekintetében, ugyanúgy a kisgyermekellátásban töltött munkaévek esetében is jelentős heterogenitás tapasztalható a kutatási minta adataiban. Természetesen, nem lehet messze-menő következtetéseket levonni a dolgozó életkora és a szakmai tapasztalata összefüggésében, ha a szakmai munka színvonalát és minőségét vizsgáljuk. Legnagyobb számban az egy-másfél évtizednyi szakmai tapasztalattal bírók képviseltetik magukat. Jelentős arányban követik őket a rangsorban a néhány éves munkatapasztalattal rendelkező szakemberek. Tehát, az adatközlők háromnegyede húsz évnél kevesebb időt töltött a kisgyermekellátásban. A legidősebb 56–65 éves korosztály számaránya megegyezik a 30 év feletti

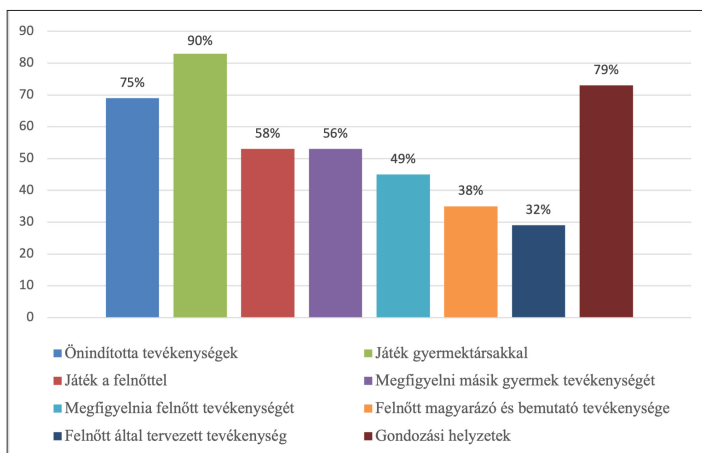
szakmai múltat maguk mögött tudók számával. Ennek alapján, feltételezhető, hogy ugyanazon a munkahelyen dolgoztak az elmúlt három évtizedben.

A kisgyermeknevelői kérdőívek eredményei

A bölcsődei nevelés-gondozás helyzetei során elsődleges szempont, hogy azok igazi élményt, a környezet megismerését, valamint tapasztalatszerzési lehetőségeket adjanak a gyermek számára (1. ábra). Lényeges az is, hogy ezekben a szituációkban megélhesse és felfedezhesse saját erősségeit, egyedi voltát és jártasságait. Mindezt úgy, hogy a spontán tanulás folyamatai nem a teljesítményorientált célzattal realizálódnak. Hanem azokban a tevékenységekben valósulnak meg, melyeket a kisgyermek saját érdeklődése és kíváncsisága vezérel. Az adatközlők csaknem teljes számban úgy vélik, hogy a bölcsődében a leghatásosabb spontán tanulási szintér a csoportban levő gyermektársakkal való játékhelyzetekben jelenik meg. (Ezen a ponton szeretnék visszacsatolni az előző kérdés egyik pontjára, melyben a kortárs kapcsolatok fejlődésre gyakorolt hatását igencsak megoszlóan ítélték meg. Mivel fele arányban csekély, valamint másik felében nagy jelentőséget tulajdonítottak ennek a tényezőnek.) Ez az adat ráerősít arra, hogy a kortárs kapcsolatok jelenléte növelheti a kommunikációs, érzelmi és szociális készségeket egyaránt. Láthatóan fontosnak értékelik a felnőtt-gyermek duális interakcióival átszőtt gondozási helyzeteket is. Ezekben a szituációkban a gyermek az aktív részvétele által fokozatosan gyakorolhatja az önállósági törekvéseit. A válaszadók a spontán tanulás formái közül hangsúlyosnak tartják még a gyermek saját választású, kezdeményezésű tevékenységeit is. Legkevésbé – de nem elenyésző számban – a felnőtt tervezett, illetve magyarázó és bemutató tevékenységeit vélik jelentősnek.

1. ábra

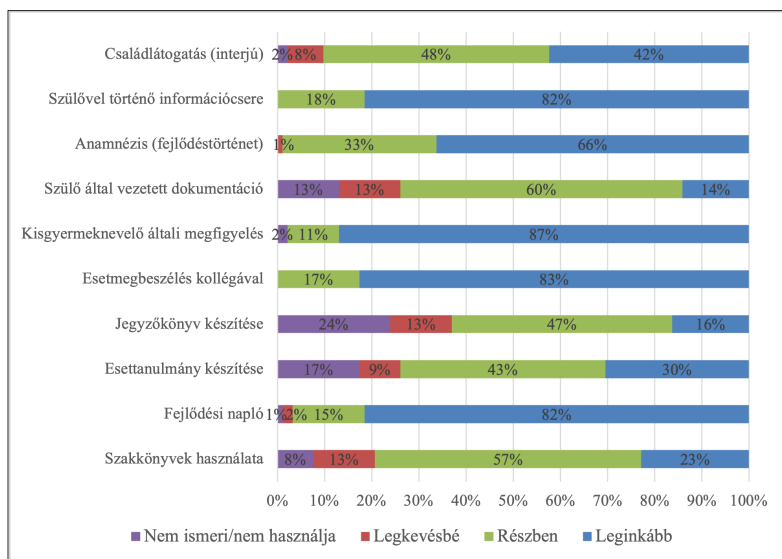
A gyermek tapasztalatszerzési lehetőségeinek jelentősége a spontán tanulás folyamataiban



Ahhoz, hogy a kisgyermeknevelő a gyermekek fejlődési ütemét nyomon követhesse és spontán érési folyamatait előmozdíthassa, elsődlegesen szükséges az egyéni gyermeki jellemzők megismerése, azok ok-okozati összefüggéseinek megértése (2. ábra). Az alapos megismerés által az aktuális fejlettségi szint, a gyermek viselkedésében „rejlő” üzenetek láthatóvá válnak. Mindez szolgáltat alapot a gondozási-nevelési tervezet elkészítéséhez, vagyis az optimális fejlődésment támogatásához illeszkedő célok, eszközök és módszerek megválasztásához. Már a bölcsődébe lépést megelőzően lehetőség nyílik a családlátogatás során, a szülővel folytatott diskurzus keretében „felmérni” a gyermek fejlődésével kapcsolatos adatokat. A kitöltők többségi vélekedése szerint, a személyes információcsere a leghatékonyabb módja a szülő közreműködésével megvalósuló kapcsolattartási formák közül (interjú, információcsere, dokumentáció). A megismerés és a fejlődés nyomon követése azonban szüntelenül zajló tevékenység, mivel a gyermek folyamatosan változik. Az adatközlők közel teljes számban a megfigyelés jelentőségételjes szerepét hangsúlyozzák a közvetlen megismerési módok közül. Ebből következik, hogy a saját észlelést, tapasztalást tartják legfontosabbnak. Kérdés, hogy elég objektív-e? Közel azonos számban értékelik nagyra a társiskisgyermeknevelővel való esetmegbeszélési alkalmak megtartását. A fejlődési napló szempontrendszerét szintén hasznos dokumentációs forrásként jelölik meg. Úgy sejlik, hogy az esettanulmány és jegyzőkönyv készítése kevésbé képezi szerves részét az írásban rögzített dokumentációs technikáknak.

2. ábra

A gyermek megismerését és fejlődését nyomon követő módok a pedagógiai munkában



A sorszámozott sávvonalak a következő pedagógiai eljárásokat jelenítik meg (3. ábra):

1. Ingergazdag tárgyi környezet és játéktár (például készségfejlesztő játékok)
2. Elegendő idő biztosítása a gyermek próbálkozásaihoz
3. A gyermek kezdeményezéseinek figyelembevétele
4. A gyermek egyéni szükségleteire építkezés
5. Tudatos tevékenységformák kínálása
6. Szabadban való aktív és sok mozgás preferálása
7. Kisebbségi kihívások elé állítás (fejlettségnek megfelelően)
8. Önálló és szabad felfedezés engedése (biztonságos háttérrel)
9. Érzelmi odafordulás, visszajelzés a cselekvésekről
10. A gyermek számára kedvelt tevékenységben való elmélyülés támogatása
11. A gyermek szabad tevékenységének részese lenni (befolyás, becsatlakozás)
12. Bátortól és ösztönzés (önbízalom növelés)
13. Rugalmas napirend és szokásrend alakítása (napi ritmus)
14. Választási lehetőségek biztosítása
15. Szabad önkifejezés kibontakoztatása
16. Gyermek kiszolgálása (folyamatos segítségnyújtás)
17. Ingersokaság esetén pihenés, relaxáció biztosítása
18. Aktív kommunikáció (kölszönösség, helyes beszédminta)
19. Kisgyermeknevelők összehangolódása és jó kapcsolata
20. Vidám és nyugodt légkör fenntartása

A kérdés fókuszpontjában az áll, hogy a kisgyermeknevelő által a gyermek egyéni fejlődését, kompetenciakészítését és képességeinek kibontakoztatását támogató, motiváló pedagógiai eljárások milyen mértékben valósulnak meg a bölcsődei gondozás-nevelés tevékenységei, helyzetei során. A szakdolgozó tevékenységeinek hatékonysága a gyermekcsoport hangulatából és fejlődéséből mérhető le. A kisgyermeknevelő személyisége, kommunikációja és attitűdje az ellátás minőségének kulcsa. Ezen a ponton szeretnék visszacsatolni, és egyben reflektálni a kérdéssor első kérdésében említett „kisgyermeknevelő attitűdje”, illetve a „jó minőségű bölcsődei ellátás” válaszlehetőségekre. Meglepő módon, a válaszadók alig harmada vélte teljes mértékben meghatározónak ezt a két tényezőt a gyermek fejlődésének alakulásában. Az eredmény elgondolkodtató. Jelen kérdés remélhetőleg kellő megvilágításba tudja helyezni az előzetes adatok értelmezését.

Tehát, mit tekintenek legfontosabb szempontnak az adatközlők a fejlődéstámogatás során? Elsődleges számukra a gyermekre való ráhangolódás, vagyis a gyermek irányában tanúsított érzelmi odafordulás és a visszajelzések megtétele. Ez elősegítheti a gyermek *biztonságérzetének* kialakulását, a nevelőkkel való bizalmi kötelék megszilárdítását. A vidám és nyugodt légkört pedig megalapozhatja az egy csoportban dolgozó kisgyermeknevelők közti

összhang kisugárzása. Mivel mindez a gyermekek hangulatát is befolyásolhatja, ezáltal erősen kihathat a csoportlégrére is. A gyermek önbizalmának erősítése is hangsúlyt kap, a bátorítás és ösztönzés kifejezőmódjainak alkalmazásával. Ehhez kapcsolódó evidencia: a nyelvhelyesség szabályainak megfelelő, kölcsönösségre építő kommunikáció fenntartása. Csakugyan a fontos-nagyon fontos kategóriákban értékelik a kitöltők a gyermek számára elegendő idő biztosítását a gyermek (számára kedvelt) tevékenységekben való elmélyedéshez és játékos gyakorláshoz.

Szükségesnek tartják figyelembe venni a gyermek egyéni szükségleteit, érdeklődését és sajátos reakcióit a játéktevékenységek, illetve a gondozás-nevelés folyamatai során. A *Bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja* alapelveinek ismeretében tehát egyértelmű kritérium az előbbiek gyakorlatban való megvalósítása a válaszadók meglátása szerint. Örömteli az is, hogy az udvaron/játszókertben való tartózkodás, vagyis a szabad levegőn folytatott játék és testmozgás kiemelt helyet foglal el a válaszadók „napirendjében”. Két, előzetesen feltett kérdés során nyert válaszok alapján (lásd 6. és 8. ábra) is felsejlett az, hogy a kutatásban résztvevők többsége igazán fontosnak tartja a családok mozgásgazdag életmódját, illetve előnyben részesítik a bölcsődében a mozgásra ösztönző tapasztalások kínálását is. Így láthatóan tisztában vannak az aktív levegőzésnek a gyermekek fejlődésére gyakorolt jótékony hatásaival. Ugyanígy nagy jelentőséget tulajdonítanak a pihenés, és a relaxáció feltételeinek megteremtéséhez. Vannak, akik túltelítődnek az ingersokaságtól. A „lelassulás” és a befelé fordulás minden gyermek számára nélkülözhetetlen a gyorsan váltakozó és nagy mennyiségű ingerek feldolgozásához.

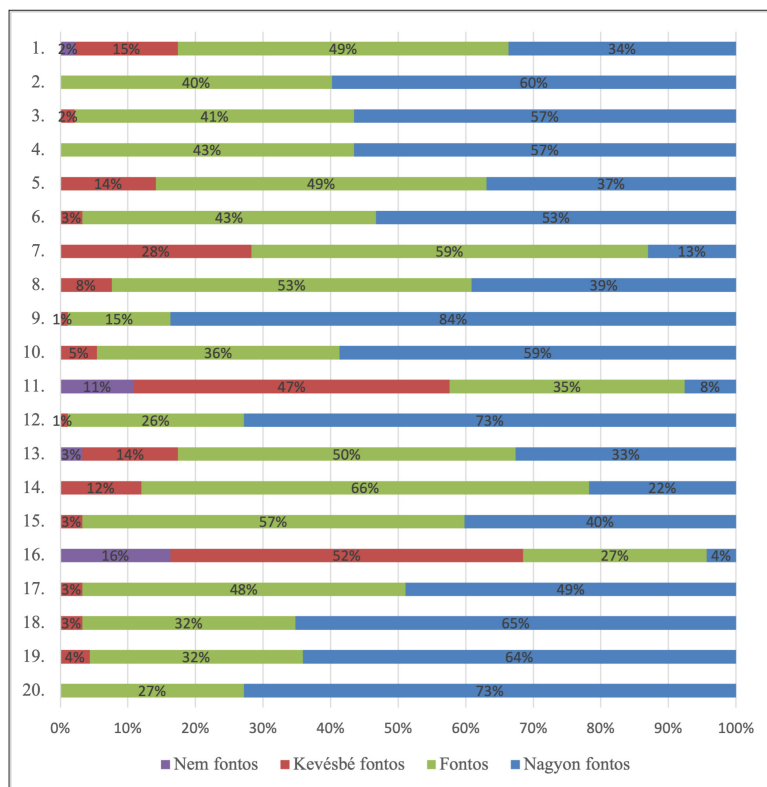
Megosztottság mutatkozik a következő pedagógiai eljárások hasznosságának megválasztásában: a gyermek egyéni fejlettségének megfelelően kisebb kihívások elé állítása, az ingergazdag tárgyi környezet és játéktér megteremtése, a kisgyermeknevelő részéről a tudatos tevékenységformák kínálása, valamint a csoportbeli rugalmas napirend és szokásrend megszervezése. Valójában, a kisebb kihívások „megugrása” serkentheti az ok-okozati összefüggések megértését, a problémamegoldó képesség kiaknázását. A változatos és színes lehetőségeket rejtő játszókönyezet a kreativitás, a fantázia szárnyalásához is hozzájárulhat. A nevelő által tudatosan, személyre szabottan kezdeményezett tevékenységek az élményszerű tapasztalatszerzés lehetőségeinek bővítését célozzák meg. A napi ritmus rugalmas, de jól követhető és következetes kialakítása pedig a megbízható (időbeli) tájékozódás, eligazodás érzékelését teszi lehetővé a gyermekcsoport tagjai számára.

Figyelemreméltó adat, hogy a válaszadók több mint fele kevésbé, vagy egyáltalán nem tartja fontosnak a gondozás-nevelés helyzeteiben a gyermek „kiszolgálását”, illetve a gyermek szabad/önindította tevékenységeibe való indokolatlan becsatlakozás, befolyásolás meglépését. Magyarázatra szorul, mi állhat a vélekedés háttérében. Feltételezhetően, az előbbi két kérdésben állást foglalók nagyobb teret kívánnak adni a gyermek saját kezdeményezéseinek,

az egyéni próbálkozások véghezvitelének, illetve az önállósodási törekvéseinek. Így a felnőtt úgy tud aktív odafigyelésével a háttérben maradni, hogy időt és teret ad a gyermeknek. Tehát nem végzi el a gyermek helyett a ténykedést, csupán az igényelt segítséget nyújtja számára.

3. ábra

A gyermek egyéni fejlődését és képességeinek kibontakozását támogató kisgyermeknevelői eljárások



Visszatekintve az adatközlők fejlődéstámogatással kapcsolatos szakmai attitűdjének kérdéskörére, jelzésértékű, hogy a válaszadók több mint fele hiányosnak tartja a gyermekintézményben rendelkezésre álló játéktárat (4. ábra). Láthatóan szorgalmazni kívánják annak bővítését. Ezzel összefüggésben, ugyanennyien kiemelik a gyermek képesség-, és készségfejlesztéséhez szükséges tárgyi környezet meghatározó voltát. Erre valamelyest ráerősít, hogy a gyermek egyéni fejlődését és képességeinek kibontakozását támogató kisgyermeknevelői eljárások közül a tárgyi feltételrendszer megteremtését 70%-ban a fontos-nagyon fontos kategóriákba sorolják. Meglepő ellentmondás azonban, hogy a gyermek fejlődését befolyásoló tényezők közül a

fogyasztói társadalomra jellemző játékeszköz túlkínálat, illetve a hátrányos helyzethez kapcsolódó sivár játéklehetőségek jelentőségének megítélése a válaszadók körében gyakorlatilag két táborra oszlik. A populáció egyik fele igazán nagy jelentőséget tulajdonít az előbb említett tényezőknek, míg másik fele elhanyagolhatónak véli azokat. Ez a kérdés szeretné feltérképezni, hogy a jól ismert, egyes (csecsemő-, tipegő, nagycsoport korosztályú) gyermekcsoportokban kötelezően biztosítandó alapjáték készleten kívül, milyen egyéb alternatívák ismertek és kerülnek alkalmazásra a kisgyermekellátásban dolgozók által. A 16. ábrában feltüntetett játékeszköz lista természetesen nem adhat teljes képet valamennyi, a bölcsődés korosztály számára ajánlott készségfejlesztő játékeszközkínálatról. A felsorolt eszközök jellegzetessége, hogy használatuk a legtöbb képességterületet együttesen „mozgósítja”, így apellálva a fejlődési területek komplex támogatására. Szembetűnő, hogy összességében a játékok közel fele jól ismert a kérdőív kitöltők körében. Más kérdés, hogy használják is-e azokat a gyermekcsoportban? (Nemleges válasz esetén, feltételezhető, hogy a gyermekek korának, érdeklődésének, vagy a felnőtt játékválasztási kritériumának kevésbé felelnek meg.) Legismertebb és legelterjedtebb játékok közé tartoznak az egyes gyermekcsoportokban a párosító és válogató játékok, a mászóalagút, valamint a formabedobók. A válaszadók kétharmada kínálja használatra a jellegzetes tornaszobai eszközöket: gimnasztikai labdát és trambulint, illetve a finommozgást hangoló fűzőtáblát, kalapálós és csavarozós játékokat. Az adatközlők nagy arányban ismerik ugyan a Tangram mozaik játékot, de valamilyen okból kifolyólag még náluk is jóval kevesebben helyezik csak el a játéktároló polcokon. Viszonylagos ismertsége ellenére, ahhoz viszonyítva fele arányban alkalmazzák a Mesepárna előadási módszert, illetve szintén kisebb számban lépegetnek körül meztőláb az úgynevezett Kneipp ösvényen is. A következő, kevésbé ismert játékok ismertségét és elérhetőségét érdemes lenne növelni és kiterjeszteni: szivacs modulkészlet, Babageometria könyvek, matatókönyv, esőbot, hangzó dobozok, szivárvány kavicsok. Ehhez szükségesnek tartanám azokról készíteni egy kis leírást vagy bemutatót.

4. ábra

A fejlesztést szolgáló játékeszközök bemutatása

A kisgyermeknevelő a gyermek érdeklődését és hangulatát figyelembe véve, azokra reflektálva invitálhat játékokra (5. ábra). Nagyon szenzitív és fókuszált odafigyelés szükséges részéről ahhoz, hogy fel tudja mérni a gyermek egyéni játékk-

kedvét és játékgényét. Szem előtt tartva a gyermek oldaláról az önkéntes becsatlakozás, illetve a felnőtt részéről a játékhoz szükséges eszköz-, tér-, időfeltételek megteremtésének alapelveit. A tevékenységekre való részvételre motiválás célzata a játékba ágyazott spontán tanulás lehetőségeinek megteremtése, az élmények nyújtása, illetve az örömteli interakciók és együttlét megélése. Az érzelmi többlet nyújtása révén a társas kapcsolatok erősítése és az összetartozás érzése is növekedhet. Egyéni szinten pedig az önálló próbálkozások által a játékos felfedezés, a felismerés és gyermeki kompetenciatudat, önbizalom erősödése valósulhat meg.

Az adatközlők csaknem 100%-a egyöntetűen hangsúlyozza az ének-zenei nevelés elsődlegességét. A kutatásban résztvevők vallomása alapján, az ének-zene a bölcsődei mindennapok részét képezi, mivel a mozgással kísért mondókázás, a tevékenységet színesítő éneklés, és az ölbéli játékok átszövik a legtöbb játéksituációt. Tehát, a mondókák és dalok változatos helyzetbe és tevékenységbe ágyazottan, a nap bármely szakaszában spontán előkerülhetnek. „Eszköztelensége” révén bármikor elérhető, illetve nem igényel olyan szintű előkészületet/szervezést, eszköztár használatot sem, mint a mesélés, bábozás, alkotás vagy az egyes mozgásos játék tevékenységkezdemenyezései. Sőt, az előbbi tevékenységekkel is szorosan összefonódhat, mivel azok bevezetéséhez, hangulatkeltéshez, élményfeldolgozáshoz is hozzájárulhat. A mondóka, ének, ölbéli játékok számtalan jótékony hatás (beszéderítés, memória, figyelem, ritmusérzék, mozgáskoordináció, anyanyelv-sajátítás...) közül szeretném kiemelni a nevelő-gyermek közti érzelmi kapcsolat elmélyítését elősegítő befolyást. Bármelyik bölcsődei korosztályt, a csecsemő-, a típegőkorúakat, és a nagycsoportosokat egyaránt meg lehet érzelmileg (is) közelíteni az énekes-dalos játékok által.

A kérdőív kitöltők több mint fele naponta, rajtuk kívül is jelentős számban legalább hetente számos alkalommal igyekszenek bevonni a gyermeket „beszélgető kör” keretében arra, hogy a saját kommunikációs eszköztáruk birtokában a bölcsődei vagy otthoni mindennapi élményeiről és érzésekről, az őt foglalkoztató kérdésekről, vagy eseményekről és történekekről kifejezhessék gondolataikat. Természetesen, a cél a beszélgetésben résztvevő gyermek egyéni reakcióinak feltérképezése, valamint a kommunikációs hajlandóság gyengéd előcsalogatása. Semmiképpen sem merülhet fel a „tudásmérő” párbeszéd, vagy a felnőtt részéről az egyoldalú „kikérdezés” lehetősége, hanem a gyermeki érzések és gondolatok kinyilvánítása, kölcsönös meghallgatása. Remélhetőleg, mindez megvalósul a gyakorlatban.

Ugyanannyien törekszenek ösztönözni a gyermeket arra, hogy az aktív mozgástevékenységekre serkentő játékos gyakorlatok révén frissüljön fel, mozgassa meg a végtagjait, egyúttal mozgásélményei bővüljenek. A játékos „morcogató” nem egyenlő azzal, hogy az egyes gyakorlatokat mintakövetéssel kellene folytatni. Ellenkezőleg, hiszen a cél az, hogy a gyermek fejlettségének és mozgásigényének megfelelő mozgásformákat tapasztalhasson meg. Mindez megvalósulhat eszköz nélkül, vagy akár mozgásfejlesztő eszközök bevonásával is. A válaszadók gyakorlatilag megegyezően vélik fontosnak mindkét lehető-

séget. A különböző, gyermekek által kedvelt állatok hangjának és mozgásának mímélését is nagy gyakorisággal szemléltetik. Az előző kérdés alapján látható, hogy legismertebb eszközök a mászóalagút, a gimnasztikai labda és a trambulin. Természetesen, ezek ajánlása és használatba vétele függ attól, hogy az adott gyermek a mozgásfejlődésének milyen fokán áll aktuálisan.

A kisgyermekellátásban dolgozók közül a legtöbben naponta vagy hetente sűrűn igyekeznek felkelteni a gyermek érdeklődését és kíváncsiságát arra, hogy játékos „házimunka” révén ismerkedjenek alapvető szokásokkal, viselkedésmódokkal. Akár a játékeszközök elpakolása, rendezgetése, a növények öntözése (felnőttel), asztalterítésben való segédkezés jó lehetőséget teremthet a gyermek számára az „én csinálom” élmény megtapasztalására.

A válaszadók kétharmada a vizuális neveléshez kapcsolódó alkotó tevékenységek kínálását havonta néhány alkalommal szokta alkalmazni. Tehát a különböző festékekkel (ujjfesték, vízfesték, tempera) való nyomhagyás, a változatos anyagok tépkedése-csipegetése, illetve ragasztgatása, valamint a gyurmával való játék leginkább alkalmyszerűen kerül kezdeményezésre. Láthatóan, a kevésbé „maszatolós”, és minimális tárgyi előkészületet igénylő színes ceruzával vagy zsírkrétával való nyomhagyás kínálását előnyben részesítik.

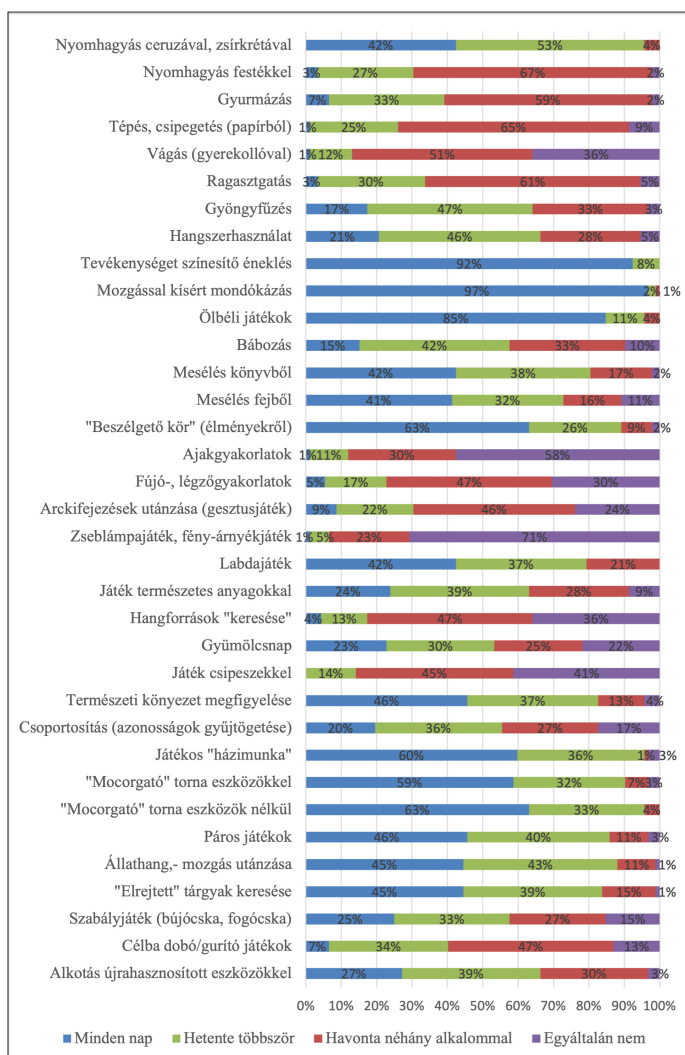
Nagy megoszlás mutatkozik a következő tevékenységformák kezdeményezésének gyakoriságában: mesélés könyvből, mesélés és történetmondás fejből, alkotás újrahasznosított eszközökkel, valamint a hangszerhasználat, a bábjáték kivitelezésében. Ide sorolható még az egyszerű szabályjátékok, csoportosító játékok, gyöngyfüzés, és az egészséges életmódot szemléltető gyümölcsnap változó intenzitású kínálása is. Az előbb felsorolt tevékenységekre érdekesebb lenne nagyobb hangsúlyt fektetni, mivel ezek az anyanyelvi, zenei és alkotó élmények a gyermek szemléletmódjára, gondolkodásában pedig a belső képek kialakulására, valamint az egyéni fantáziavilágának kibontakoztatása hatással lehetnek. Az utóbb felsorolt tevékenységeknél fontos a gyermek fejlettsége (kivéve gyümölcsnap). A gyümölcsnap alkalmi során lehetőség nyílik ízekkel, illatokkal, formákkal és színekkel való ismerkedésre.

Figyelemreméltó adatokkal szolgál a kutatásban résztvevők jelentős hányadának vélekedése azokról a tevékenységekről, amelyeket az „egyéni nem” kezdeményezett kategóriába soroltak. A válaszadók több mint kétharmada nem folytat zseblámpajátékot, fény-árnyékjátékot, több mint fele pedig ajak- és nyelvgyakorlatokat sem a gyermekcsoportban. Holott, az előbbi a látószervek ingerlésével a vizuális érzékelés és észlelés fejlődéséhez, míg az utóbbi a (haszonlóan a fújó- és légzőgyakorlatokhoz) a beszédszervek ügyesítésével a kifejező beszéd előkészítéséhez kínál hatékony módszert. A kérdőív kitöltők harmada a csipeszekkel való játék és gyermekollóval való vágás lehetőségének felajánlását mellőzi. Mindkét tevékenység a szem-kéz koordináció, valamint a kezek és az ujjak ügyesítését finomíthatja. Ugyanennyien „engedik el a fülük mellett” a hallási megfigyeléshez és auditív észleléshez kapcsolódó környezeti hangingerket, hangforrásokat. Felmerül a kérdés, hogy milyen okok indokolhatják ezen játékos tapasztalatszerzések kínálásának csekély gyakoriságát?

Szem előtt kell tartani, hogy a gyermek sajátos kíváncsisága, pillanatnyi érzelmi állapota, egyéni fejlettsége a fő alkotóelemei a számára készülő játékkedv és a játékigény receptúrájának. Egyrészt azzal is magyarázható, hogy a számos adatközlő gyermekcsoportjaiban a fentebbi okok miatt egyes gyermekek jelenleg kevésbé, vagy egyáltalán nem fogékonyak ezekre a játékokra. Másrészt, fakadhat a kisgyermekellátásban dolgozó egyén játésko kompetenciájából és játékpédagógiai szemléletmódjából is, hogy mely játéktevékenységek kezdeményezését preferálja, folytatja szívvel-lélekkel.

5. ábra

A kisgyermeknevelő által kezdeményezett tevékenységek



Összegzés és kitekintés

A kutatásom egy nagyon aktuális témát jár körbe, mely a koragyermekkor pedagógiájának hiánypótló kérdéseivel foglalkozik. A kisgyermeknevelői célcsoport számára összeállított kérdőív segítségével nyert adatok és információk többségében megerősítették a vizsgált kutatási kérdések alapján megfogalmazott előfeltevéseimet:

Milyen módszerekkel és eszközökkel segítik a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni sajátosságainak és fejlődésének megismerését és nyomon követését?

- Ez a kérdés a gondozási-nevelési tervezés, a dokumentáció és a szakkönyvi háttéranyagok használatának jelentőségét vizsgálja a gyermek egyéni fejlődésének támogatásában.

Milyen módszerekkel és tevékenységekkel támogatják a kisgyermeknevelők a gyermek egyéni képességeinek kibontakoztatását a bölcsődei környezetben?

- Ez a kutatási kérdés az adaptív gondozás-nevelési módszerek, a sokszínű eszköztár, a játékgyűjtemény és a változatos tevékenységformák alkalmazásának vizsgálatára irányul, amelyek lehetővé teszik a gyermek számára a tapasztalatszerzési lehetőségek gazdag kínálatát a bölcsődei környezetben.

Érdemes lenne további kiegészítő kutatásokat végezni, kiszélesítve az adatközlői célcsoportot a bölcsődei szolgáltatást igénybe vevő szülőkre is. Emellett, fontosnak tartanám létrehozni egy olyan platformot (akár lokálisan, helyi szinten), ahol a kisgyermeknevelők a gyakorlatban is jól hasznosítható saját készítésű vagy inspirációt adó játékötleiteket megoszthatják egymás között. Valamint a témához kapcsolódó hiánypótló és a szakmai látókört bővítő tanulmányokat, aktualitásokat, könyvajánlásokat is megismerhetik.

Irodalom

- Bakonyi, A. (2015). A kisgyermekkor játék pedagógiai és pszichológiai összetevői. In Belovári, A. (Ed.), *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia*. Tanulmánykötet (pp. 27–43). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Bimbó, Z. (2015a). A kisgyermeknevelés alapjai, a tevékenységek és a nevelés hatásrendszere. In Nyitrai, Á. (Ed.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2.* (pp. 7–19.). Kaposvári Egyetem Pedagógiai kar.
- Bimbó, Z. (2015b). A korai évek nevelését szolgáló tevékenységek. In Nyitrai, Á. (Ed.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2.* (pp. 21–60). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Bimbó, Z. (2015c). A bölcsődei nevelés tervezése. In Nyitrai, Á. (Ed.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 2.* (pp. 177–180). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

- Boros, K. B. (2009b). Kreatív fejlődés. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára* (pp. 119–124). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Danis, I. & Kalmár, M. (2011). A fejlődés természete és modelljei. In Danis I., Farkas M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.). *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés szinterei. Biztos Kezdet Kötetek I.* (pp. 76–105.). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Danis, I., Farkas, M. & Oates, J. (2011). Fejlődés a koragyermekkorban: Hogyan is gondolkod(j)unk róla? In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkori fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 24–64). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Danis, I. (2020). A csecsemő- és gyermekkor lelki egészség támogatásának indokoltsága – egy új fókusz a kora gyermekkor intervencióban. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.). *A kora gyermekkor lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata – Fejlődésméletek és empirikus eredmények I. kötet* (pp. 22–40). Semmelweis Egyetem. Egészségügyi Közzolgálati Kar. Mentálhigiéné Intézet.
- Danis, I. & Kalmár, M. (2020a). Modern alkalmazott fejlődésméletek-Fejlődési modellek és nézőpontok a minőségi gyakorlati munka hátterében. In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.), *A kora gyermekkor lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata-Fejlődésméletek és empirikus eredmények I. kötet* (pp. 48–76.). Semmelweis Egyetem. Egészségügyi Közzolgálati Kar. Mentálhigiéné Intézet.
- Danis, I. & Kalmár, M. (2020b). *A fejlődés pszichopatológiai alapjai – Kockázati és védőtényezők, sérülékenység és reziliencia a kora gyermekkorban.* In Danis, I., Németh, T., Prónay, B., Góczán-Szabó, I. & Hédervári-Heller, É. (Eds.). *A kora gyermekkor lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata-Fejlődésméletek és empirikus eredmények I. kötet* (pp. 110–133). Semmelweis Egyetem. Egészségügyi Közzolgálati Kar. Mentálhigiéné Intézet.
- Dávid, M., Estefánné, M., Taskó, T. A. & Héjja-Nagy, K. (2015). A kisgyermekkori játék pedagógiai és pszichológiai összetevői. In Belovári, A. (Ed.). *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet* (pp. 100–106). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Gallai, M. (2009). A koragyermekkori fejlődés jelentősége. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára* (pp. 9–23). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Gallai, M. & Vetier, A. (2011). Mozogj, érzékelj, légy aktív és egészséges! – Testi növekedés, motoros és érzékszervi fejlődés, valamint az egészség. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkori fejlődés*

- természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 102–142). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Hédervári-Heller, É. (2011). Alkalmazkodj a világhoz! – Az újszülött és a csecsemő alkalmazkodása. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 74–75). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Lakatos, K. (2011). Mutasd meg érzéseidet, de szabályozd viselkedésedet! – Az érzelmszabályozás fejlődése. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 148–158). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Lukács, Á. & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 180–220). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Katona, K. (2020). A bölcsődei anyanyelvi nevelés tartalmi kérdései. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 83–89. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.83.91>
- Kereki, J. (2015). A koragyermekkorai intervenció rendszere – utak és kapcsolódások. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(2), 55–76. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.2.55.76>
- Király, I. (2011). Figyelj, emlékezz, gondolkodj! – A kognitív képességek fejlődése In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 226–263). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Mózes, E. (2009a). A játék és a fejlesztés szerepe a koragyermekkorai fejlődésben. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára* (pp. 26–40). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Mózes, E. (2009b). A problémamegoldás és a logikus gondolkodás fejlődése. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára*. (pp. 89–96). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet
- Nyitrai, Á. (2015). Pedagógiai szemléletmód a bölcsődei nevelés-gondozásban. In Podráczky, J. (Ed.), *Szemelvények a kisgyermeknevelés köréből 1.* (pp. 33–55). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.
- Nyitrai, Á. & Korintus, M. (2017a). A bölcsődepedagógia elvi alapjai. In *Játék az első években. Tananyag* (pp. 34–43). Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Nyitrai, Á. & Korintus, M. (2017b). A kisgyermeknevelő feladatai a gyermekek játéktevékenységével kapcsolatban. In *Játék az első években. Tananyag*. (pp. 46–52). Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.

- Nyitrai, Á. & Korintus, M. (2017c). Közvetlenül a gyermek játékaival kapcsolatos teendők- a játék segítése: támogatás és részvétel. In *Játék az első években. Tananyag.* (pp. 53–58). Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
- Szabó, L. (2011). Ismerkedj, barátkozz és illeszkedj be! – A társas kapcsolatok korai fejlődése. In Danis, I., Farkas, M., Herczog, M. & Szilvási, L. (Eds.), *A koragyermekkorai fejlődés természete-fejlődési lépések és kihívások. Biztos Kezdet Kötetek II.* (pp. 314–344). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- Topolánszky-Zsindely, K. (2009). A szociális és érzelmi fejlődés. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára* (pp. 60–65). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet.
- Tóth, A. (2009). A világ megértése. In Balázs, I. (Ed.), *Gyerekek. Módszertani kézikönyv I. kötet. Gyerekek-Szülők-Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára* (pp. 99–105). Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet
- Varga, L. (2015). Új tudomány születőben: kisgyermekkorai neuropedagógia. In Belovári, A. (Ed.), *I. Nemzetközi Kisgyermeknevelési Konferencia. Tanulmánykötet.* (pp. 151–161). Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar.

Internetes források

- A bölcsődei nevelés-gondozás országos alapprogramja. (2020). Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., (Magyar Bölcsődék Egyesülete): https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/M%C3%B3dszertani%20feladatok/A_b_lcs_ei_nevel_s-gondoz_s_orosz_gos_alapprogramja.pdf
- A sokat mobilozó gyerekek nem látják a fától az erdőt. (2021. 03. 05.). Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., forrás: Alfa Generáció Labor: <https://www.alfageneracio.hu/hirek/2021/03/a-sokat-mobilozo-gyerekek-nem-latjak-a-fatol-az-erdot/>
- Bereczki, E. (2018. 09. 05.). Még sosem voltak ilyen magányosak a gyerekek? – Az alfa-generációról szakértői szemmel. Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., <https://wmn.hu/wmn-life/49347-meg-sosem-voltak-ilyen-maganyosak-a-gyerekek---az-alfa-generacirol-szakerto-szemmel>
- Göncziné, G., Gyuriczáné, E., Lajtai, Zs., Németh, M. & Papné, K. (2019). *Módszertani útmutató a kisgyermekről vezetett szakmai dokumentáció vezetéséről.* Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., (Magyar Bölcsődék Egyesülete): https://www.magyarbolcsodek.hu/files/shares/M%C3%B3dszertani%20feladatok/tmutat_dok_vezet_s_hez.pdf
- Ivány, N. (2021. 01. 21.). Babakutatók: Nem „üres lapként” jövünk a világra, hanem örökölt tanulási irányultsággal. Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., (Képmás Magazin) <https://kepmas.hu/hu/babakutatasok-nem-ures-lapkent-jovunk-vilagra-hanem-orokolt-tanulasi-iranyultsaggal>

Törvény, rendelet:

15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről. Letöltés dátuma: 2021. 03. 12., forrás: Jogszabálykereső: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>

**Supporting the complex skills development
of young children in nurseries**

When supporting development, early childhood educators must keep in mind the individual development paths of each child. Pedagogical support is necessary in cases of both faster and slower development. With this in mind, it is worth considering the methods, activities, and goals that promote child development (Nyitrai & Korintus, 2017a). The aim of this study is to explore the methods and tools used by early childhood educators to help them understand and monitor children's individual characteristics and development and to develop their individual abilities in the nursery environment. In this research, a cross-sectional questionnaire survey of early childhood educators was used, based on the responses of 92 participants. The answers received concerned the opportunities young children have to gain experience in a spontaneous learning environment. The research mapped out the pedagogical methods used to monitor children's learning and development and the practices of early childhood educators that support spontaneous learning. Last but not least, a collection of developmental toys used by early childhood educators in their daily work is presented. This also helps and motivates pedagogical work in the nursery environment.

Keywords:

supporting spontaneous maturation, skill development, cognition, early childhood educators

Gyermeknyelvi társalgások vizsgálata

Boronkai Dóra¹

Absztrakt:

A kutatás egy saját gyűjtésű gyermeknyelvi társalgási szövegtörzs globális, makroszerkezeti vizsgálatát végzi el a társalgáselemzés módszertanát alkalmazva. A gyermek adatközlők életkora húsz hónapos kortól hét éves korig terjed. A kutatás a társalgási fordulók hosszát és szerkezeti jellemzőit, valamint a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat vizsgálja. A vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalom rövid áttekintése után a kutatás arra keresi a választ, hogy a felnőttek részvétele hogyan befolyásolja a társalgások szerkezeti felépítését, valamint a gyermekek milyen belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat alkalmaznak a társalgások nyitása és zárása során. A vizsgálatok kitérnek a stratégiák alkalmazásának életkor és nemek szerinti összefüggéseinek elemzésére is. Az eredmények igazolták, hogy a felnőtt beszédpartner jelenléte valamint az életkor növekedése összefügg az egy téma kifejtése során alkotott fordulók számával. A vizsgálat azt is kimutatta, hogy további összefüggés figyelhető meg a társalgás kezdeményezésének gyakorisága és a nemek között. A gyermekek által leggyakrabban használt belebonyolódási stratégia a témajelölés, a társalgás lezárását pedig inkább a felnőttek kezdeményezik. Az eredmények hozzájárulhatnak a társalgási képességek iskoláskor előtti fejlődésének alaposabb megismeréséhez.

Kulcsszavak:

gyermeknyelv, társalgáselemzés, belebonyolódás, kihátrálás, forduló

Bevezetés

A társalgáselemzés képviselői (Iványi, 2001; Hutchby & Wooffitt, 2006; Boronkai, 2009) a beszélgetést olyan folyamat eredményeként kialakuló entitásnak tekintik, amely a felek interakciójában lépésről lépésre jön létre. Ehhez szükség van a beszélgetőpartnerek együttműködési szándékára, a személybeli, valamint a tér- és időbeli vonatkozások közös ismeretére, és a beszélgetés időbeli sorrendjének megszervezésére. Az így létrejövő dialógusok egy nyelvi interakciós folyamat elvei és szabályai szerint épülnek fel. A társalgáselemző vizsgálatok általában a beszélgetések globális, makroszer-

¹ Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztés Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet; boronkai.dora@pte.hu; 

kezeti és lokális, mikroszerkezeti struktúrájának elemzésére irányulnak. A globális struktúrában a fordulók szerkezeti jellemzőit, a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat, a lokális szerkezetben pedig főként a beszélőváltások mechanizmusát, a szekvenciális rendezettséget és a hibajavítások diskurzus-szervező szerepét vizsgálják. Jelen kutatás a gyermeknyelvi társalgások globális, makroszerkezeti vizsgálatát végzi el, a fordulók szerkezeti jellemzőit, a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákat vizsgálja egy saját gyűjtésű szövegkorpusz analizálása során, a konverzációelemzés módszerét alkalmazva.

A társalgások alapegységei azok az egy beszélőtől származó megnyilatkozások, amelyek forduló néven váltak ismertté a vonatkozó kutatások szakirodalmában. A fordulók megnyilatkozásait ugyanaz a beszélő hozza létre anélkül, hogy közben átadná a szót valaki másnak. A személyközi kommunikáció első lépése a belebonyolódás szakasza, amely a kommunikáció felépülésének folyamatát foglalja magába. A nyelvi tevékenység e szakaszában kerülnek a résztvevők partneri kapcsolatba egymással. A kapcsolat kialakítása során definiálják saját szerepüket, felkínálnak és elfogadnak/elutasítanak egy sajátos szerepet, meghatározzák a szituációt és a témákat vagy azok sorrendjét. A kihátrálás a társalgás lezárásának előkészítését, a felépült kommunikáció természetes megszűnésének folyamatát jelenti. A spontán társalgásokban a belebonyolódáshoz hasonlóan a kihátrálási stratégiáknak és is több változata lehetséges. A kihátrálás folyamata a személyközi kommunikációban éppen olyan szigorú szabályokhoz kötött, mint a belebonyolódás szakaszában az üdvözlés vagy a megszólítás (Schegloff & Sacks, 1973; Boronkai, 2009).

Gyermeknyelvi társalgások vizsgálata a szakirodalomban

A konverzációelemzés módszerével végzett gyermeknyelvi kutatások Sacks és Schegloff nyomán kezdődtek el a nemzetközi szakirodalomban (Sacks, 1984; Schegloff & Sacks, 1973). Az első valódi társalgáselemző kutatás során fiúk és lányok játéktevékenységeit vizsgálva Goodwin elemezte az utasítások, a történetmesélés és a függő beszéd alkalmazásának mechanizmusait (vö. 1984, 1990). Gyermekek felnőttekkel történő társalgásainak elemzését végezte el Forrester (2008), valamint Gardner és Forrester (2010). Több kutatás foglalkozott a különböző hibajavítási stratégiák vizsgálatával is (Corrin, 2010; Forrester, 2008; Laakso-Soininen, 2010; Sidnell, 2010). Az első olyan nemzetközi adatbázis, amely felvett hanganyagokat és azok átiratait is tartalmazza, a CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) nevet viseli (MacWinney, 2000). Egy 500 órányi videofelvételt elemző kutatás (Kidwell, 2012), amely 1–2,5 éves gyermekek nyelvi anyagát vizsgálta meg a konverzációelemzés módszerével arra az eredményre jutott, hogy a gyermekek leggyakoribb problémamegoldó szekvenciája ebben az életkorban a sírás különböző típusaihoz kapcsolódik. Ezt használják belebonyolódási és beszélőváltási stratégiaként is, tökéletesen alkalmazkodva az interakciós szituá-

cióhoz. Emellett a felnőtt társalgásokhoz hasonlóan a különböző vokális és nem verbális elemek nyitó és záró szekvenciaként is szolgálnak az interakció szervezése során. A gyermekek beszélőváltási stratégiáit egy teljes könyvfejezet (Casillas, 2014) is bemutatja. Nguyen és munkatársai gyermek-felnőtt társalgásokon végzett kutatása (2022) azt az eredményt hozta, hogy a hosszabb felnőtt nyelvi fordulók hatására a gyermekek is hosszabb fordulókat alkotnak, vagyis a felnőttek részvétele befolyásolja a fordulók hosszát és a társalgás szerkezetét.

A magyar gyermeknyelvi kutatások három és fél éves korra teszik a dialógus bizonyos szerkezeti jellegzetességeinek megjelenését. A felnőttekkel folytatott párbeszédekről, a többszemélyes társalgásokban való részvételtől csak 5–6 éves kortól kezdődően számolnak be a vonatkozó szakirodalmi adatok (Gósy, 2005). A hazai kutatások közül fontos megemlíteni azt a vizsgálatot (Krepsz, 2012), amely 3-6 éves gyermekek irányított beszélgetéseire irányult. A kutatás eredményei alapján az életkor növekedése összefüggést mutat a fordulók számával, amelyek nagysága 3 éves korban még 3-4 forduló, 6 éves korban pedig már 20 forduló is lehet. E kutatás szerint a társalgások elején hiányoznak a különböző belebonyolódási stratégiák, például az üdvözlés-üdvözlés szomszédsági pár, és csak ritkán jelennek meg az udvariassági formák is (Krepsz, 2012). A vizsgálat fontos eredményeket hozott, azonban irányított beszélgetéseket tartalmazott, amelyek mechanizmusai eltérést mutatnak a spontán társalgásokhoz képest. A magyar gyermeknyelvi kutatások közül ki kell emelni a GABI beszélt gyermeknyelvi adatbázison történt vizsgálatokat, amelyek új irányokat határoztak meg a korpusz alapú gyermeknyelv-kutatásban (Bóna, 2017). A korpuszalapú vizsgálatok között megjelentek a társalgáselemzéssel összefüggő területek is: például a megakadásjelenségek (Szabó, 2008; Neuberger, 2014; Bóna, 2015; Horváth, 2017), az önmonitorozás, a hibajavítások (Gósy, 2009; Bóna & Neuberger, 2012), azonban a fordulók szerkezeti felépítésével, és a társalgási stratégiákkal nem foglalkoztak. Deme Andrea (2013) vizsgálata a magyar gyermekek felnőttekhez intézett beszédében a hosszabbítások és kitöltött szünetek pragmatikai funkcióinak elemzése során megállapította, hogy a gyermekek gyakran használják ezeket a stratégiákat a beszélgetés végének jelzésére, a társalgás zárására. Egy nagyobb mintán végzett óvodai diskurzuszvizsgálat (Horváth, 2018) azt mutatta, hogy a 3–4 éves korosztály kommunikációjában megjelennek a legalapvetőbb szomszédsági párok, így például a kérdés-válasz, a kérés-teljesítés/visszautasítás vagy az ajánlat-elfogadás. Megfigyelhetők a társalgás során bekövetkező beszélőváltások, s a gyermekek képesek önkiválasztás és külválasztás alkalmazására is, az együttbeszélések száma pedig az életkor növekedésével párhuzamosan egyre csökken. A kiscsoportos gyermekek esetében a hibajavítás mindig az óvodapedagógus által, vagy az ő segítségével történt meg, míg a középső csoportos gyermekek már alkalmaztak önjavítást, a nagycsoportos (5–6 éves) korosztályhoz tartozó gyermekek pedig már képesek voltak külvavítást is végrehajtani. Az újabb kutatások

az 5–7 éves életkorra is kiterjesztették a társalgási képességek vizsgálatát, különös tekintettel a pragmatikai kompetencia fejlődésére (Hámori, 2022). Ahogy a fentiekből jól látható, a társalgáselemzés módszerével végzett empirikus gyermeknyelvi kutatások eddig főként a társalgások mikroszerkezeti, lokális jellemzőinek vizsgálatával foglalkoztak; tehát a beszélőváltások és a szomszédsági párok helyzetét vizsgálták meg óvodás korú gyermekek társalgásaiban. Néhány kisebb korpuszra kiterjedő kutatás a hibajavítási stratégiák fejlődésének elemzésével foglalkozott (vö. Boronkai, 2019). A társalgások makroszerkezeti jellemzőivel, nyitásával és zárásával, a fordulók hosszával és szerkezetével kapcsolatban kevés empirikus adatra támaszkodhatunk. Jelen kutatás a gyermeknyelvi társalgások eddig kevésbé kutatott makroszerkezeti jellemzőit vizsgálja 7 éves korig, különös tekintettel a fordulók hosszára, valamint a belebonyolódási és kihátrálási stratégiákra.

A gyermeknyelvi társalgások elemzése

Hipotézisek

A témában végzett korábbi hazai és nemzetközi, a fentiekben részletezett kutatási eredmények alapján a következő hipotézisek fogalmazhatók meg a gyermeki társalgások globális, makroszerkezeti jellemzőivel kapcsolatosan:

1. feltételezhető, hogy a felnőttek részvétele növeli a fordulók számát, valamint hat a társalgás nyitására és zárására is: a belebonyolódást a felnőttek, a kihátrálást pedig a gyermekek kezdeményezik gyakrabban
2. feltételezhető, hogy a gyermekek közötti társalgásokban a fordulók szerkezeti felépítése és az életkor között összefüggés mutatható ki
3. feltételezhető, hogy a gyermekek közötti társalgásokban a belebonyolódás és a nemek között összefüggés mutatható ki, a gyermekek közül a lányok kezdeményezik gyakrabban a kommunikációt
4. feltételezhető, hogy a gyermekek által alkalmazott leggyakoribb belebonyolódási stratégia a kérdés és a megszólítás
5. feltételezhető, hogy a zárás/kihátrálás során a gyermekek nem használják az enyhítő stratégiákat

A gyermeknyelvi korpusz jellemzői

A korpusz építése részben intézményes, részben családi keretek között zajlott. A felvételek egyrészt saját gyűjtésből származnak, másrészt óvodapedagógus és neveléstudomány szakos hallgatók készítették szakdolgozati kutatómunka, vagy a kora gyermekkori kommunikációs fejlődéssel foglalkozó szeminárium hallgatóiként². A családi körülmények között gyűjtött társalgások rendszerint valamilyen tevékenység végzése (például játék, sütés-fő-

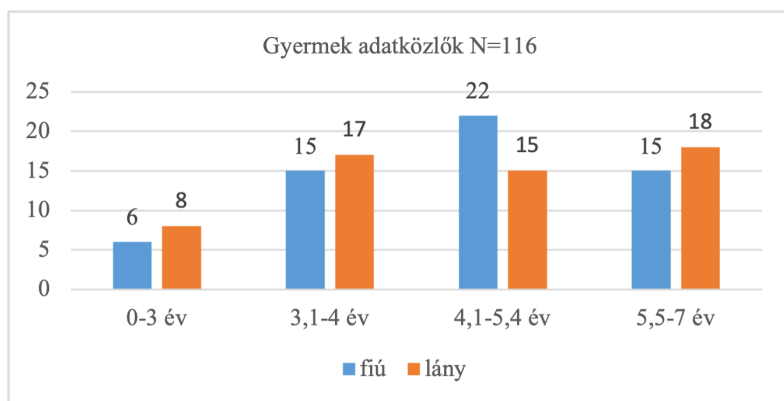
² Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar, 2017–2021.

zés, farsangi jelmezkészítés, televíziónézés és reggeli készülődés, öltözködés) közben kerültek rögzítésre. A társalgások felvétele mobiltelefonos hangrögzítő alkalmazással történt, a hanganyagok kutatásban történő felhasználását minden esetben szülői beleegyező nyilatkozat engedélyezi.

A vizsgált korpusz 90 gyermek-gyermek, anya-gyermek, pedagógus-gyermek társalgást tartalmaz, és 13962 szövegszóból áll. Az adatközlők között 116 gyermek szerepel, közülük 58 fiúgyermek és 58 leánygyermek van. A felnőtt adatközlők száma 25 fő, közülük 9 anya, 5 apa, 7 óvodapedagógus, 1 dajka és 3 kutatásvezető vett részt a vizsgálatban. A gyermek adatközlők életkor és nemek szerinti megoszlását az 1. ábra mutatja.

1. ábra

A gyermek adatközlők életkor és nemek szerinti megoszlása

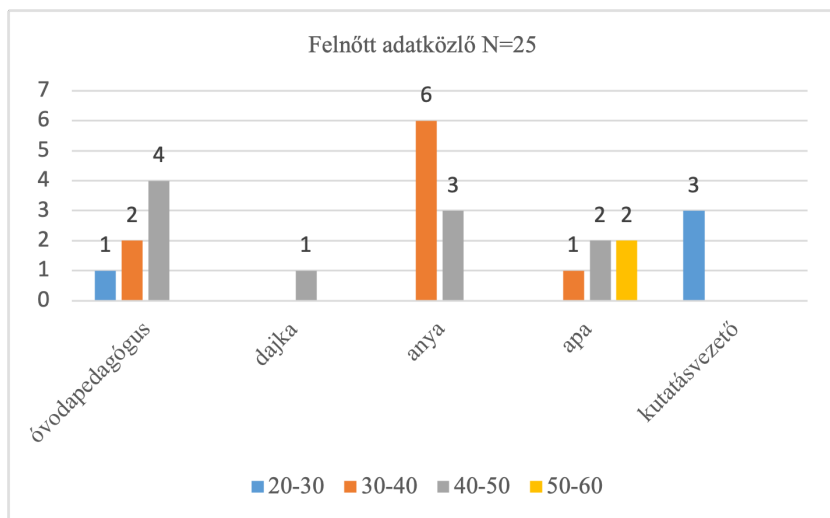


Az 1. ábrán jól látható, hogy a korpusz kialakításánál fontos szempont volt, hogy az egyes életkorok és nemek hasonló arányban legyenek reprezentálva a mintában. Ez az életkorok tekintetében legkevésbé az első (bölcsődés) korcsoportban, a nemek szempontjából pedig a 3. (középső csoportos) korcsoportban sikerült. A felvett minta nagysága azonban csaknem megegyező ezekben a csoportokban is, ezért a kutatás eredményeit a fenti eltérések nem befolyásolják.

A 2. ábrán a felnőtt adatközlők életkor és nemek szerinti megoszlása figyelhető meg. A kutatás szempontjából itt nem releváns az életkor és nem szerinti megoszlás, ehelyett a szülői és a nevelői kommunikáció vizsgálatára helyeződik a hangsúly. Ebből a szempontból 14 szülő és 11 pedagógus vett részt a társalgásokban, a tőlük származó szövegszók száma pedig közel azonos mennyiségű.

2. ábra

A felnőtt adatközlők életkor és szerepek szerinti megoszlása



A társalgáselemzés módszere

A korpusz feldolgozásának módszere az etnometodológiai konverzáció-elemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés, amelynek képviselői a beszélt nyelvi társalgásoknak, párbeszédeknek sajátos törvényszerűségeket tulajdonítanak. Ezek nem a nyelv, hanem a beszélgetés szerkezeti mechanizmusai- ból erednek, ezért felfogásukban a dialógusok sajátos vizsgálati mód- szereket igényelnek. A kutatások tárgya általában a természetes közegben zajló, spontán hétköznapi kommunikáció, amelyet a kutatók rögzítenek, és transzkripció útján nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A konverzációelem- zés arra helyezi a hangsúlyt, hogy a beszélők mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. Ennek rögzítésére szolgál a transz- kriptció, amelynek különböző típusai terjedtek el a kutatási gyakorlatban.

A jelen tanulmányban alkalmazott jelölési rendszer alapját az angolszász nyelvterületen folyó kutatásokban használatos transzkripciós rendszerek ad- ják (Hutchby & Wooffitt, 2006). Ennek értelmében jelöli az egymást átfedő megnyilatkozások kezdetét és végét, az átfedés hosszát, a megszakításokat, valamint az egyes fordulók határait és a fordulók számát is. A transzkripció az egyes fordulók sorszámát is megadja, amelynek a beszélgetésekből vett példák elemzésekor a hivatkozásoknál van jelentős szerepe. Az alkalmazott jelölési rendszernek nem volt célja az intonációval kapcsolatos jelenségek jelölése, ezért ezek közül csupán az emelkedő és ereszkedő dallamformát, a szüneteket és a hezitálásra utaló hangzónyújtásokat jelöli a párbeszéddek átiratában. A transzkripció nem jelöli a különböző nonverbális eseményeket.

A példák forrásának megnevezése szintén az angolszász gyakorlat alapján történt. Az első helyen a beszélgetés sorszáma szerepel, amely után vesszővel elválasztva az adott forduló(k) száma következik (például [3, 5–7]).

Eredmények

A fordulók szerkezeti jellemzői

Az angol nyelvű szakirodalom a beszélőváltás jelenségének megnevezésére a *turn* kifejezést használja (Wardhaugh, 2002, p. 270; Rosengren, 2004, pp. 99–108). A fordulók megnyilatkozásait ugyanaz a beszélő hozza létre anélkül, hogy közben átadná a szót valaki másnak. A társalgások legalább két különböző beszélő által létrehozott megnyilatkozást tartalmaznak, amelyek feltételezik egymás létét, és szerves egységet alkotnak. A társalgások fordulói általában a megnyilatkozások többféle típusait tartalmazzák. A legkisebb dialógus a két fordulóból álló párbeszéd, ennek első fordulója kezdeményező, második része reagáló szerepű, funkciójuk nem cserélhető fel. A kétfordulós párbeszéd gyakran állandósult formában megjelenő szomszédsági párokat alkot. A kettőnél több fordulóból álló dialógusok szerkezetére többféle variációs lehetőség jellemző, mert a harmadik és az azt követő többi forduló nem feltétlenül úgy jelenik meg, mint a szomszédsági párok szabályos egymásra következője, hanem több irányba is elágazható, nyitott rendszert mutat.

Azokat a párbeszédeket, amelyek két forduló alatt fejtenek ki egy adott témát kétfordulós, vagy a turn-számokat mélységi mutatóként (Deme, 1971) felhasználva egyfokú dialógusoknak nevezzük. A turn-szám fogalma alatt azoknak a fordulóváltásoknak a számát értjük, amelyek az azonos témát kifejtő párbeszédekben szerepelnek, tehát az egyfokú dialógust két forduló és egy fordulóváltás építi fel. Ilyen egyfokú dialógusra a vizsgált társalgásokban nem volt példa, a legkisebb párbeszéd egy kétfokú, nyitott dialógus volt, amely az alábbi három fordulóból épült fel:

(1) [12, 1–3]

A: *Otthon van* (.) *túrógépünk* ↓

B: *Túrógépetek* ↑ *Nem turmix* ↑ (.) *Turmixgép* ↓

A: *De* ↓

A nyitott dialógusokra jellemző, hogy a nyitó szekvencia válasz nélkül marad, ezért páratlan számú beszédlépésből állnak. A kétfokú dialógusok mellett a spontán szövegekben gyakran szerepelnek három- és négyfokú párbeszédek is, amelyekben az adott téma kifejtése hat, illetve nyolc fordulón keresztül történik. A vizsgált korpusz 90 társalgása között 9 háromfokú, és 10 négyfokú dialógus szerepelt. Ezekre láthatunk példát az alábbi párbeszédekben:

Háromfokú, hat fordulóból álló dialógusok:

(2) [11, 1–6]

A: *Összekeverjük* ↓

B: *Kapcsolj* (.) *Most már jó* ↑

A: *Most már kiveszem* (...)

B: *Most már jó* ↑ (.) *Apuka*

C: *Ja:jj* ↓ *ne sikíts* ↑

B: *Nagyon nagy hangja vo:lt* (...) *Azért sikítottam* ↓

Négyfokú, nyolc fordulóból álló dialógusok:

(3) [28, 1–8]

A: *Gyere ide egy kicsit Palika, nézd csak* ↓ (...) *a papír* [*Így ni* ↓ *és akkor*

B: *óvó néni, ezt így]*

rá kellett

A: *Na* (...) *Petike is válasszon rá egy pocakot* ↓

B: *Óvó néni, azt ott* [*rá kellett*

C: *Ó: ő: most ezek ilyen] lábak* ↑

B: *Óvó néni] ragasztózhatom* ↑

A: *Persze, hogye* (...) *Ő: mivel játszottatok, Patrik meg Kriszti* ↑ *Melyik asztali játékkal* (...) *ki játszott ezzel* ↑ *A Kriszti elrakja a helyére* ↓

Kriszti::: ↓

D: *Nem én vettem elő* ↓

Ötfokú dialógusból 6, míg hatfokúból 8 párbeszéd is megtalálható a mintában. Ezekre az alábbi szövegrészekben láthatunk példákat:

Ötfokú, tíz fordulóból álló dialógusok:

(4) [13, 1–10]

A: *Rózsát* ↓

B: *Rózsát neked is.* ↓ *Milyen* [*színi* ↑ *Egy pillanat, Alexandra.*

C: *Csilla né:ni:]*

B: *Milyen rózsát* ↑

A: *Pirosat* ↓

D: *De milyen a szára?* ↑ (...) *Meg a levele* ↑

A: *Zöld* ↓

D: *Ige:n* ↓

A: *Meg a levele is zöld* ↓

D: *Igen* ↓

Hatfokú, tizenkettő fordulóból álló dialógusok:

(5) [3, 1–12]

A: *Itt* ↑

B: *Ott nagyon jó.* ↓

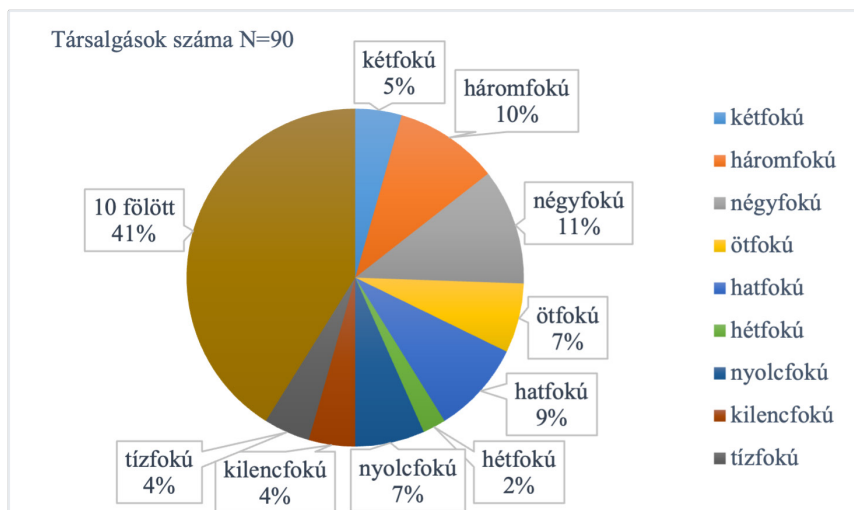
A: *Ez zöld* ↓

B: *Igen, az meg zö:ld (...)*
 A: *Sárga* ↓
 B: *Sá:rga* ↓ *És melyik még sárga* ↑
 A: *Az (.) az kék* ↑
 B: *Igen, még kék van meg zö:ld* ↓
 A: *Ide rakom.* ↓ *I:de. (.) jajj, még egy zöld (...)*
 B: *Még egy zöld* ↓ *És azt hová teszed* ↑
 B: *Ide* ↓
 A: *Jó* ↓
 A: *Üre:s* ↓
 B: *Üres a kosá:r* ↓

A korpuszban nem ritka, hogy tíz vagy 12 fordulóból álló társalgások is szerepelnek, sőt jellemző az ennél több fordulóból álló dialógusok megjelenése is, amely a gyermeknyelvi társalgások esetében meglepő eredménynek tekinthető. A teljes korpusz fordulószám szerinti megoszlását a 3. ábra szemlélteti. Az ábrán is jól látszik, hogy a mintában 74 %-os arányban dominálnak az ötfokú, tíz fordulóból álló vagy annál hosszabb társalgások. Ez az eredmény egyrészt abból adódik, hogy a minta 91%-ban több résztvevős társalgásokat tartalmaz, másrészt a 90 társalgásból 60 korpuszban szerepel egy felnőtt adatközlő is, aki jelentős mértékben megnöveli a megnyilatkozások számát.

3. ábra

A társalgások fordulószám szerinti megoszlása

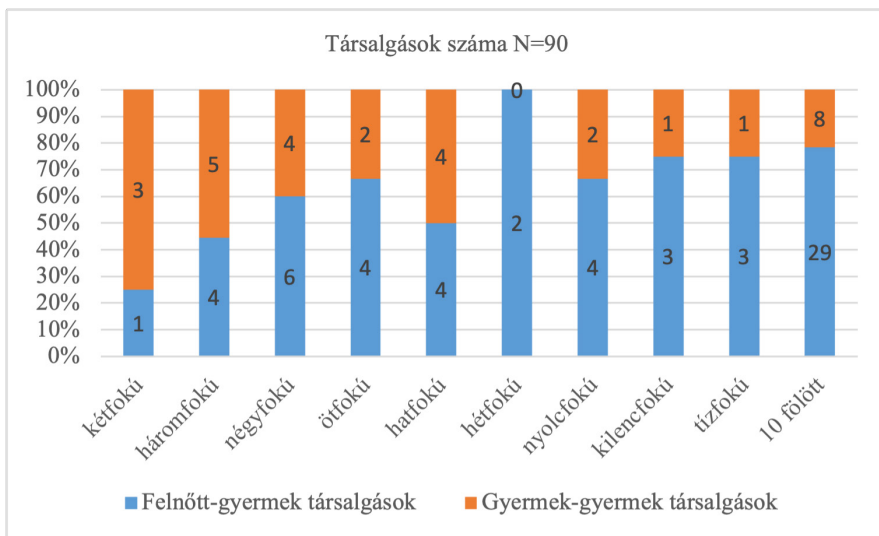


A társalgások fordulóinak részletes arányait az adatközlők viszonylatában a 4. ábra szemlélteti. Az ábrán jól látható, hogy azon társalgások között szere-

pelnek a nagyobb fordulószámú példák, amelyek esetében a gyermek adatközlők mellett felnőttek is részt vettek a kommunikációban.

4. ábra

A fordulók számának megoszlása a társalgások résztvevői szerint



A kétfordulós és a kettőnél több fordulóból álló dialógusok szerkezeti elemzése egy adott szövegkorpusz mélységi mutatójának (Deme, 1971) meghatározásával tovább árnyalható. Ezt a mutatót általában arra használják, hogy a vizsgált szöveg mondatainak összetettségét meghatározzák. A módszer azonban felhasználható a dialógusok, társalgások szerkezetének vizsgálatában is (Boronkai, 2009), így megállapítható az adott szöveg szerkesztési értéke. A mélységi mutató ebben az esetben az a hányados, amelyet az egyes dialógusfokokhoz (például két-, három- vagy többfokú) tartozó elemek összegéből és a társalgások számából kapunk. A vizsgált spontán társalgások szövegének mélységi mutatóját a következőképpen lehet kiszámítani: $(4 \times 2 + 9 \times 3 + 10 \times 4 + 6 \times 5 + 8 \times 6 + 2 \times 7 + 6 \times 8 + 4 \times 9 + 4 \times 10) : 90 = 7,34$.

A vizsgált spontán társalgások 7,34 értékű mélységi mutatója a hétfokú, 14 fordulóból álló dialógusok dominanciájáról árulkodik, amely a szakirodalom alapján átlagos értéként értelmezhető. Mászt mutat azonban a képlet abban az esetben, ha a mutatót csak a gyermekek közötti társalgásokra számoljuk ki: $(3 \times 2 + 5 \times 3 + 4 \times 4 + 2 \times 5 + 4 \times 6 + 2 \times 8 + 1 \times 9 + 9 \times 10) : 30 = 6,2$. A gyermeknyelvi fordulók szerkesztéséről még árnyaltabb képet kaphatunk, ha a mélységi mutatót csak a két résztvevős, gyermekek között folyó társalgásoknál vizsgáljuk meg: $(2 \times 2 + 1 \times 3 + 2 \times 4 + 1 \times 5 + 1 \times 8 + 1 \times 10) : 8 = 4,75$.

A két résztvevős gyermeki társalgások a résztvevők életkora alapján is vizsgálhatók. Ennek érdekében a korpuszból kiválasztásra kerültek az azo-

nos életkorú gyermekek között zajló társalgások. Az elemzések azt mutatták, hogy a három és négy éves gyermekek társalgásai átlagosan négy fordulóból állnak.

Kétfokú, négy fordulóból álló dialógus:

(6) [4, 1–4]

A: *A Tamarának a: (.) a tulipán↓, nekem meg a (.) szilva↓*

B: *Nem nyúlsz a tulipánhoz ↓*

A: *Nem ↑*

B: *Nem nyúlsz↑ Mit csinál::lsz ↑*

Az ötödik évüket betöltött gyermekek társalgásai átlagosan 8, a hat-hét éves gyermekek társalgásai pedig 10 fordulóból állnak. Ez utóbbira láthatunk példát a (7) dialógusban.

Ötfokú, 10 fordulóból álló dialógus:

(7) [22, 13–22]

A: *Ez egy tengeri csikó ↑*

B: *És tengeri (...) na rakjuk ide ki (.) hol egy polip ↑*

A: *Polip (...) teki: ↑ polip*

B: *Tessék, ilyen még nincs rajta, [teki*

A: *poli:p.]*

B: *Na mo:st*

A: *Na még hadd tegyek rá egy rákot (...) és oda rá [a végére*

B: *sokat csinál*

tál↓]

A: *Igen ↓*

B: *Jó↓*

A fenti eredményeket összefoglalva a fordulók szerkezeti jellemzőiről megállapítható, hogy a spontán párbeszédek egy tematikus egységhez tartozó fordulóinak száma a teljes korpuszra vonatkozóan átlagosan 14, amely hét-fokú dialógusokat jelent. A csak gyermeknyelvi mintában átlagosan hatfokú dialógusok szerepelnek, a két gyermek között folyó társalgások szerkesztésére pedig átlagosan a négy- és ötfokú dialógusok jellemzőek. A dialógusok szerkezetére az is jellemző, hogy az életkor növekedésével a fordulók száma, így a dialógusok foka is növekszik. Három és hat éves kor között a dialógusok fordulóinak száma átlagosan két és félszeresére növekszik.

A belebonyolódási stratégiák

A személyközi kommunikáció első lépése a belebonyolódás szakasza (Schegloff & Sacks, 1973; Horányi, 2001), amely a kommunikáció felépülésének folyamatát foglalja magába. A nyelvi tevékenység e szakaszában kerülnek a

résztevők partneri kapcsolatba egymással. A kapcsolat kialakítása során definiálják saját szerepüket, felkínálnak és elfogadnak/elutasítanak egy sajátos szerepet vagy szerepmegvalósítást, meghatározzák a szituációt és a témákat vagy azok sorrendjét. E tényezők meghatározása azonban nem minden esetben történik meg explicit formában. A belebonyolódás – a későbbiekben tárgyalandó kihátrálással együtt – a kommunikációs folyamat keretét nyújtja: a belebonyolódás kezdete és a kihátrálás vége kijelöli a személyközi kommunikációban végbemenő nyelvi tevékenység határait. A spontán társalgások általában közeli ismerősök, barátok, családtagok között zajlanak. Ilyenkor nincs szükség a szerepek definiálására, a zavartalan diskurzushoz elegendő az is, ha a megszokott szerepekhez képest egyik fél sem mutat eltérést. A szituatív elemek meghatározására is csak abban az esetben van szükség, ha azok jelentős mértékben változnak, és nincs szükség a téma vagy a témák sorrendjének kijelölésére sem, ezért gyakori a belebonyolódási stratégiák elmaradása. Mindez különösen jellemző a gyermekek között folyó társalgásokra.

Amennyiben a résztvevők használnak belebonyolódási stratégiákat, ezek között szerepelhet a köszönés, a bemutatkozás vagy a bemutatkozás kérése, a kapcsolat kezdeményezésére irányuló kérdés, a megszólítás, a szituáció vagy a téma meghatározása is. A többszereplős társalgásokban gyakori kezdő stratégia a kommunikációra való felszólítás, a nonverbális stratégiák (Boronkai, 2006) közül pedig a szemkontaktust és az egyik fél által végzett tevékenységbe való bekapcsolódást érdemes kiemelni. Ezek közül néhány stratégia a vizsgált korpuszban is megfigyelhető volt. Az 5. ábra és a következő példák (8–13) a gyermeknyelvi társalgásokra jellemző belebonyolódási stratégiák alapvető típusait mutatják be:

Köszönés és bemutatkozás kombinációja:

(8) [84, 1–2]

A: Ő: a (.) ő: a (.) Laszika (.) ő meg a Kata↓ Kata↓ Ő meg a (..) a::
Ildi (.) ő meg a Kata (.) ő meg a: anyukám↓ Sziasztok ↑
B: Szia↑

A kapcsolat kezdeményezésére irányuló kérdés:

(9) [2, 1–2]

A: Nem itatod meg most a babádat↑
B: Nem mert (.) nem lehet háromszor itatni↓

Megszólítás és kérdés/közlés kombinációja:

(10) [6, 1–2]

A: Na, akkor Alexa (...) milyen legyen, ↑ hogy szeretnéd ↑
B: Ilyen (..) izéja van és vannak szá:nyai (...)

A szituáció meghatározása:

(11) [44, 1–3]

C: *Huhu:hu:: de meleg a lá:bam↑*

A: *Na akkor mi (.) mit szeretnél beszélgetni (.) az oviról↑*

C: *A::zt (.) hogy a Zsófi (.) a Szofinak nincs olyan jégvárásos cipője neki csak olyan sima tépőzáras van↓*

A téma kijelölése:

(12) [35, 1–2]

A: *Egyszer a mi házunknál felborult egy fa (..)mert egy villám csapott belé (.) de ne (..) de nem a házunkra (.) hanem a (...)*

B: *A kutyára: (.) a kutyaházra (...)*

A kommunikációra való felszólítás:

(13) [62, 1–3]

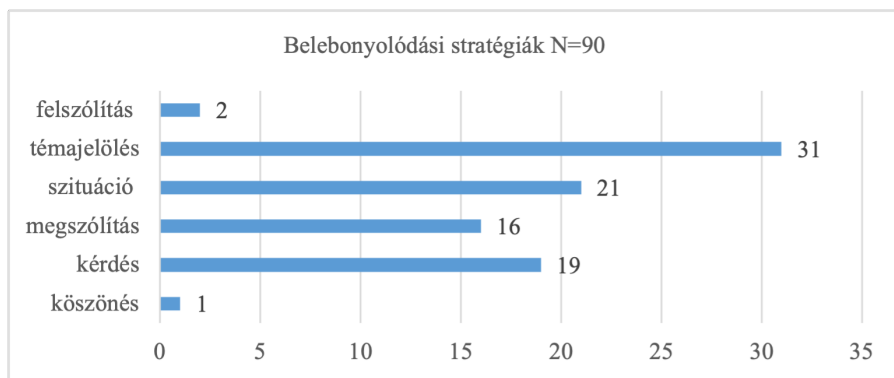
A: *Lexi mesélj a betegségedről ↑ arról hogy ma milyen bátor voltál↑*

B: *Nem ↓ (....)*

A: *Nóri képzeled(.) vettek vért a Lexitől és nem sírt↓ Ugye Lexike↑*

5. ábra

A belebonyolódási stratégiák megoszlása



A belebonyolódási stratégiák szerves részeként meg kell említenünk a felvezető témákat tartalmazó szövegrészek kérdését is. A felvezető témák vagy kérdések a társalgások forgatókönyvének megfelelően általában közvetlenül a nyitó lépések után következnek, céljuk pedig általában összetett. Egyrészt törekszenek a jóindulat megnyerésére vagy a megszerzett szimpátia megtartására, céljuk a társalgás légkörének megteremtése, a beszélgetésre való ráhangolás és a motiváció. Másrészt fontos szerepük van a fő téma előkészítésében is. Erre a belebonyolódási stratégiára a korpusz jellegéből adódóan a vizsgált társalgásokban nem volt példa.

A társalgások belebonyolódási stratégiáit az alapján is vizsgálhatjuk, hogy melyik fél kezdeményezi a beszélgetést. Ezt többnyire a résztvevők közötti szerepviszonyok határozzák meg. A formális, intézményesített társalgásokkal (például kihallgatás, bírósági tárgyalás, vizsga) ellentétben, ahol a kezdeményező fél személye minden esetben szigorúan meghatározott, az informális szituációkban a kezdeményező félre vonatkozó konvenciókat vagy illemszabályokat a feleknek nem kell minden esetben betartaniuk. Az elemzett szövegekben a kezdeményező fél személyét elsősorban kor és nem szerint volt érdemes megvizsgálni. Ez alapján elmondható, hogy a vizsgált korpusz felnőtt-gyermek társalgásaiban közel azonos arányban indította el a kommunikációt az idősebb és a fiatalabb fél, a 60 társalgásból 31 alkalommal a felnőttek, 29 alkalommal a gyermekek kezdeményezték a társalgást. Erre láthatunk egy-egy példát a következő két párbeszédben:

(14) [55, 1–2]

Felnőtt: *Akkor te vagy a Marci*↑

Gyermek: *Igen*↓

(15) [90, 1–2]

Gyermek: *Képzeld el (...) elvittük az állatokat teherautóval*↓ *Most viszik el az állatokat*↓

Felnőtt: *Hova viszitek a kacsákat* ↑ *A vásárba*↑

A nemek szerint vegyes összetételű 28 gyermeki társalgás kezdeményezői 19 alkalommal a lányok, míg 9 társalgás esetében a fiúk közül kerülnek ki. Erre hoz példát az alábbi két társalgásból vett részlet szövege:

(16) [25, 1–4]

Fiú1: *Sok madár*:r(..)

Lány1: *Mi* ↑

Fiú2: *Ezek a maradak honnan jönnek* ↑

Lány2: *A madárfészekből* ↓

(17) [27, 1–3]

Lány: *Hoztam kockát* ↓

Fiú: *Honnan* ↑

Lány: *Onnan, hátulról* ↓ (...) *Fölépítjük így* (.) *Ez nem így* (...)

A spontán gyermeknyelvi társalgások belebonyolódási stratégiáiról összefoglalva megállapítható, hogy a résztvevők a belebonyolódás során megjelölik a témát, utalnak a szituációra, vagy kérdéssel indítják a beszélgetést. Emellett gyakori a belebonyolódási stratégiaként alkalmazott megszólítás is. Kommunikációra való felszólítást csak a felnőttek használnak. A társalgásokat kezdeményező fél személye nem függ az életkortól és az ebből adó-

dó szerepviszonyoktól sem, a lányok azonban gyakrabban kezdeményeznek kommunikációt a fiúkhoz képest. A felnőttek között folyó spontán társalgásokkal (vö. Boronkai, 2009) ellentétben nem jelenik meg a szerepek definiálása és a felvezető témák használata. A belebonyolódás mértékét – ahogy az a mélységi mutatóból jól látható – elsősorban nem a téma iránti érdeklődés, vagy az érdeklődés mértékére vonatkozó szociokulturális elvárások, hanem az életkor és az abból adódó résztvevői szerepek befolyásolják.

A kihátrálási stratégiák

A kihátrálás (Schegloff & Sacks, 1973) a társalgás lezárásának előkészítését, a felépült kommunikáció természetes megszűnésének folyamatát jelenti. A spontán társalgásokban a belebonyolódáshoz hasonlóan a kihátrálási stratégiáknak és rituáléknak is több változata lehetséges. A kihátrálás folyamata a személyközi kommunikációban éppen olyan szigorú illemszabályokhoz kötött, mint a belebonyolódás szakaszában az üdvözlés vagy a megszólítás. A kihátrálás folyamatának kezdetére általában nonverbális vagy intonációs jelzések utalnak, amelyek lehetnek a verbális befejezés konkrét előjelei is. A leggyakoribb nonverbális jelzés a testtartás megváltoztatása és a tekintet irányítása, de a kihátrálás kezdetére utalhatnak egyéb cselekvések is. Az intonációs jelzések közül általában a hosszabb szünet a leggyakoribb kihátrálást jelző stratégia. A lezárás szándéka ezek után gyakran szóban is megfogalmazódik az addigiak összefoglalásával, egy személyes, levezető jellegű közléssel, külső kényszerítő körülmény megnevezésével. Szorosabb kapcsolat esetén a verbális jelzést megelőző jelek el is maradhatnak. Egyes esetekben megfigyelhető a többlépcsős lezárás jelensége is, amely általában hasonló szekvenciapárok ismétlődéséből alakul ki. A kihátrálás jelentheti a kommunikáció nem természetes módon történő megszűnését is abban az esetben, amikor a kommunikációs szituációban elidegenítő támpontok jelentkeznek (Horányi, 2001). A kihátrálás leggyakoribb stratégiái a spontán társalgásokban a korábbi kutatások alapján (Boronkai, 2009) a következők.

Levezető közlés, amely során a társalgás főbb témáinak megtárgyalása után az egyik megnyilatkozó valamilyen személyes, a főtémához szervesen nem kapcsolódó témát vet fel. A vizsgált korpuszban ez a stratégia ritkán, az összes társalgásra értelmezve 15 alkalommal fordult elő, és minden esetben a felnőtt résztvevő alkalmazta a társalgás lezárására.

(18) [29, 8–11]

A: *Ez itt egy edző* ↓

B: *Egy edző:* ↑

A: *Egy edző bácsi* ↓

D: *Ügyes vagy Petike, de rakd rá a ragasztóra a kupakot, nem szárad ki (...) ide tegyed (...) és most már felöltöztetheted* ↓

A lezárás gyakori eszköze a jókívánság, öröm vagy dicséret kifejezése, amely a kihátrálási szándékot enyhítő stratégiaként jelenik meg a spontán társalgá-

sokban. Ahogy a lenti példa is mutatja, az enyhítő stratégiák közül elsősorban a dicséretet jelenik meg kihátrálási stratégiaként (10 alkalommal), amelyet minden esetben a felnőtt résztvevők alkalmaznak.

(19) [37, 25–27]

Felnőtt: *Igen egy gőzös vonat↓ És hogy van az a vers (...) a sihuhus vers
(..) hogy van↑*

Gyermek: (...) *Sihuhuhu (..) lelassít a (..) mozdony (..) hazaérünk vacsorára
(..) de jó otthon (..) vacsorára↓*

Felnőtt: *Úgyes va::gy↑*

Szintén a felnőttekre jellemző lezárási stratégia az utasítás, amelyet azonban jellemzően valamilyen enyhítő stratégiával kombinálnak. A (20) példában egy becéző alakú megszólítást használ a felnőtt résztvevő az utasítás enyhítésére.

(20) [42, 11–14]

Gyermek: *Í:gy↑*

Felnőtt: *Ugorj a gatyába:↓*

Gyermek: *Be:le: a:kko:↓*

Felnőtt: (...) *Na úgy (..) akkor gyere ki onnan kicsim (..) Gyere ki↓ (...)*

Ahogy a (21) példában is látható, a gyermekek által alkalmazott utasítás gyakoribb változata az enyhítés nélküli, első vagy második személyű, kijelentő vagy felszólító módú utasítás, de egy esetben előfordul a feltételes móddal, általános alannal történő udvariasabb enyhítő stratégia használata is (22).

(21) [90, 16–22]

C: *Ide (..) ide (..) rakjad↓*

A: *De(.) ott fognak aludni↓*

C: *De oda kell rakni↓*

A: *De itt fognak aludni↓*

C: *Jó↓*

A: *Itt fog aludni még egy kacsá↓*

D: *Ne rontsátok már szét (..) amit építettünk↑*

(22) [1, 11–14]

A: *És milyen sárga legye:n ↑*

B: *[Ilye:n...*

C: *Narancssárga]*

A: *Na jó (...) akkor ezt ki kéne (..)akkor ezt (...)ilyen narancssárga*

↑Akkor ki kéne (..) hegyezni↓

A gyermekek kihátrálási stratégiáira (ld. 6. ábra) jellemző, hogy kevésbé udvarias megoldást választanak a társalgás lezárására. Nem alkalmazzák az

elidegenítő támpontok, a kifogás, a külső körülményekre való hivatkozás enyhítő stratégiáját, és nem helyezik kilátásba a társalgás jövőbeni folytatását sem. Ehelyett leggyakrabban a téma lezárás nélküli megszakításával (23), vagy a társalgásból való nyílt kivonódással (24; 25) fejezik be a beszélgetést.

(23) [16, 13–16]

A: Na (.) mé:gegy ↓ Na ez már nehezebb lesz ↓

B: Minde:gy (...) tudom (...) hogy kell ↓

C: Ezt hogy kell játszani:↑

A: Vá:rjál (.) ne beszélj bele (.) most a Bogit tanítom ↓ (.) Mindig le kell húzni ↓ Mindig↓

(24) [71, 32–37]

C: Margit megint lefeküdtem↓

A: Ezt figyeld Magit↑

C: Margit ezt figyeld↑ Margit ezt figyeld↑ Margit ezt figyeld↑ Margit ezt figyeld↑

A: Ó (.) eltűnt a csápjá↓ Elengedem a csápját↓ Nyomtam a (.)

C: De én nem tudok felállni↓

A: Elaludtam↓

(25) [83, 22–26]

B: Én vagyok (.) én fodtam a kezedet↓

A: Én fogtam az enyémet↓

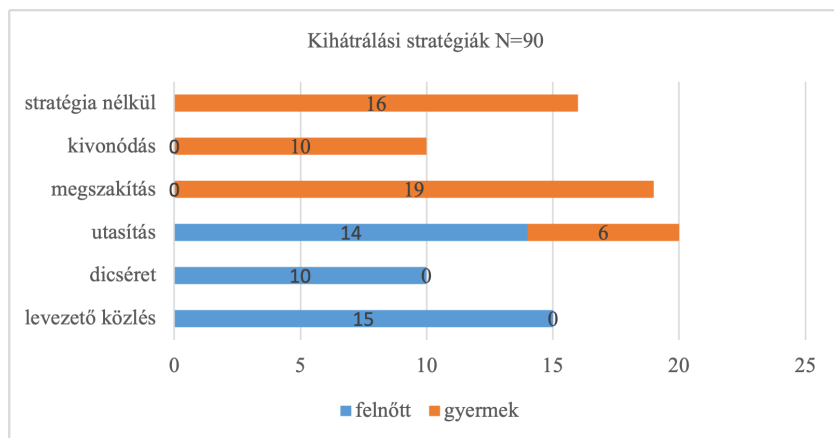
B: Én↓

A: Én meg az enyémet↓

B: Nem (.) én ↓ Megyek motorozni ↓

6. ábra

Felnőttek és gyermekek kihátrálási stratégiái



A belebonyolódási stratégiákhoz hasonlóan a kihátrálásnál is fontos szólni a társalgás lezárását kezdeményező fél személyéről. A kötetlen, informális spontán társalgásokban nincsenek olyan szigorú szabályok, amelyek a beszélgetés lezárójának személyét meghatároznák. A belebonyolódáshoz hasonlóan inkább csak arról lehet beszélni, hogy nem és kor tekintetében mely megnyilatkozók rekesztik be gyakrabban a társalgásokat. A vizsgált korpusz alapján elmondható, hogy a felnőtt-gyermek társalgásokban legtöbbször a felnőttek kezdeményezik a kihátrálást (39 alkalommal a 60 társalgásból), erre láthatunk példát az alábbi társalgás zárásából:

(26) [7, 21–26]

Gyermek: *Nekem is van hajgumim* ↓

Felnőtt: *Hol van hajgumid* ↑

Gyermek: *Ott abba a* (..)

Felnőtt: *Ott kint* ↑ és hova kell tenni azt a ha:jgumit ↑

Gyermek: *A hajamba(...) itt a zsákomba* ↓

Felnőtt: *Jó:l van* (.) most már hagyjuk (.) már nem kell a ha:jgumi ↓

A kihátrálás szakaszának elemzése során az is megállapítható, hogy a gyermekek között folyó társalgásokban nemek tekintetében nincs különbség a társalgás zárása szempontjából.

Összefoglalva a gyermekek kihátrálási stratégiáikról mondottakat megállapítható, hogy a három leggyakoribb stratégia az utasítás, a téma lezárás nélküli megszakítása és a társalgásból való nyílt kivonódás. E három stratégiából is jól látható, hogy a gyermekek általában nem használnak enyhítő stratégiákat a társalgás során, vagyis a homlokzatovás és az udvariasság pragmatikai kompetenciájának a 0-7 éves életkorig tartó szakaszban még nincsenek birtokában.

Következtetések

A kutatás elején felvázolt hipotézisekkel kapcsolatban az alábbi következtetések fogalmazhatók meg. Az első hipotézis, amely szerint a felnőttek részvétele növeli a fordulók számát, valamint hat a társalgás nyitására és zárására is részben beigazolódott, mivel az egy tematikus egységhez tartozó fordulók száma a különböző életkorú adatközlők esetében eltérést mutatott. A teljes korpuszra vonatkozóan átlagosan hétfokú, a többrésztvevős gyermeki mintában hatfokú dialógusok szerepeltek, a két gyermek között folyó társalgások szerkesztésére pedig átlagosan a négy- és ötfokú dialógusok voltak jellemzőek. Ez alapján megállapítható, hogy a felnőttek részvétele megnöveli az egy téma kifejtése során alkotott fordulók számát. Igazolást nyert az is, hogy a belebonyolódás során a felnőttek gyakrabban kezdeményezik a kommunikációt, azonban az eltérés (51,6% vs. 48,4%) nem tekinthető szignifikáns kü-

lönbségnek. A feltevessel ellentétben a kihátrálás során a gyermekek azonban ritkábban kezdeményezték a társalgás lezárását, mint a felnőttek.

Az elemzések azt is kimutatták, hogy a fordulók szerkezeti felépítése és az életkor között egyenes arányosság figyelhető meg. Az életkor növekedésével a fordulók száma, így a dialógusok foka is növekszik, 3 és 6 éves kor között a dialógusok fordulóinak száma két és félszeresére nő. Így a fordulók szerkezeti felépítésére vonatkozó második hipotézis szintén beigazolódott.

A harmadik hipotézis, amely szerint a belebonyolódás és a nemek között összefüggés mutatható ki, beigazolódott, mert a gyermekek közül a lányok gyakrabban kezdeményezték a kommunikációt abban az esetben, amikor nemek szerint vegyes dialógusok, vagy több résztvevős társalgások alakultak ki a gyermekek között.

A negyedik hipotézis nem igazolódott be, mert a gyermekek által alkalmazott leggyakoribb belebonyolódási stratégia nem a kérdés és a megszólítás volt. Leggyakrabban a társalgás nyitására a témajelölést használták, a kérdés csak a harmadik, a megszólítás pedig a negyedik helyen szerepelt.

Végül a társalgás befejezésekor a gyermekek nem alkalmazták az olyan enyhítő stratégiákat, mint a kifogás, a külső körülményekre való hivatkozás, és nem helyezték kilátásba a társalgás jövőbeni folytatását sem. Ehelyett leggyakrabban a téma lezárás nélküli megszakításával, vagy a társalgásból való nyílt kivonódással fejezték be a beszélgetést, amely alátámasztja a kutatás utolsó feltevését.

Összegzés és kitekintés

A kutatás felnőtt-gyermek és gyermek-gyermek társalgások globális, makroszerkezeti struktúráját vizsgálta egy saját gyűjtésű szövegtörzshen, a társalgáselemzés módszerét alkalmazva. Fontos kijelenteni, hogy a kapott eredményekből a törzsh egyes elemeinek (például két résztvevős gyermeki társalgások) alacsony aránya miatt nem lehet általános következtetéseket levonni, ahhoz a szempontok nagyobb mintán történő kutatása szükséges.

A vizsgálat a társalgások fordulóinak számát, szerkezeti jellemzőit, valamint a belebonyolódási és kihátrálási stratégiáit tanulmányozta, hozzájárulva a társalgási kompetencia hétéves kor előtti fejlődésének kutatásához. Az elemzés részben alátámasztotta a szakirodalom alapján felállított hipotéziseket, részben újakat hozott. A törzsh további lehetőségeket ad egyrészt a gyermeknyelvi társalgások lokális, mikroszerkezeti vizsgálatára, különös tekintettel a szekvenciális rendezettség és a beszélőváltási stratégiák terén. Másrészt a törzshen a pragmatikai kompetencia egyes összetevőinek megjelenése és fejlődése is jól tanulmányozható például a beszédaktusok és a társalgási maximák további elemzése során.

Irodalom

- Bóna, J. & Neuberger, T. (2012). A spontán beszéd önellenőrzési folyamatainak életkori sajátosságai. *Magyar Nyelv*, 108(4) 426–440.
- Bóna, J. (2015). 6–13 éves iskolások megakadásai különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 8(2)
- Bóna, J. (2017). GABI gyermeknyelvi beszédadatbázis a kutatásban. In Bóna, J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 35–50). ELTE Eötvös Kiadó.
- Boronkai, D. (2006). A „genderlektusokról” egy szociolingvisztikai diskurzuselemzés tükrében. *Szociológiai Szemle*, 16(4), 41–59.
- Boronkai, D. (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum.
- Boronkai, D. (2019). Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban. *Kultúratudományi Szemle*, 1(1), 51–67.
- Casillas, M. (2014). Taking the floor on time: delay and deferral in children’s turn-taking. In Arnon, I., Casillas, M., Kurumada, C. & Estigarribia, B. (Eds.), *Language in interaction: studies in honor of Eve V. Clark*, (pp. 101–14). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.12.09cas>
- Corrin, J. (2010). Maternal repair initiation at MLU Stage I: The developmental power of ‘hm?’ *First Language*, 30(3–4) <https://doi.org/10.1177/0142723710370526>
- Deme, A. (2013). Pragmatic functions of lengthenings and filled pauses in the adult-directed speech of Hungarian children. In Heegård, J. & Henriksen, P. J. (Eds.), *New Perspectives on Speech in Action: 2nd SJUSK Conference on Contemporary Speech Habits* (pp. 23–40). Samfundslitteratur Press.
- Deme, L. (1971). *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó.
- Ervin-Tripp, S. (1997). The development of sociolinguistics. In Ch. B. Paulston & G. R. Tucker (Eds.), *The early days of sociolinguistics: memories and reflections. Publications in Sociolinguistics 2. Summer Institute of Linguistics*. (pp. 61–76). Summer Institute of Linguistics.
- Forrester, M. A. (2008). The emergence of self repair: A case study of one child during the early pre-school years. *Research on Language and Social Interaction*, (41) 99–128. <https://doi.org/10.1080/08351810701691206>
- Gardner, H. & Forrester M. (2010, Eds.). *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis*. Wiley Blackwell.
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action*. (pp. 225–246). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.016>
- Goodwin, C. (1990). *He-Said-She-Said: talk as social organisation among black children*. Indiana University Press. <https://doi.org/10.2979/1886.0>
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó.

- Gósy, M. (2009). Megakadásjelenségek korrekciója óvodáskorban. In Szijj, I. (Ed.), *Philologiae Amor. Tanulmányok, esszék és egyéb írások Pál Ferenc tiszteletére* (pp. 173–183). ELTE Eötvös Kiadó.
- Hámori, Á. (2022). Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(1), 39–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.39.62>
- Horányi, Ö. (2001). A személyközi kommunikációról. In Béres, I. & Horányi, Ö. (Eds.), *Társadalmi kommunikáció* (pp. 57–86). Osiris Kiadó.
- Horváth, Cs. (2018). *A társalgási stratégiák elsajátításának folyamata, elősegítése az óvodában*. Szakdolgozat. PTE KPVK.
- Horváth, V. (2017). Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6-9 éves gyermekek spontán narratíváiban. In Bóna J. (Ed.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (pp. 97–120.) ELTE Eötvös Kiadó.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2006). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Polity Press.
- Iványi, Zs. (2001). A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 125(1), 74–93.
- Kidwell, M. (2012). Conversation Analysis and Children. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *Handbook of Conversation Analysis*. (pp. 509-532). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch25>
- Krepsz, V. (2012). Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11(3), 123–146.
- Laakso, M. & Soininen, M. (2010). *Mother-initiated repair sequences in interactions of 3-year-old children*. <https://doi.org/10.1177/0142723710370534>
- McWhinney, B. (2000). The CHILDES project: Tools for analyzing talk. *Child Language Teaching and Therapy*, 8(2) <https://doi.org/10.1177/026565909200800211>
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Nguyen, V. T., Versyp, O., Cox, C. & Fusaroli, M. (2022). A systematic review and Bayesian meta-analysis of the development of turn taking in adult-child vocal interactions. *Child Development*. 93(4), 1181–1200. <https://doi.org/10.1111/cdev.13754>
- Rosengren, K. E. (2004). *Kommunikáció*. Typotex. <https://doi.org/10.1155/S1073792804141731>
- Sacks, H. (1984). On doing “being ordinary”. In J. M. Atkinson & J. Heritage, (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 413–429). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.024>
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. 1973. Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>

- Sidnell, J. (2010). Questioning repeats in the talk of four-year-old children. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analyzing Interactions in Childhood: insights from conversation analysis* (pp. 103–127). Wiley Blackwell.
- Szabó, K. (2008). Megakadásjelenségek nyolcévesek spontán beszédében. *Anyanyelv-pedagógia*, 2.
- Wardhaugh, R. (2002). *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó.
- Wolf, R. (1999). Soziale Positionierung im Gespräch. *Deutsche Sprache*, 1, 69–95.

Conversation analysis in children's interaction

The research carries out a global, macro-structural examination of a self-collected children's language corpus applying the methodology of conversational analysis. The ages of the child participants range from 20 months to 7 years. The study examines the length and structural characteristics of conversational turns, and the strategies of conversation opening and closing. After a brief review of the relevant international and national research, the current study seeks to answer how the participation of adults affects the structural features of conversations, as well as what strategies children use when opening and closing conversations. The study also covers the analysis of the correlations of the use of strategies according to age and gender. The results confirm that both the presence of an adult and increasing age contribute to a higher number of turns produced during the elaboration of a single topic. The study also revealed a correlation between the frequency of opening conversations and gender. The most frequent opening strategy by children is topic initiation, while closings are more commonly initiated by adults. The results aim to contribute to understanding the development of conversational skills before school age.

Keywords:

children's language, conversation analysis, opening and closing, turn taking

A hangszínhallás online diagnosztikus mérése 5–9 éves gyermekek körében

Csontosné Buzás Zsuzsa¹ – Kiss Eleonóra²

Absztrakt:

A zenei képességek rendszerében csekély mértékben vizsgált a hangszínhallás képessége, valamint az is, hogy a nyelvi képességek fejlesztéséhez milyen mértékben nyújthat támogatást az óvodai zenei nevelés. Kutatásunk célja volt a hangszínhallás fejlettségének vizsgálata 5–9 éves gyermekek körében. Vizsgálatunkban egy általunk fejlesztett online hangszínhallás-képességetesztet töltöttek ki nagycsoportos óvodás és alsó tagozatos általános iskolás gyermekek ($n=118$; 47% lány). Az adatok rögzítésére az Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszerben (eDia) került sor. A teljes teszt megbízhatósága, Cronbach alfa=0,822, megfelelőnek bizonyult. A gyermekek átlagteljesítménye a hangszínhallás teszten 76,44%, (szórás=16,65). A minta több mint 80%-a jobban válaszolt a zörejhang alteszt kérdéseire, mint a zenei hangok részteszt kérdéseire (71%). A vizsgálathoz kapcsolódó háttérkérdőívnek köszönhetően lehetőségünk volt a hangszínhallás és néhány háttérváltozó közötti kapcsolat feltárására. Az első évfolyamos tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítettek az óvodás korosztálynál ($F=9,796$, $p=0,000$). A minta hozzávetőlegesen harmada zeneiskolás, ők szignifikánsan jobban teljesítenek a teljes teszten ($t=2,482$, $p=0,015$), a zenei hangok alteszten ($t=2,371$, $p=0,019$) és a zörejhangok alteszten ($t=2,070$, $p=0,041$). Kutatási eredményeink hozzájárulhatnak ahhoz, hogy részletesebben megismerjük a gyermekek hangszínhallásának jellegzetességeit, egy objektív mérőeszköz fejlesztésével javulhat annak minősége, mindezekkel pedig remélhetőleg elősegíthetjük olvasás-szövegértési képességüket is.

Kulcsszavak:

zenei nevelés, hangszínhallás, eDia, online teszt

Bevezetés

A minket körülvevő környezet hangjai, zajok, zörejek vagy zenei hangok észlelése, megkülönböztetése és jellemzőik megfigyelése már kora gyermekkortól jelen vannak a hazai zenei nevelésben. Amíg a ritmikai és a dallami

¹ Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar; csontosne.buzas.zsuzsa@kre.hu;

² Wéber Ede Általános Iskola; kisseleonora7@gmail.com

képességek gyakran vizsgált területek mind hazai (Janurik, 2010; Asztalos, 2016; Buzás, 2017), mind nemzetközi téren (Durá & Tejada, 2021; Nichols & Springer, 2022; Álamos-Gomez et al., 2023), a zenei képességek rendszerében csekély mértékben kutatott a hangszín észlelése.

A hangszínhallással ellentétben a beszédhanghallás vizsgálata szintén gyakori, melyet leginkább az olvasástanulással összefüggésben vizsgálnak. Ha a hallásészlelés korlátozott az anyanyelv-elsajátítás szenzitív időszakában, annak következménye az olvasási zavar és az olvasási gyengeség (Fazekasné, 2021). Az első évfolyamot kezdő 6–7 éves gyermekek több mint fele kialakulatlan beszédhanghallással kezdi az olvasás tanulását (Józsa, 2015), és az olvasási nehézség az általános iskolás tanulók közel 15%-át érinti (Gyarmathy, 2013).

A zenei észleléshez köthető képesség, a hangszínhallás szenzitív időszaka óvodáskorra tehető, amikor fejlettsége kapcsolatban áll a beszédhanghallás fejlettségével. Battle (2000) kutatása alapján a hangszínhallás fejlesztésével támogatva a beszédhanghallást, közvetve elősegíthető az iskolai olvasás-tanulás. A hangszínhallás vizsgálata azért is szükséges, mivel jelentősége ellenére fejlesztése kevésbé valósul meg az óvodákban, illetve az alkalmazott gyermekhangszerekről, zenei programokról, és egyéb fejlesztő lehetőségekről jelenleg kevés információval rendelkezünk. Korábbi pilotkutatásunkban (Dudás & Buzás, 2021), felső tagozatos tanulók (n=85) hangszerekről való ismereteit vizsgáltuk online teszttel. A hangszínhallással kapcsolatos részteszten valamennyi felső tagozatos évfolyam gyengén, 40% alatt teljesített.

Jelen kutatásunk célja, hogy nagycsoportos óvodás gyermekek és általános iskola első és második évfolyamos tanulóinak vizsgáljuk a hangszínhallását. Az általunk fejlesztett online hangszínhallás-teszt és a vizsgálathoz kapcsolódó háttérkérdőívnek köszönhetően lehetőségünk nyílt a hangszínhallás és néhány háttérváltozó közötti összefüggések feltárására. Vizsgáltuk azt, hogy a gyermekek mennyire ismerik az egyes, a korosztályok számára javasolt hangszereket, azok hangszínét, milyen mértékben ismerik fel az őket körülvevő környezeti hangokat, zajokat, zörejeket, valamint a különböző tényezők, mint például a zenei előképzettség, a zenei foglalkozásokon való részvétel milyen mértékben befolyásolja a hangszínhallás képességét.

A hangszínhallás

A 20. században számos modell jött létre a zenei képességek rendszerezésére, amelyek jellemzően a zenei percepciót tekintik valamennyi zenei képesség alapjának. Peretz és Coltheart (2003) szerint a hallási ingerek feldolgozása a hangok akusztikus elemzésével kezdődik, amely vonatkozik a zenén túl minden más hallási ingerre (beszéd, környezeti hangok) is. A zenei feldolgozást moduláris szerkezettel modellezik, amelyben valamennyi zenei észlelés egy akusztikus jeltől indul, amely három rendszerben folytatódhat: a hangmagasság, a hangok időbeli szerveződése és a beszédhangok rendszere. A zenei

hangok alapvető tulajdonságait (a dallamvonal, a hangközök, a hangnemek, és a ritmikai jellemzők) legvégül a zenei lexikon és az érzelm kifejezés rendszere analizálja (Peretz & Coltheart, idézi Lukács & Honbolygó, 2021).

Erősné (1993) az óvodás, a 10, 14, 16 éves, illetve a főiskolás korosztály zenei képességeit vizsgálta (N=840). A zenei észlelési képességek mellett tesztelte a kottairás és olvasás képességeit, valamint az éneklési képességet. Eredményei alapján alkotta meg a zenei képességek kétdimenziós modelljét, amelyben a hangszínhallás a zenei tartalmak és zenei tevékenységek közös metszetébe sorolt zenei alapképességet jelöli. A hangszínhallás a dinamika észleléséhez hasonlóan nem pusztán zenei képesség. A környezet hangjainak felismerése a mindennapok számos területéhez kapcsolódva az evolúció folyamán sok esetben a túlélést is biztosította. A hangszínek percepciója velünk született képesség, mivel már az újszülöttek is be tudják azonosítani a szülő hangszínét (Turmezeyné et al., 2005). A hangszínhallás vizsgálatakor általában a hangszeres és énekes csoportok összetételének felismerése, a hangszerek és együtt hangzó kombinációik azonosítása áll a középpontban. Trehub (2003) hangszínhallással kapcsolatos vizsgálatában negyven 7–8,5 hónapos csecsemő vett részt. A kisgyermeket a szülők ölébe ültették, majd meghatározott hangingereket mutattak nekik kb. húsz perces időtartamban. Egy ismétlődő hanginger képezte a háttér- vagy standard ingert másodpercenként egy ismétléssel és 65 dB hangerővel. Amikor a csecsemő nyugodt, éber állapotban volt, és a tekintete négy másodpercig közvetlenül előre nézett, automatikusan elindult egy hanginger próba. A próba három másodperces időtartama alatt egy kontraszt hangingert öt decibellel erősebb intenzitással mutattak be, mint az előzőleg hallott hangot. Ha a csecsemő a kontrasztos inger bemutatása közben 45 fokos, vagy annál nagyobb mértékben fordult a hangszóró felé, akkor ezzel megerősítette, hogy más hanganyagot hallott, melyet az ennél kisebb fejfordulatok nem erősítettek meg. Ha a csecsemő helyesen reagált két egymást követő tesztfeladaton, az eltérő hangszínű inger hangereje a háttér hanginger szintjére csökkent. A csecsemőknek ezt követően négy olyan hangingerpár diszkriminációja volt a feladata, ahol azonos dinamikájú, de más hangszínű hangokat hallottak. Az eredmények alapján a kutatók arról számoltak be, hogy 7–12 hónapos csecsemőkorban a hangszerek hangszínének megkülönböztetése már eredményes. Négyéves kor környékén a kisgyermek már be tudja azonosítani az egyes hangszerek hangját a megfelelő hangszercsaláddal, és az óvodáskor végére egy hangszercsaládon belüli hangszerek között is könnyen különbséget tudnak tenni.

Janurik (2010) a zenei észlelés egyes képességeit (dallam-, harmónia-, ritmus- és a hangszínhallás) vizsgálta 4–8 éves gyermekek körében papíralapú zenei teszt segítségével. A zenei hallást vizsgáló feladatok rendszerében a hangszínhallást egy feladattal vizsgálta, ami hat itemből állt, melyben azonos hangszercsaládba tartozó, illetve egymásra hasonlító hangszínű, de más hangszercsaládba tartozó hangszerek hangját kellett összehasonlítani. A feladat itemei a következő hangszerpárokat tartalmazza: hegedű–hege-

dű, fuvola–oboa, gitár–csembaló, zongora–vibrafon, trombita–trombita, orgona–zongora, valamint két különböző hangfekvésű dob. Az eredmények alapján a hangszínhallás fejlettsége középső csoportban magas szintű (60%), ami nagycsoportban is hasonló értéket jelöl, és szignifikáns különbség nincs a két korosztály között. Az óvodai nagycsoport és az első évfolyam között egyes itemeknél már megfigyelhető szignifikáns átlagnövekedés, ugyanakkor többenél csak a második évfolyamon mutatható ki a hangszínhallás szignifikáns fejlődése. A vizsgálat szerint az óvodai középső csoportban még nincs szignifikáns különbség a nemek között, nagycsoportban viszont a fiúk a hangszínhallásban magasabb teljesítményt értek el. A lányoknál kapcsolat mutatható ki a szociális készségek és a hangszínhallás között. Kisgyermekkorban a zenei nevelésben vagy más környezetben is a gyermekhangszerek alkalmazása intenzíven fejleszti a hangszínhallást és kedvet ébreszthet majd a rendszeres hangszertanuláshoz is (Janurik, 2010).

Hegedűsné (2016) arról számol be, hogy az eszközökkel történő önkifejezés (ritmuskeresés, hangszín-, hangerő-próbálgatás) a gyermekek játéktevékenységében spontán módon is megjelenik. Az óvópedagógusi minta ezekre a játékokra minőségileg és tartalmilag is hatással lehet, a kreatív nevelő tud mutatni új hangzásokat, új mozdulatsorokat és táplálni tudja a gyermekek felfedezőkedvét. A hangszínhallás, vagy az egyéb zenei képességek fejlesztését elősegítheti, ha a gyermekek számára hangszerek leképezésére alkalmas tárgyakat (flakon, fakanál, kartonhenger vagy Kinder-tojás shaker) biztosítunk.

Erősné (1993) keresztmetszeti vizsgálatában több zenei képesség mellett a hangszínhallás és a dinamikaérzék tekintetében hároméves gyerekeknél, majd tízéves korban végül főiskoláskorban is vizsgálta az alanyokat. Tízéves korban, bár magas fejlettséget mutat a hangszínhallás, egy adott dallammal és ritmikával párosítva csak a felnőtt populáció volt képes az egyes hangszínek megkülönböztetésére.

Asztalos és Csapó 2015-ben a zenei alapképességek mérésével kapcsolatban a gyermekek hangszínerzékét vizsgálták hat itemből álló részteszt segítségével. A méréskor egyszerű, alternatív választásos feladattípust alkalmaztak, melyben egy dallamról kellett eldönteni, hogy mindkét alkalommal ugyanaz a hangszer vagy hangszercsoportok szóltatták-e meg. Az eredményeik alapján a zenei képességek komplex vizsgálatában a hangszínhallás bizonyult a legnehezebb feladatnak a tanulók számára. Bár a korábbi eredmények szerint a fejlődés tízéves korban lezárul (Janurik, 2010), Asztalos és Csapó vizsgálatában az általános iskolás korosztály számára minden évfolyamon biztató eredmény született e tekintetben, mert felsőbb évfolyamokon az összehasonlító hangszínhallás feladatoknál a kognitív éressel egyidejűleg fejlődhet ez a képesség is, ugyanakkor ehhez több időre és célzott fejlesztésre van szükség.

Forrai (2004) szerint, a zenei képességek mérésén túl a hétköznapi életben is tudjuk vizsgálni a hangszínhallást. A beszédhang hangszínét az amp-

litúdó- és frekvenciaarányok befolyásolják. A különböző hangok megkülönböztetése, felismerése nemcsak bölcsődei vagy óvodai zenei foglalkozásokon kaphat fontos szerepet, hanem a környezeti nevelés során is, mivel általános készségként tekintjük a természeti hangok, zajok, zörejek felismerését.

A DIFER programcsomag tesztjei hét területet vizsgálnak, lehetőséget adnak az elemi alapkészségek mérésére 4–8 éves életkorban. Józsa és Janurik 2016-ban a zenei képességek és különböző alapkészségek összefüggéseit vizsgálta óvodáskorban a DIFER-teszt segítségével. Kutatásukban közel 350 gyermek vett részt középső és nagycsoportos korosztályban. A vizsgálathoz saját zenei mérőeszközt fejlesztettek, ami a hangszínhallást és az egyéb zenei képességeket mérte. A hangszínhallást öt itemmel vizsgálták, melynek megbízhatósága alacsony volt nagycsoportban (Cronbach-alfa=0,5). Eredményeik szerint a középső csoportban még kevésbé van összefüggésben a zenei képesség a DIFER-mérés eredményeivel, a dallam- és harmóniahallás szignifikáns magyarázóereje 4%, a hangszínhallásé 3%, amely nagycsoportban 7%-ra növekszik. A vizsgálat alapján a DIFER-index egyéni fejlettségi különbségei középső csoportban 14%-ban, nagycsoportban már 22%-ban magyarázhatóak a zenei képességek tekintetében (Janurik & Józsa, 2016).

Asztalos (2019) tanulmányában McAdams és Giordano (2009) vizsgálatát ismerteti, amely a hangszín két fő tulajdonság határozza meg. Az első tulajdonság az absztrakt, érzékszervi információ együttéléséből jön létre, melyek folyamatosan változnak, akár a hangszín élességétől is. Másrészt a diszkrét vagy kategorikus jellemzést említik, mely létrejöhet bármely hangszer például mezzopiano jellegzetes hangindításakor. A hangok hangszínének vizsgálatakor számos tényezőt figyelembe kell vennünk. A már bemutatott tulajdonságokon túl szükséges megemlítenünk a hangmagasság-különbségek fontosságát is. A kutatások alapján a hangszín felismerésénél figyelembe kell venni a hangzóanyag hosszúságát és minőségét is (McAdams & Giordano, 2009). Handel és Erickson (2001) egy empirikus kutatásban a hangszín-invarianciát vizsgálták zeneileg képzett és nem képzett alanyoknál. Míg a zeneileg képzetlen alanyok két, azonos hangszerezen hallott hang hangszínazonosságának felismerésére voltak képesek, addig a zeneileg képzett csoport akár 2,5 oktávós hangterjedelembe is 80%-os megbízhatósággal ismer-te fel különböző hangszerek hangját is.

A hangszínhallás képességének fejlesztése az óvodai és az általános iskolai zeneoktatásban

A Kodály-koncepcióra épülő hazai zenei nevelés középpontjában az éneklés, az aktív zenei tevékenységek állnak. Kodály szerint a zenei nevelés feladata a zenei képességek fejlesztésén túl a személyiség kibontakoztatása, jobb válásának elősegítése (Buzás, 2013). Bármely művészeti tevékenység során kulcsfontosságú az élményszerűség, az öröm és az áramlat-élmény kialakítása és megőrzése a gyermekekben. Az Óvodai nevelés országos alapprogram-

ja (ÓNOAP, 2012) *Ének, zene, énekes játék, gyermektánc* fejezetében kijelöli a zenei nevelés céljait. Elsőként említi a környezet hangjainak megfigyelését, és megfogalmazza az éneklés, az énekes játékok, a zenélés, a zenehallgatás szerepét az óvodában. Az óvodai zenei nevelés lehetőséget kínál a hangszerekkel való ismerkedésre is, így a népi hangszerek megismerésére, vagy akár készítésére is óvodai környezetben. Szarka (2004) rámutat: fontos lenne, hogy sokféle, a kisgyermek számára is javasolt hangszer legyen az óvodában, például kis rézharangok, harangjáték, xilofon, metalofon, csörgők, pengetős vagy fúvós hangszerek, amelyek segítségével a gyermekek érzékelhetik a különböző hangminőségeket.

Az iskolába lépés feltételeinél is megfogalmazódik az ÓNOAP-ban a mondókák és a dalok ismerete mellett, hogy az óvodát elhagyó 6-7 éves gyermek felismerje a tágabb és szűkebb környezetének hangjelenségeit, valamint azokat meg is tudja különböztetni egymástól (Janurik, 2010).

Az általános iskola alsó tagozatán a zenei alapképességek intenzív fejlesztésén túl kiemelt cél az éneklés megszerettetése, az aktív és kifejező éneklés megvalósítása alapvetően a magyar népdalok segítségével. A hangszínhallás célzott fejlesztése a 2020-ban megjelent kerettantervek ének-zenei tantárgyi fejezeteiben a zenehallgatáshoz, ezen belül is az egyes zeneművekhez, valamint a megismert hangszerekhez, énekhang és kórustípusokhoz kapcsolódik. Az iskolai zenei nevelés során a pedagógus feladata az, hogy a zenehallgatás során a gyermekek olyan örömteli élményekhez jussanak, amelyek elősegítik az önálló zenei alkotások létrejöttét, a zenei kreativitás, a hangszerjáték, vagy egyszerű ritmikai alkotások, kis zenei kompozíciók segítségével.

A hangszerek mind az öt csoportját – az aerofon hangszerek, a húros hangszerek, az elektrofon hangszerek, az idiofon hangszerek és a membrafon hangszerek csoportjait – megismerik a tanulók az általános iskola negyedik évfolyamának végére, ahol a szimfonikus zenekar, valamint az énekkarok különböző típusainak ismerete is elvárt. A népi hangszerek gazdag tára az óvodai és általános iskolai zenei nevelés alapjait jelenti. A koboz, a furulya, a népi vonósok, a citera, tekerőlant, tilinkó, doromb, vagy a cserépsípok színes és motiváló eszközei lehetnek mind az óvodai, mind az általános iskolai zenei nevelésnek.

A 2020-as ének-zene kerettantervben is szerepel, hogy az általános iskolai zenei nevelésben a zeneirodalmi alkotások megismeréséhez a koncertpedagógia nyújthat hatékony segítséget. A tanulók számára tanévenként minimum egy koncertlátogatást szükséges megvalósítani, mely optimális esetben lehetővé teszi az élő zeneművészet iránti érdeklődés és megbecsülés kialakítását alsó tagozaton. A koncertpedagógia a személyiség fejlesztésén túl a zenei ismeretek élményszerű átadására alkalmas (Dahlhaus & Eggebrecht, 2004). A gyermekeknek szánt hangversenyek a hangszínhallás fejlesztésén kívül, számos képességre pozitív hatással lehetnek, ugyanakkor Magyarországon eddigi ismereteink szerint hasonló kulturális programokkal eddig nem történt fejlesztőprogramhoz kapcsolódó hatásvizsgálat.

A kutatás

Kutatásunkban nagycsoportos óvodás és alsó tagozatos – 1. és 2. évfolyamos – gyermekek hangszínhallásának vizsgálatával kapcsolatos, az eDia (elektronikus mérés-értékelési rendszer) felületén kifejlesztett online teszt eredményeit részletezzük. A következő kérdésekre kerestünk válaszokat: 1. Megvalósítható-e a hangszínhallás képességének online mérése óvodai és iskolai környezetben? 2. Milyen szintű a vizsgált korosztály hangszínhallása? 3. Kimutatható-e nemek szerinti különbség a tesztben és annak résztesztjeiben? Feltételeztük, hogy a zörejhangok alteszten szignifikánsan jobban teljesítenek a gyermekek, mint a zenei hangok esetében, valamint a nemek vonatkozásában számítottunk a hangszínhallás fejlettsége közötti szignifikáns eltérésre.

A vizsgálat mintája

Az adatfelvétel egy megyeszékhelyi oktatási intézményeiben valósult meg 2021 őszén. Az online tesztet és a hozzá kapcsolódó háttérkérdőívet 118 általános iskolás és óvodás gyermek töltötte ki (1. táblázat). Valamennyi általános iskolás tanulónak heti két ének-zene órája volt, melyeken kívül valamennyien részt vettek kötelező módon néptánc oktatásban is. A kitöltés körülbelül 45 percet vett igénybe, amely alatt egyéni tempóban haladtak végig a gyermekek a teszt harminc feladatán, valamint a háttérkérdőív kitöltésén.

1. táblázat

A minta korcsoportonkénti elemszáma és nemek szerinti eloszlása (%).

Évfolyam	n	fiú (%)	lány (%)
Óvodás évfolyam	45	29	16
1. évfolyam	36	50	50
2. évfolyam	37	46	54
Összesen	118	53	47

A mérőeszköz bemutatása

A kutatásban az adatok rögzítésére az Elektronikus Diagnosztikus Mérési Rendszerben (eDia) került sor. A mérésben résztvevők jelszavakat kaptak, hogy be tudjanak lépni az eDia felületére, ahol elérhették a tesztet. Amíg az általános iskolás tanulók az informatika tanteremben, addig az óvodáskorú gyermekek táblagép segítségével töltötték ki a tesztet. A tanulók anonimitását a Köznevelési Információs Rendszer mérési azonosítóinak használata biztosította. A hangszínhallás képesség kritériumának az Óvodai nevelés országos alapprogramjában (2012) előírt, valamint a Nemzeti alaptantervben (2020) a 2. évfolyam végére meghatározott követelményeket tekintettük.

Az online teszt a két részterületet mér, melyek a következők: zenei hangok és zörejhangok (2. táblázat). Mivel valamennyi feladat az egyes hangszínek,

zajok és zöreijhangok, vagy az adott korcsoport által már ismert hangszerek hangjának felismerésével volt kapcsolatban, ezért a tanulók fülhallgatót is használtak a teszt kitöltése során, míg az óvodai, személyes tesztfelvétel alkalmával a táblagép hangja szólt meg.

2. táblázat

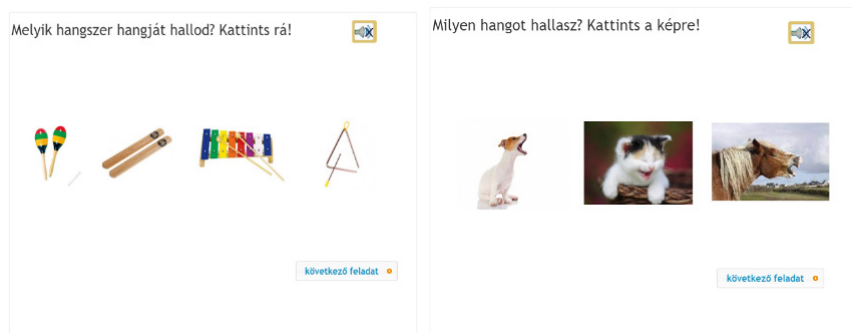
A teszt felépítése

Teljes teszt	Ítemsám
Zenei hangok	16
Zöreijhangok	14
Összesen	30

Az online teszt feladatszerkezete sokféleképpen tükrözi a hangszínhallás korosztálynak megfelelő összetevőit (1–2. ábra). A zenei hangok altesztjében különböző hangszerek hangját hallották a gyermekek, majd képek segítségével kellett eldönteniük, hogy pontosan melyik hangszer hangszínét hallják. A feladathoz nem volt szükséges, hogy pontosan ismerjék a hangszerek neveit, elég volt csupán felismerni azokat a képekről. A másik feladattípusban két hangszer hangszínét hasonlították össze a gyermekek. A két hanginger között négy másodperc szünetet hagytunk, egy hanginger tíz másodpercig volt hallható. A hangszínhallás teszt második altesztjében a zöreijhangok, környezeti hangok felismerését vizsgáltuk. Az alteszt szintén két feladattípust tartalmazott, hasonlóan az előzőekben bemutatott koncepcióhoz. Az alteszt első felében a mindennapi élet tevékenységeihez kapcsolódó tárgyak zörejei, vagy a természetben előforduló hangok szóltak meg. A második feladattípusban a gyermekek szintén hallottak két hanginger egymás után. Ha ugyanazt a két hangszínt hallották egymás után, akkor egy megegyezést szimbolizáló jelre kattintottak, ha eltért a két hangszín egymástól, akkor pedig annak ellentétére.

1–2. ábra

Példa a hangszerek és a zöreijhangok hangszínének felismerésével kapcsolatos feladatokra



A teszt végén található háttérkérdőív segítségével az általános, háttérváltozókkal kapcsolatos kérdések után azt mértük fel, hogy a gyermekek mennyire kedvelik a zenét, a hangszereket, milyen az attitűdjük az énekléssel kapcsolatban, saját véleményük szerint milyen a zenei hallásuk, vagy jártak-e zeneiskolába.

Eredmények

A teljes teszt megbízhatósága megfelelőnek bizonyult (Cronbach alfa=0,822), tehát alkalmas a korosztály hangszínhallásának mérésére. Itemkihagyásos relialitásvizsgálattal a teszt megbízhatósága tovább növelhető. A 13. feladat kihagyásával a teszt reliabilitása tovább nőtt (Cronbach-alfa=0,839). A résztesztek megbízhatóságának vizsgálatakor a zenei hangok részteszt reliabilitása szintén megfelelő (Cronbach alfa=0,708), amely szintén a 13. feladat kihagyásával tovább növelhető, Cronbach alfa=0,748. A zörejekkel kapcsolatos, 13 feladatot tartalmazó részteszt megbízhatósága (Cronbach alfa=0,719), ami a későbbiekben az itemek számának növelésével javítható.

Az 5–9 éves gyermekek átlagteljesítménye a hangszínhallás teszten 76,44%, a hozzátartozó szórásérték 16,65. A gyermekek több mint 80%-a jobban válaszolt a zörejhang alteszt kérdéseire, mint a zenei hangok részteszt kérdéseire, mely utóbbi feladatait 71%-uk oldotta meg helyesen. A nagycsoportos óvodás korosztály és a második évfolyam is közepesen jól teljesített a hangszínhallás teszten, ugyanakkor az első évfolyamos tanulók szignifikánsan gyengébben teljesítettek mind az óvodás korosztálynál, mind a második évfolyamnál mindkét vizsgált területen. A teljes teszten ($F=9,796$, $p=0,000$), a zenei hangok alteszten ($F=5,493$, $p=0,005$) és a zörejhangok alteszten is ($F=11,385$, $p=0,000$) az első évfolyamos tanulók teljesítettek szignifikánsan a leggyengébben (3. táblázat).

3. táblázat

A hangszínhallás teszten elért eredmények (%).

Évf. Teszt	Nagycsoport		Első évfolyam		Második évf.		ANOVA	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	F	p
Zenei hangok	73,21	15,14	62,50	23,85	76,35	12,34	5,493	0,005
Zörejhangok	82,99	19,07	73,96	24,2	86,87	12,5	11,385	0,000
Összpontszám	77,78	15,58	67,85	20,99	81,26	9,89	9,796	0,000

A tanulók számára legnehezebben a 13-as feladat ment, ahol a fuvola és furulya hangszíneit kellett megkülönböztetniük, ez csupán a teljes minta 23%-nak sikerült. A kitöltők számára a hetedik feladat szintén nehézséget jelentett, ahol a fuvola hangja szólt a felvételen és a képek segítségével kellett eldönteniük, hogy melyik hangszert hallják. A válaszadók fele (52%-a) tudta

megoldani ezt a feladatot. A legkönnyebb a kitöltők számára a 17., 21., 22. feladatok voltak, ezek valamennyivel több mint 90%-nak sikerültek. Ezekben a feladatokban állathangokat, valamint hétköznapi zajokat kellett felismerni (kutya ugatása, repülő hangja, csengő hangja). A tesztben szintén 90% feletti eredményt értek el a tanulók a 8. feladaton, ahol a dob hangszínét hallották, valamint a 12. kérdésnél, ahol két furulyának megegyező hangját hallották, és el kellett dönteniük, hogy ugyanazt a hangszínt hallják-e, vagy sem. Míg előbbi a zajok alteszt egy feladata volt, addig az utóbbi a hangszerek hangjának, a zenei hangok felismerésével kapcsolatos alteszthez tartozott.

A teszten és a részteszteken elért eredmények közepes és erős kapcsolatban állnak, tehát a mért struktúra homogén. A legerősebb összefüggést a teljes teszt és zenei hangok részteszt között találtunk ($r=0,912$, $p<0,001$). A korreláció szintén erős a teljes teszt és zörejangok ($r=0,891$, $p<0,001$), valamint a zenei hangok és a zörejangok résztesztek között ($r=0,626$, $p<0,001$).

A teszteredményeket befolyásoló tényezők

A tesztösszpontszám korrelációit vizsgáltuk az egyes háttérváltozókkal. A minta harmada (33,3%) jár zeneiskolába. A zeneiskolás tanulók a teljes teszten 81,84%-ot értek el (szórás: 15,59), a zenei hangok részteszten 77,30%-ot (szórás: 17,15), valamint a zörejangok részteszten is (átlag: 87,13%, szórás: 12,74). A zeneiskolás gyermekek szignifikánsan jobban teljesítenek a teljes teszten ($t=2,482$, $p=0,015$), a zenei hangok alteszten ($t=2,371$, $p=0,019$) és a zörejek alteszten ($t=2,070$, $p=0,041$) is.

A zeneiskolai tanulmányok és a teljes teszt teljesítménye között szignifikáns a kapcsolat ($r=0,211$, $p=0,015$), illetve mind a zenei hangok alteszt eredménye és a zeneiskolai tanulmányok ($r=0,215$, $p=0,009$), mind a zörejangok alteszt eredménye és a zeneiskolai tanulmányok között is ($r=0,189$, $p=0,041$) összefüggés van. Korreláció található a hangszerjáték iránti attitűd, valamint a tesztösszpontszám között is a teljes mintán ($r=0,237$, $p=0,011$). A mondókák kedvelése között nem rajzolódott ki összefüggés a teljes mintán. Ugyanakkor az évfolyamokat tekintve a nagycsoportos korosztály hangszínhallás teszten elért teljesítménye és a mondókázás szeretete között szoros összefüggést találtunk ($r=0,411$, $p=0,005$). Még erősebb a szignifikancia a mondókázás iránti attitűd és az összpontszám tekintetében a második évfolyamon ($r=0,615$, $p=0,000$).

A gyermekek saját a zeneihallás-szintjüket jónak ítélik (87,8% választotta ezt a lehetőséget). A zeneihallás-szint megítélése gyenge összefüggésben áll hangszínhallás teszten elért teljesítménnyel a teljes mintán ($r=0,220$, $p=0,018$), ugyanakkor a nagycsoportos gyermekeknél közepesen erős a kapcsolat e két változó tekintetében ($r=0,418$, $p=0,004$), valamint a másodikos tanulóknál is ($r=0,364$, $p=0,027$) közepes a kapcsolat. Gyenge korreláció ($r=0,220$, $p=0,018$) a teljes mintán a saját zenei hallás minőségének megítélése és a zenei hangok alteszt eredménye között is megtalálható.

Az éneklés tevékenységét a minta 66,4 %-a kedveli, illetve 20,4%-a utasítja el. Ez a változó függetlennek mutatkozott a tesztteredményekről a teljes mintán, míg a korcsoportokat tekintve az éneklés iránti attitűd mindkét általános iskolai évfolyam tesztteredményével korrelál. Erős a kapcsolat a második évfolyamnál tesztteredmény és az éneklés szeretete között ($r=0,620$, $p=0,000$), valamint közepes a korreláció az éneklés iránti attitűd és a tesztteredmény között az első évfolyamon ($r=0,364$, $p=0,044$).

Nemek szerinti különbségek

Az eredmények korcsoportok és nemek szerinti elemzéseit független t-próbával végeztük. A két részminta között az egyes korcsoportokban nem találtunk szignifikáns különbséget. A teljesítményszintek megközelítően azonosak valamennyi évfolyamon (4. táblázat).

4. táblázat

A hangszínhallás teszt eredményei nemek szerinti bontásban.

Korcsoport	Tesztteredmény		Különbség	
	Fiú	Lány	t	p
Nagycsoport	82,61	80,46	0,544	n. sz.
1. évfolyam	64,81	70,22	0,783	n. sz.
2. évfolyam	77,72	82,41	1,271	n. sz.

A nemek tekintetében néhány korrelációs együttható szignifikánsnak bizonyult. A korrelációs elemzés alapján a fiúk teljesítményszintje közepesen erős összefüggést mutat az éneklés szeretetével ($r=0,322$ $p=0,014$), valamint a hangszerek kedveltségével ($r=0,345$, $p=0,011$). A lányoknál gyenge kapcsolatot találtunk a teljesítményszint és a mondókázás szeretete között ($r=0,309$, $p=0,022$), valamint a saját bevallás szerinti zenei hallás között ($r=0,29$, $p=0,032$).

Összegzés

Kutatásunk célja az volt, hogy megismerjük az óvodás- és kisiskolás gyermekek hangszínhallásának fejlettségét. Az eredmények alapján azt a következtetést vonjuk le, hogy a hangszínhallás vizsgálatára kidolgozott online teszt óvodai és iskolai környezetben megbízhatónak és könnyen alkalmazhatónak bizonyul. A gyerekek jelentős része érdeklődve és motiváltan végezte a teszt feladatait. Az 5–9 éves gyermekek átlagteljesítménye jó, a hangszínhallás teszten 76,44%-ot értek el, a hozzátartozó szórásérték 16,65. A szórások jelzik, hogy a teszt összetétele illeszkedett a vizsgált korosztály ismereteihez és képességszintjéhez. Az általános iskolai eredmények sok esetben jobbnak bizonyultak, de vannak olyan itemek, ahol az óvodások értek el jobb eredményt.

A hangszínhallás teszten, és mindkét alteszten az első évfolyam szignifikánsan gyengébben teljesített mind a nagycsoportos óvodás korosztálynál, mind a másodikos évfolyamnál. Az eredmények alátámasztják Janurik kutatásának eredményeit (2010), melyben a 4–8 éves korosztály hangszínhallásának fejlődési jellegzetességei figyelhetők meg, melyek szerint a hangszínhallás fejlettsége már az óvodai korosztálynál is magas szintű, illetve szignifikáns átlagnövekedés csak a második évfolyamon mutatható ki a hangszínhallás tekintetében.

Az a feltételezésünk, mely szerint a zenei hangok felismerésének teljesítményszintje elmarad a zörejangok megkülönböztetésének fejlettségi szintjétől, igaznak bizonyult. Eredményeink alapján a zenei hangok felismerésének teljesítményszintje szignifikánsan alacsonyabb a zörejangok percepciójához képest. A hangszínhallás velünk született képesség, ugyanakkor a zenei hangszínhallás fejlődését, érzékenységét célzott zenei tevékenységekkel és programokkal hatékonyan lehet elősegíteni.

A háttérkérdőívnek köszönhetően lehetőségünk nyílt a hangszínhallás és néhány háttérváltozó közötti kapcsolat vizsgálatára. A kapott eredmények egybevágnak Asztalos (2016) eredményeivel abban a tekintetben, hogy a zenei képességek terén – a közismert sztereotípiák ellenére – nincs szignifikáns különbség a nemek között. Ugyanakkor, amíg a fiúknál kapcsolat mutatható ki az éneklés és a hangszerek iránti attitűd és a hangszínhallás között, a lányoknál ez az összefüggés nem szignifikáns. Az eredmény részben alátámasztja Janurik (2010) kutatási eredményét, amely szerint a gyermekhangszerek alkalmazása intenzíven fejleszti a hangszínhallást és kedvet ébreszthet a hangszerjátékhoz is.

A mondókázás iránti attitűd szoros összefüggésben áll a hangszínhallás teszt eredményeivel mind az óvodai korosztályban, mind a második évfolyamon. A mondókák ritmikája, zeneisége, nyelvi játékaik elő tudják segíteni e téren is a gyermekek zenei képességeinek fejlődését is.

A vizsgálatunkban a minta 33%-a folytat zeneiskolai tanulmányokat. Az eredmények alapján összefüggés mutatkozott a zeneiskolai tanulmányok és a hangszínhallás teszten, valamint mindkét alteszten elért eredmények között, tehát az intenzív zeneoktatás hatékonyan járul hozzá a gyermekek hangszínhallásának minőségéhez. Az éneklés tevékenységét a minta közel 70%-a kedveli, és a gyermekek ötöde utasítja el. Az éneklés szeretete az első és a második általános iskolai évfolyam teszteredményével is összefüggésben áll.

A jövőben a hangszínhallás és a nyelvi képességek, ezen belül is a beszédhanghallás összefüggéseinek feltárásával szeretnénk foglalkozni. A nyelvi képességek és a hangszínhallással kapcsolatos összefüggések vizsgálatához, a minél pontosabb eredmények megszületéséhez szükséges a mérőeszköz továbbfejlesztése, az altesztek itemszámainak növelése, valamint a keretrendszer alaposabb kidolgozása. A hallási megkülönböztető képesség korai fejlesztése azért is alapvető, mert a későbbiekben az iskolába lépő gyermekek elsődleges tanulási területeinek (olvasás, helyesírás, illetve az idegen nyelv tanulása) minőségét befolyásolja (Fazekasné, 2006).

További célunk, hogy könnyen, hatékonyan alkalmazható és motiváló, hangszínhallással kapcsolatos fejlesztőanyag-gyűjteményt állítsunk össze, amely segítségével a gyermekek hangszeres ismereteit is bővíteni lehet. A tervezett gyakorlóanyagba mind az óvodai, mind az iskolai tevékenységekbe jól illeszthető zenés játékokat és feladatokat szeretnénk kidolgozni, amelyek fejlesztő hatásait és típusait is szeretnénk majd részletezni. Továbbá szeretnénk a gyermekek számára elérhető zenei programokat, hangverseny lehetőségeket áttekinteni, valamint a hangszínhallás képességével kapcsolatban azok fejlesztő hatásait vizsgálni.

Irodalom

- Álamos-Gómez, J., Tejada, J. & Farías, F. (2023). Cognitive processing of rhythm in primary education: encounters between teaching practice and scientific evidence, *Music Education Research*, 25(4), 435–446. <https://doi.org/10.1080/14613808.2023.2249020>
- Asztalos, K. (2016). *A zenei észlelési képesség szerkezete és fejlődése 5–17 éves korban – online diagnosztikus mérések óvodai és iskolai környezetben*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Asztalos, K. (2019). A zenei észlelés területei és főbb modelljei. *Parlando*, 19(4), oldalszám nélkül. https://www.parlando.hu/2019/2019-4/Asztalos_Kata.pdf (2024. 01. 20.)
- Asztalos, K. & Csapó, B. (2015). Zenei képességek online diagnosztikus mérése. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 245–267). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI).
- Battle, J. B. (2000). *The Effects of Three Different Levels of Skill Training in Musical Timbre Discrimination on Alphabet Sound Discrimination in PreKindergarten and Children*. PhD-értekezés. <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2544/> (2024. 01. 20.)
- Buzás, Zs. (2013). Kodály Zoltán Pedagógiai célú zeneműveinek felhasználása a zeneművészeti szakközépiskolákban. *Parlando*, 13(2). <https://www.parlando.hu/2013/2013-2/2013-2-04-Buzas.htm> (2024. 01. 14.)
- Buzás, Zs. (2017). *Testing the music reading skills of 10- to 14 year-old students*. (Doctoral dissertation). University of Szeged.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. (2004). *Mi a zene?* Osiris Kiadó.
- Dudás, E. & Buzás, Zs. (2021). Felső tagozatos tanulók hangszerismeretének vizsgálata online tesztkörnyezetben. *Parlando*, 21(3), oldalszám nélkül. https://www.parlando.hu/2021/2021-3/Dudas_Eleonora-Buzas_Zsuzsa.pdf (2024. 01. 20.)
- Durá, J. A., & Tejada, J. (2021). Rhythm pattern discrimination by primary school students. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 528–547. <https://doi.org/10.1177/1321103X19869056>

- Erős, I. (1993): *Zenei alapképesség*. Akadémiai Kiadó.
- Fazekasné, M. (2021). *A beszédhanghallás fejlesztése óvodában, iskolában*. Mozaik Kiadó.
- Forrai, K. (2004). *Ének az óvodában*. EMB Zeneműkiadó Kft.
- Gyarmathy, É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány*, 12(2), 90–106.
- Handel, S. & Erickson, M. (2001). A Rule of Thumb: The Bandwidth for Timbre Invariance Is One Octave. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 1(19). 121–126. <https://doi.org/10.1525/mp.2001.19.1.121>
- Hegedűsné, Zs. (2016). Hangszerekkel a kisgyermek között. In: K. Gyöngy (Ed.), *Első lépések a művészetek felé II. Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban* (pp. 109–201). Dialóg Campus.
- Janurik, M. (2010). *A zenei hallási képességek fejlődése és összefüggése néhány alapképességgel 4–8 éves kor között*. PhD-értekezés, Szegedi Tudományegyetem.
- Janurik, M., & Józsa, K. (2016). A zenei képességek összefüggése a DIFER készségekkel óvodáskorban. *Gyermeknevelés*, 16(1), 49–69.
- Lukács, B., & Honbolygó, F. (2021). A zenei transzferhatás kognitív és idegtudományi háttere. In: F. Honbolygó, & B., Lukács (Eds.), *Az aktív zenetanulás két modelljének pszichológiai és idegtudományi hatásvizsgálata* (pp. 8–20). Támogatott Kutatócsoportok Irodája.
- McAdams, S. & Giordano, B. L. (2009). The perception of musical timbre. In Hallam, S., I. Cross & Thaut, M. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 72–80). Oxford University Press.
- Nichols, B. E. & Springer, D. G. (2022). Interval Identification Predicts Success in Melodic Dictation. *Journal of Research in Music Education*, 70(1), 109–126. <https://doi.org/10.1177/00224294211011962>
- Oktatási Hivatal (2020). *Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyam számára. Ének-zene 1-4. évfolyam*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf/ (2024. 01. 14.)
- Óvodai nevelés országos alapprogram (2012). A Kormány 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelete.
- Peretz, I. & Coltheart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, 6(7), 688–691. <https://doi.org/10.1038/nn1083>
- Szarka, J. (2004). Hipp, hopp, haja, hopp, merre van a zene, hop? In J. Döbrössy (Ed.), *Ének-zene nevelés* (pp. 45–58). Trezor Kiadó.
- Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6, 669–673. <https://doi.org/10.1038/nn1084>
- Turmezeyné, H., E., Máth, J. & Balogh, L. (2005). Zenei képességek és iskolai fejlesztés. *Magyar Pedagógia*, 5(2), 207–236.

Online diagnostic assessment of timbre perception in children aged 5–9

There number of research studies on timbre perception is limited, and only a few have investigated to what extent preschool music education can support the development of language skills. The aim of our study was to investigate the development of the perception of timbre in children aged 5-9 years. Our pilot study developed an online timbre perception test which was completed by 5-7-year-old preschool and 6-9-year-old primary school children (n=118; 47% girls). Data were recorded in the Electronic Diagnostic Assessment System (eDia). The reliability of the test, Cronbach's $\alpha=0.822$, was found to be adequate. The mean performance of the children on the timbre perception test was 76.44%, (SD=16.65). More than 80% of the sample answered the questions in the natural sounds' subtest better than the questions on the musical sounds subtest (71%). With a background questionnaire, we explored the relationship between timbre perception and some background variables. First grade students performed significantly worse than kindergarten children ($F=9.796$, $p=0.000$). One-third of the participants were music school students who performed significantly better on the whole test ($t=2.482$, $p=0.015$), the musical sounds subtest ($t=2.371$, $p=0.019$) and the natural sounds' subtest ($t=2.070$, $p=0.041$). Our findings may contribute to a more detailed understanding of the characteristics of children's timbre perception and help to develop timbre hearing with the help of an objective measurement tool, and hopefully also improve their reading comprehension skills.

Keywords:

music education, timbre perception, eDia, online test.

Az óvoda-iskola átmenet kérdésköre a felsőoktatási intézmények tanterveiben

Kopházi-Molnár Erzsébet¹ – Imre Nóra²

Absztrakt:

A sikeres óvoda-iskola átmenet kérdése napjainkban egyre inkább előtérbe kerül a szülők, a pedagógusok és a témát kutatók körében is. A gyermekek tanuláshoz való viszonya, a különböző szociális kompetenciák kialakulása, az önbizalom, a pszichés jóllét és a tanuláshoz elengedhetetlen készségek megalapozása alapvető jelentőségű az oktatási rendszer ezen szakaszában. A harmonikus átmenet egy többszereplős együttműködésen alapuló folyamat eredménye, mely elsősorban az óvodapedagógusok és a szülők, a tanítók és a szülők, továbbá az óvodapedagógusok és a tanítók sikeres kooperációján múlik. A hazai szakirodalom többsége főként az iskolaérettség kérdéseire koncentrált, a gyermekek kognitív képességeinek a fejlesztésére, s annak mérésére (Józsa & Zentai, 2007a), illetve a különböző oktatási szereplők nézeteinek a feltárására az óvoda-iskola átmenetről (Gyurcsik, 2020; Fleisz-Gyurcsik, 2022). Kvalitatív kutatásunkban egy más nézőpontból igyekeztünk feltárni ezt a tématerületet. Elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a hazai óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó intézmények tanterveiben hogyan jelenik meg az óvoda-iskola átmenet kérdése. Igyekeztük beazonosítani azokat a tématerületeket, amelyek mindkét szakmához tartozó felsőoktatási tantervben megtalálhatók. Eredményeink szerint a különböző felsőoktatási intézmények különbözőképpen kezelik ezt a témakört: vagy nincs ilyen téma-terület a tantervben, vagy különböző kurzusokba beépítve érintik a kérdést, kötelező- vagy szabadon választott formában kínálnak tantárgyakat, illetve egy-egy esetben önálló specializációt építenek a téma köré. Meglátásunk szerint az óvoda-iskola átmenet témakörének a beemelése a tantervekbe kiindulópontot jelenthet annak érdekében, hogy az óvodapedagógusi és a tanítói szakma közelítsen egymáshoz, növelve a felek közti együttműködést, bizalmat és kooperációt.

Kulcsszavak:

óvoda-iskola átmenet, óvodapedagógus- és tanítóképzés, tantervi tartalmak

¹ Pannon Egyetem Humántudományi Kar Tanárképző Központ; kophazi-molnar.erszebet@htk.uni-pannon.hu;

² Pannon Egyetem Humántudományi Kar Pszichológiai és Mentálhigiéné Intézet; imre.nora@htk.uni-pannon.hu;

Bevezetés

A nemzetközi és a hazai felmérések közös kiindulópontja az az előfeltevés, miszerint az óvodából az iskolába történő átmenetnek zökkenőmentesnek, sikeresnek kell(ene) lennie. Ha a tanulót helyezzük a kutatás fókuszába és követjük a Bronfenbrenneri ökológiai modellt (Bronfenbrenner, 1994), akkor láthatjuk, hogy a gyermek életútjában – amely szükségszerűen váltásokon halad keresztül – meghatározó szerepet játszanak a mikrorendszer fő aktorai, a szülők, pedagógusok, kortárscsoportok, s a köztük lévő viszonyrendszer jellege. Az óvoda-iskola átmenet minősége ugyanis szorosan összefügg a különböző oktatási szereplők (óvodapedagógus, tanító, gyermek, szülő) szakmai munkájával, együttműködési készségével és az intézmények gyakorlataival (Fabian & Dunlop, 2007; Curby et al., 2018). Ebben az értelemben az óvoda-iskola átmenet egy komplex kérdéskör, mely több szállal kapcsolódik olyan (al)témakörökhöz, mint például a két oktatási szint kapcsolata, az óvodapedagógusok és a tanítók közötti viszonyrendszer jellege, az iskolaérettség kérdése, a szülői bevonódás lehetőségei, vagy az esélyegyenlőség, méltányosság kérdése.

Mindezek a tématerületek megjelennek a hazai felsőoktatási pedagógusképző intézmények tanterveiben, de ezek többnyire nem írhatók le általános gyakorlatként. Kutatásunkban éppen azt vizsgáltuk, hogy óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények tantervei milyen mértékben érintik az óvoda-iskola átmenet kérdését, s azok milyen tématerületeket fednek le. A nemzetközi szakirodalom szintén foglalkozik ezzel a kérdéskörrel, de a kutatások többsége elsősorban a két intézmény közti átmenet folyamatának a minőségét vizsgálja, akár a sikeres átmenet tényezőit kutatva (Evangelou et al., 2008; Perry et al., 2013), akár az intézményi jó gyakorlatokra fókuszálva (Einarsdóttir et al., 2008; Curby et al., 2018). Ugyanakkor elenyésző azon kutatási eredmények száma, amelyek ugyanezt a témakört a pedagógusképzés nézőpontjából vizsgálnák, feltárva, hogy hogyan történik a leendő pedagógusok képzése a felsőoktatásban az óvoda-iskola átmenet szakaszáról (Choy & Karupiah, 2016; Yim, 2018). Véleményünk szerint ez a téma hazánkban is releváns kérdéseket vet fel, mivel ez a tématerület megalapozhatja az óvodapedagógusok és a tanítók közti együttműködést, az óvodai nevelés és az iskolai oktatás közti pedagógiai (tantervi) kontinuumot, s azt a módszertani kompetenciát, mely a gyermek megismerését és képességeinek folyamatos fejlesztését tartja szem előtt.

Óvoda-iskola átmenet az oktatási rendszerekben

Az óvodából az iskolába való átlépés egy új szakasz kezdetét jelenti nemcsak a gyermek, hanem a család életében is (Olson & Lavee, 2013; Moghaddam, 2014). Ez az átmeneti periódus egyaránt érinti az egyént, az intézményeket (óvoda, általános iskola) és az oktatási rendszer különböző szintjeit. A

nemzetek feletti szervezetek szakmai dokumentumai évtizedek óta kiemelt figyelmet fordítanak a koragyermekkori nevelésre, annak minőségére, részvételi arányaira (OECD 2017, 2020; European Commission 2021). Ezeknek a törekvéseknek egy része fejlesztéspolitikai eredetű, melynek elsődleges célja az esélyegyenlőség, a méltányosság biztosítása, valamint az alap- és középfokú oktatás szakaszában a tanulói eredményesség növelése. Nemzetközi felmérések eredményei szerint azok a 15 éves tanulók, akik legalább egy évig óvodai nevelésben részesültek, jobban teljesítettek a PISA-teszteken, mint azok a diákok, akik nem vettek részt koragyermekkori nevelésben (OECD 2017). Az óvodában eltöltött évek száma és a koragyermekkori nevelés minősége mellett egyre fontosabb tématerületté vált az óvoda-iskola átmenet folyamata. Ennek feltérképezésére az OECD 30 tag- és partnerországban vette számba az óvoda-iskola átmenet szakaszához kapcsolódó stratégiákat, politikákat és gyakorlatokat, s ehhez kapcsolódóan négy témakört jelölt ki: (1) Szervezet és irányítás, (2) Szakmai folytonosság, (3) Pedagógiai kontinuitás (4) Fejlesztési folyamatosság (OECD 2017, p. 13). Kutatási témánkat leginkább az első két témakör érinti, ezért az alábbiakban részletesebben kitérünk a szervezeti irányításra, az óvoda-iskola átmenet szabályozására és monitorozására, valamint az óvodapedagógusi- és tanítói szakma közti folytonosság kérdésére.

A két tárgyalt oktatási szint (ISCED 0 – ISCED 1)³ történelmileg és kulturálisan is eltérő gyökerű, így érthető, hogy az óvodai nevelés és az általános iskolai oktatás közötti kooperáció és együttműködés kisebb mértékű, mint pl. az általános iskola alsó és felső tagozata között⁴. Ugyanakkor a tendencia az, hogy az OECD tagországokban „a kisgyermekkori neveléssel és oktatással kapcsolatos feladatokat egyre inkább az oktatási minisztériumba integrálják, ami megkönnyíti az oktatási szintek közötti együttműködést és erősítheti a koherenciát” (OECD 2017, p. 13). Ez utóbbi hazánk esetében nincs jelen, ami nehezítheti a két szféra közötti szakmai kapcsolatot, s ebből eredően a szakmai folytonosságot és pedagógiai kontinuitást is. A két szektor közötti rendszerszintű együttműködés javítása és erősítése érdekében egyes tagországokban rendszeresen ellenőrzik az együttműködés minőségét (Japán, Svédország), máshol szervezett keretek között megvitatják az átmenet kérdéseit a különböző oktatási szereplőkkel (pl. Szlovénia) (OECD 2017, p. 24). Az OECD-nek szolgáltatott adatok szerint hazánkban az átmenet monitorozása mindkét oktatási szinten megvalósul (OECD 2017, p. 33). A legtöbb országban azonban ez a nyomon követés nem az intézmények, vagy azok gyakorlatának ellenőrzését jelenti, hanem inkább a gyermekek fejlődésével

³ ISCED 0 = Koragyermekkori nevelés és gondozás, ISCED 1 = Alapfokú oktatás (általános iskola alsó tagozata); [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

⁴ Az általános iskola alsó- és felső tagozata (ISCED 1 – ISCED 2) közötti átmenet külön kutatás tárgyát képezhetné.

kapcsolatos információk gyűjtésére, a szülői vélemények felmérésére, vagy intézményi önértékelésre utal (OECD 2017, pp. 61–62).

Az OECD felmérése szerint a tagállamok oktatási rendszerei változatos képet mutatnak aszerint, hogy milyen módon irányítják, szabályozzák és monitorozzák az óvoda és az iskola közötti átmenetet, s ezt milyen közigazgatási szinten valósítják meg. A tagországok többségében a nemzeti hatóságok más kormányzati szintekkel (regionális, helyi hatóságok) együttműködve vesznek részt az átmenetek irányításában. Az országok alig több mint egyharmadában kizárólag a nemzeti hatóságok felelősek az átmeneti politikák kialakításáért, irányításáért (pl. Görögország, Magyarország, Írország, Olaszország) (OECD 2017, p. 56). A tagországok többségében a gyermekek több mint egy évet töltenek el a koragyermekkori nevelés intézményeiben, ami Magyarország esetében a 3 éves kortól való kötelező óvodáztatást jelenti, míg pl. Svédországban ez 7 éves kortól következik be. Emellett a résztvevő országok több mint a felében külön „átmeneti” évfolyam, osztály vagy csoport áll rendelkezésre az óvodai nevelés utolsó évében lévő gyermekek számára (OECD 2017, p. 22).

Az iskolakezdés életkora sem egységes, de a skandináv államok (7 év) kivételével a legtöbb tagországban 6 éves korban kezdik meg az általános iskolát (OECD 2017, p. 77). Emellett a különböző országok abban is eltérnek, milyen szerep jut az iskola előtti nevelésnek. „Egyes országokban (például Németország, Írország, Hollandia, Ausztria) az iskola előtti nevelést folytató intézmények elsődleges szerepe a családi nevelés kiegészítése, a pedagógusok a gyermekek szocializációjáért és kibontakoztatásáért felelősek, konkrét tanítási feladatot nem látnak el. Más országokban (Belgium, Franciaország, Luxemburg, Görögország, Olaszország, Spanyolország) hangsúlyos szerepet kap az óvodai nevelésben a gyermekek fokozatos felkészítése az iskolai életre” (Golyán, 2013. p. 121).

Pedagógusképzés szerepe az óvoda-iskola átmenetben

Nemzetközi és hazai tanulmányok sora igazolja, hogy az óvodákban és az alapfokú oktatásban dolgozó pedagógusok képzettsége, szakmai tudása az egyik kulcstényező a sikeres óvoda-iskola átmenet biztosításában (Curby et al., 2018; Balduzzi et al., 2019; Schleicher 2021). A pedagógusok felé számos szakmai elvárás fogalmazódik meg (például minden egyes gyermek fejlődésének és tanulásának elősegítése, együttműködés a családokkal), s ezek közül az egyik éppen az átmeneti folyamat(ok) támogatása, nyomon követése⁵ (European Union, 2021, p. 81). Az ezzel kapcsolatos szakmai tudást, készségeket, kompetenciákat először a pedagógusképzés során sajátíthatja el a jelölt, ezért lényeges szempont, hogy milyen tartalmi és módszertani

⁵ Ebben az esetben „átmenet” alatt értendő az otthonból az intézménybe való beszoktatás és az óvodából az általános iskolába történő átlépés is.

elemeket tartalmaz a felsőoktatási intézmények tanterve. A sikeres átmenet egyik feltételének tekinthető, hogy az átmenettel kapcsolatos képzés és támogatás megjelenik-e ezekben a dokumentumokban, s ha igen, akkor milyen formában. Nemzetközi felmérés szerint az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok képzésének többnyire része az óvoda-iskola átmenet (22 országból 17-ben az óvodapedagógusok, 22-ből 15-ben az általános iskolai tanárok esetében), valamint a szakmai fejlődés során (22-ből 13-ban az óvodapedagógusok, 22-ből 13-ban az általános iskolai tanárok esetében) (OECD 2017, p. 25). A tagországok többségében tehát a pedagógusképzés és a szakmai továbbképzés része az átmenettel kapcsolatos képzés, mégis érzékelhetők hiányosságok, aminek a leküzdése érdekében egyes országok (pl. Ausztria, Szlovénia) intézkedéseket dolgoztak ki a gyakorló pedagógusok támogatási igényeinek kielégítésére (OECD 2017, p. 26). Más kutatási eredmények szerint az óvodapedagógusok és a tanítók többsége nem részesül az átmenet gyakorlatával kapcsolatos képzésben (Choy & Karuppiyah, 2016, p. 7). Ugyanakkor azok a pedagógusok, akik átmenetről szóló képzésben részesültek, nagyobb valószínűséggel alkalmazzák a megfelelő átmeneti gyakorlatokat (Early et al., 2001).

A specifikus – óvoda-iskola átmenetre fókuszáló – tantervi tartalmak mellett a képzés jó lehetőségeket nyújthat az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanárok pedagógiai ismereteinek összehangolására. A két szakma közötti egyenlőtlenség többnyire akadályozza az együttműködést, s így közvetetten nem segíti elő a sikeres átmenetet sem. Ez az egyenlőtlenség eredhet a két oktatási szint között fennálló különbségekből, az eltérő pedagógiai megközelítésekéből, illetve ezek tudatosításának hiányából, ami megjelenik különböző pedagógiai gyakorlatokban, eltérő tanulási környezetben, attitűdökben, elvárásokban stb. (OECD 2017, p. 212). A pedagógiai folytonosságot szolgálná és a hosszútávú együttműködést is támogatná, ha a pedagógusjelöltek a képzés során közös kurzusokat látogathatnának, együtt tanulhatnának, miáltal jobban megismernék és megértenék egymás szakterületét. Erre már vannak példaértékű nemzetközi és hazai jó gyakorlatok – például Dániában vagy Japánban az óvodapedagógusok és a tanítók közös képzése (OECD 2017, p. 238), de jó lehetőség az óvoda-iskola átmenetről szóló tantárgy is, amely magában foglal számos olyan tématerületet, amely mindkét szakma sajátja. Több kutatás is rámutatott arra, hogy a gyermekek-nél az iskolába való átmenet nehézségei túlnyomórészt a két szféra közti pedagógiai diszkontinuitásra, és kevésbé a társadalmi-ökológiai kontextushoz való alkalmazkodásra vonatkoznak (Chun, 2003, p. 85; Balduzzi et al., 2019).

Az óvoda-iskola átmenet tématerületei

Amint azt fentebb láthattuk, az európai országok nem mutatnak egységes képet abból a szempontból, hány éves kortól kezdődik az iskola. Várhatóan a kihívások is annál nagyobbak, minél korábban lép be az oktatás világába a

gyermek, mivel értelmi, érzelmi és szociális készségei is kevésbé fejlettek. Talán ezt a területet vizsgálták legtöbbet, különböző mérőeszközök kidolgozásával igyekeztek egy sztenderdet felállítani arra vonatkozóan, milyen fejlettségi szinten kellene lennie egy iskolába lépő gyermeknek. Az iskolaérettség fogalma napjainkra már széles körben ismertté vált terminus, de találkozhatunk már az iskolakészültség és az iskolára való alkalmasság fogalmával is a téma kapcsán (Gyurcsik, 2020). Az óvoda-iskola átmenet témakörén belül ezért a kutatásokban is különös hangsúlyt kap a kognitív képességek fejlesztése (Józsa, 2007; Józsa, Zentay & Hollóné 2017; Józsa, Csima, Nyitrai & Podráczky, 2019), illetve a különböző részképességek fejlettségének leírása (Böddi et al., 2019).

Emellett közismert tény, hogy a gyermek különböző készségeinek fejlettsége összefüggést mutat a szocio-ökonomiai változókkal, a területi különbségekkel, ami hatással van az óvoda-iskola átmenet folyamatára, annak sikerességére vagy sikertelenségére (OECD 2020; European Commission 2021). Többek között ezért is lett fontos célkitűzés az esélyegyenlőség, és a méltányosság biztosítása a koragyermekkori nevelésben (OECD 2020; Schleicher, 2021). Józsa (2004) kutatása szerint „a szülők iskolázottságának osztályok közötti különbségének aránya még a készségek osztályok közötti különbségének arányát is meghaladja. Ami tehát azt jelenti, hogy az elsős osztályok között a szülők iskolázottsága szempontjából még a készségek fejlettségénél is nagyobb különbségek vannak” (Józsa, 2004, p. 10). Ez a fejlettségbeli lemaradás azonban Józsa és Zentay szerint behozható játékos fejlesztések segítségével (Józsa & Zentay, 2007a,b; Zentay & Józsa, 2012). A nemzetközi és a hazai szakirodalom szerint a harmonikus átmenetben azonban nemcsak a gyermek jövőbeli tanulmányi sikerei lesznek fontosak, hanem a szociális készségei, az érzelmi érettsége, a kommunikációs készségei is (Dockett et al., 2017; Besi & Sakellariou, 2019).

Az óvodából iskolába való átmenet kérdéskörének a készségfejlesztésen és a hátránykompenzáción túl további fontos elemei a folyamatban résztvevő aktorok és az egymással történő kommunikáció formája és minősége. A gyermekek kétségkívül a fókuszpontjai a sikeres folyamatnak, azonban ebben a pedagógusoknak (az óvodapedagógusoknak és a tanítóknak egyaránt) és a szülőknek is kiemelkedő szerepük van. A közöttük végbemenő kommunikáció és együttműködés megléte vagy hiánya szintén döntő jelentőségű, de egymás elvárásainak ismerete is nagyban segítheti a gördülékeny intézményváltást. Akadályozó tényezőként lehet megemlíteni azt, hogy az oktatási rendszer eltérő szintjein dolgozó pedagógusok általában korlátozottan ismerik a rendszer más szegmenseiben (óvoda/általános iskola) alkalmazott gyakorlatokat, s emellett a közös programok tervezésére és megvalósítására szánt fizetett munkaidő is hiányzik (Peters, 2010; Balduzzi et al., 2019). Gyurcsik hazai kutatásai szerint a „stakeholderek az óvoda–iskola átmenet során felmerülő nehézségeket hasonlóan látják, noha ezek lehetséges megoldásai nem foglalkoztatják őket. Az iskolakezdéshez szükséges képességeket

eltérően ítélik meg. Úgy tűnik, hogy az iskolaérettség mérésére szolgáló eljárásokat kevésbé ismerik. Az átmenet során az intézményváltásra fókuszálnak; a képességfejlesztésről nem beszéltek. Hasonlóan látják az intézményi és a szülői feladatokat” (Gyurcsik, 2020b, pp. 190–191).

A gyakorló pedagógusok napi szinten szembesülnek az átmenetet érintő nehézségekkel és problémákkal, amit jól mutat, hogy Fleisz-Gyurcsik (2021) 42 olyan hazai programot tudott azonosítani kutatásában, amelyeket az óvoda-iskola átmenet megsegítésére dolgoztak ki. A programok tartalmi elemeinek vizsgálata során arra jut, hogy „a feltárt gyakorlatok többsége szűken értelmezi az óvoda–iskola átmenetet – vagyis kevésbé jellemző rájuk, hogy az intézményváltás mellett más kritikus fejlődési folyamatot figyelembe vessenek” (Fleisz-Gyurcsik, 2021, p. 58).

A kutatás bemutatása

Kvalitatív kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk a hazai óvó- és tanítókép-zéssel foglalkozó intézmények gyakorlatát az óvoda-iskola átmenet néző-pontjából. Tartalomalapú kutatásunkban a különböző felsőoktatási intézmé-nyek – az óvoda-iskola átmenetre fókuszáló – kurzusainak tantárgyleírásait vetettük össze annak érdekében, hogy azonosítsuk azokat a tématerületeket, amelyek kijelölik ennek a kérdéskörnek a fő elemeit. Alapvetően azt szeret-tük volna feltárni, hogy a tantervekben hogyan jelenik meg ez a témakör, konkrétan mit tanulnak az óvoda-iskola átmenet kérdéséről a leendő óvoda-pedagógusok és tanítók, tanulnak-e egyáltalán a témáról, illetve melyek azok a legfontosabb tématerületek, amelyeket megismernek.

A kutatásunkról első körben megállapítható, hogy az beavatkozás nélkü-li vizsgálat, amelyet az indokolt, hogy nem állt más módszer rendelkezésre ahhoz, hogy a témához anyagot gyűjtsünk. A vizsgálatunk nem gyakorolt semmiféle befolyást a vizsgált tartalomra, ez nem is volt célunk, az informá-ció csoportosítása és értelmezése azonban igen. Az ilyen típusú vizsgálatok lényege a megfigyelésekben rejlik. Gyakran felmerülnek azonban aggályok, mivel teljesen nem zárható ki többek között a kutatói szubjektivitás megje-lenése, továbbá az általánosítás problémája sem (Sántha, 2007). Azt is figye-lembe kellett vennünk, hogy a kvalitatív kutatásokkal szemben mindig fel-merül a mérhetőség kérdése. Kutatásunk megtervezésénél tehát figyelembe kellett vennünk azt, hogy kvalitatív kutatásról lévén szó, az ilyen kutatással szemben elvárt legfőbb követelményeknek eleget tegyünk, azaz az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség kritériumának is megfeleljünk (Túri, 2023). „A kvalitatív kutatásban, így a beavatkozás nélküli vizsgálatokban is, a viták egyik hangsúlyozott pontja a metodológiai elvek szükségessége és tel-jesíthetősége. Napjaink kvalitatív vizsgálatai különböző nézőpontok alapján próbálnak kielégítő válaszokat adni a kérdésre. Általánosan elfogadottá vált, hogy a klasszikus elvek (az objektivitás, a megbízhatóság és az érvényesség) csak átértelmezve, módosítva, kiegészítve felelhetnek meg az ilyen vizsgálá-

latok sajátosságainak, ehhez pedig olyan új kritériumrendszer kialakítása szükséges, amely tekintettel van (lesz) a kvalitatív elemzések egyedi vonására” (Sántha, 2007). Ezzel a problémával kellett a kutatásunk során nekünk is szembenéznünk, hogy az általunk értelmezni kívánt tartalmak minél objektívebb, megbízhatóbb módon kerüljenek bemutatásra. A megoldást a trianguláció alkalmazásában láttuk, amely azt jelenti, hogy a fenti problémák kiküszöbölésére többszempontú vizsgálatnak vetettük alá a beérkező tartalmakat. Túri (2023) a trianguláció négy típusát különbözteti meg, amelyek a következők: az adatok triangulációját, a személyi triangulációt, az elméleti triangulációt és a módszertanit. A szubjektivitás kiküszöbölésére a személyi trianguláció módszerét alkalmaztuk a tartalom elemzése során. A szakirodalom ennek alapvetően két fajtáját mutatja be: „megkülönböztetjük az interakódolást (ugyanazon kutató két különböző időpontban kódolja ugyanazt az anyagot) és az interkódolást (két kutató kódolja ugyanazt az anyagot)” (Sántha, 2010. 56). Esetünkben az utóbbi kódolás történt. A begyűjtött tartalmakat két kutató külön-külön értelmezte és kódolta fő és alkódok szerint, majd az eredmények összevetése után született meg a konszenzuson alapuló csoportosítás. Mivel az adatok elemzését megelőzte egy problémafeltárás a szakirodalom alapján, így a kutatók elméleti trianguláció alkalmazásával alkották meg a fő kódokat. A kvalitatív vizsgálatnál szemben fellépő egyéb aggályok miatt pedig kvantifikáltuk is a kapott tartalmakat, azaz megvizsgáltuk, hogy az adott intézmények közül hány kurzus foglalkozik az általunk vizsgálni kívánt óvoda-iskola átmenet kérdéssel. Ez a módszertani többszempontúságot biztosította.

Kvalitatív vizsgálatunk mintáját az alábbi felsőoktatási intézmények tantervi dokumentumai alkották. Az óvó- és tanítóképzéssel foglalkozó 15 felsőoktatási intézmény közül 12 intézményben található óvó- és tanítóképzés, 1 intézményben csak óvodapedagógus képzés és 2 intézményben kizárólag tanítóképzés található⁶. Az érintett intézményeket 2023 őszén kerestük meg, legtöbbször részletes tájékoztatást kaptunk (n=8), néhány helyről elérhetőséget a tantervekhez és a kurzusleírásokhoz (n=4), néhány esetben pedig az intézmény honlapjáról (n=3) töltöttük le a dokumentumokat⁷.

A kvalitatív vizsgálat eredményei

A dokumentumelemzés során 13 óvodapedagógus- és a 14 tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmény dokumentumait rendszereztük az alapján, hogy milyen típusú kurzusokban milyen tartalommal találunk az óvoda-is-

⁶ A kihelyezett tagozatokat ebben az esetben nem tekintettük külön intézménynek, mivel a dokumentumelemzés szempontjából ezek nem képeznek külön csoportot. A vizsgált időszak a 2023/2024. tanév első féléve.

⁷ A honlapról való tájékozódás során nem minden esetben tudtunk a kurzusleírásokba beletekinteni, a tantervekben így az olyan elnevezésű kurzusokat kerestük, amelyeknek a címe tartalmazta az általunk vizsgálni kívánt fogalmakat.

kola átmenet témakörét érintő tématerületeket. A különböző kurzusokat és azok előfordulását az egyes intézményekben az alábbi táblázat mutatja meg (1. táblázat).

1. táblázat

Az óvoda-iskola átmenet témáit tartalmazó kurzusok száma és előfordulási aránya a felsőoktatási intézmények tanterveiben.

	Óvodapedagógus szak	Tanító szak
Nem található önálló kötelező kurzus	13/13 (100%)	14/14 (100%)
Kötelező kurzusban szereplő téma	13/7 (54%)	14/5 (36%)
Kötelezően választható kurzus (modul vagy specializáció részei)	13/1 (8%)	14/1 (7%)
Specializáció (7 kurzussal)	13/1 (8%)	-
Szabadon választható kurzus	13/1 (8%)	13/1 (8%)

A táblázat adataiból az látható, hogy a vizsgált intézmények tanterveiben nincs jelen olyan kötelező kurzus, amely kizárólag az óvoda-iskola átmenet kérdéseivel foglalkozna. Ez a napjainkban egyre inkább aktuálisvá váló téma többnyire más kötelező kurzusok egy-egy résztémájaként szerepel. A táblázatban nem tüntettük fel, de megemlítendő, hogy van olyan intézmény (n=3), ahol több kurzusban is találunk az óvoda-iskola átmenettel foglalkozó részeket, és vannak olyan intézmények is (n=3), ahol a témát egyáltalán nem leltük fel, sem kötelező, sem választható elemként. Ez azt jelenti, hogy az óvodapedagógus és a tanítóképzéssel foglalkozó intézmények között vannak olyanok, ahol egyik szakon sem, vagy azon az egy szakon, ahol folyik ilyen képzés, nem épült be óvoda-iskola átmenetre utaló tartalom a hallgatók curriculumába. Az adatokból megállapítható, hogy magasabb az aránya a kötelező kurzusban szereplő óvoda-iskola átmenet témának az óvodapedagógus-, mint a tanító szakon. Ez felveti azt a kérdést, hogy milyen okok lehetnek ennek hátterében. Vajon a képzők inkább tartják relevánsnak az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét és annak megismertetését az óvodapedagógusokkal, mint a tanítókkal?

A kvalitatív vizsgálat során azt is igyekeztük feltárni, hogy milyen kötelező kurzusok résztémájaként szerepel az óvodából az iskolába való átmenet kérdésköre. A 2. táblázat szerint ezek a vizsgált két szak esetében többnyire hasonló elnevezéssel bíró kurzusok. Emellett az is megfigyelhető, az alább felsorolt kurzusok főként a pedagógia és a pszichológia diszciplínáihoz tartoznak, így az átmenet kérdéskörét lefedő négy nagy tématerületből (jogi szabályozás, iskolaérettség, kommunikáció – elvárások, esélyegyenlőség – méltányosság) főként egyre koncentrálnak.

2. táblázat

Az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét tartalmazó kötelező kurzusok.

Óvodapedagógus szak	Tanító szak
Általános és fejlődéslelektan	Általános és fejlődéslelektan
Fejlődéslelektan	Fejlődéslelektan
	Pedagógiai megfigyelés – fókuszban a tanuló és a tanévkezdés
Neveléstudomány	Neveléstudomány
	Alkalmazott pedagógia
Óvodapedagógia	
	Gyermekkori pedagógia
Óvodapedagógiai és módszertani alapismeretek	
Mérés, értékelés és fejlesztő pedagógiai módszerek az óvodában	
Digitális pedagógia az óvodában	

A témák meghatározása induktív módon, a fent említett szakirodalom áttekintése alapján fogalmazódott meg. Az intézményekben fellelt tartalmak kódolása is ennek megfelelően történt, tehát a dokumentumelemzés során beazonosítottuk azokat az tématerületeket, amelyek az óvoda-iskola átmenet kérdéskörét érintik a vizsgált intézményekben. A hazai képzés tartalmi kódolása során az általunk beazonosított négy (fő)témakör köré csoportosítható az óvoda-iskola átmenetet érintő komplex ismeretanyag, amely a 3. táblázatban látható: (1) jogi szabályozás, (2) pedagógia-pszichológia (iskolaérettség), (3) kommunikáció/elvárásrendszer, (4) esélyegyenlőség/ méltányosság. Ezek súlya azonban eltérő. Az óvoda-iskola átmenet téma megjelenik mind a négy jelzett témakörben, bár kérdéses, hogy ha a félév során csak egy témaként szerepel, mekkora időtartamban mennyi az az információ mennyiség, amely az egyes kérdésköröknek jut. A kurzusok tartalmi között megtalálhatjuk a jogi környezet leírását, és kisebb mértékben az esélyegyenlőség kérdését is. Felfoghatunk a témák közül néhányat a hátránykompenzációval való ismerkedésnek, de ez többnyire a megfogalmazott tartalmak alapján a fejlődésbeli hátrányokra fókuszál. Nem találtunk tartalmat a szociális háttérből fakadó problémákra, és kevés szó esik az intézményváltás kapcsán a folyamatban szereplő aktorok kommunikációjáról, így például a családdal való együttműködési formák a tanító szak esetében nem kerülnek elő.

3. táblázat

A kötelező kurzusok óvoda-iskola átmenetet érintő témakörei.

	Jogi szabályozás	Pedagógia-pszichológia (iskolaérettség)
Óvó	Az óvoda-iskola átmenet kérdései Az iskolaérettség törvényi kritériumai. Az iskolakezdés törvényi keretei.	Az óvoda-iskola átmenet kérdései Az iskolaérettség kritériumai Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése és a fejlődés segítése Óvoda-iskola átmenet és iskolakezdésszülség, az eredményes iskolakezdés megsegítése. Az iskolaalkalmasság és iskolakészültség pedagógiai kérdései. Az iskolaalkalmasság eltérő értelmezései. Az óvoda – iskola átmenet pedagógiai kérdései. Az óvoda-bemeneti mérés, az iskolaérettséget vizsgáló DIFER mérés. Az iskolakezdéshez szükséges alapkészségek fejlődése és mérésének hazai eszközei, különböző fejlesztőprogramok, terápiák megismertetése. A későbbi iskolai beváláshoz szükséges alapkészségek mérését és fejlesztését lehetővé tévő online platformok megismertetése. Technológia-alapú diagnosztikus fejlődésvizsgáló (I. iskolaérettség megállapításának kiegészítő vagy egyedüli eszköze) rendszer bemutatása. Az iskolaérettség feltételei, részben a mérése, elsősorban az IQ mérés.
Tanító	Az óvoda-iskola átmenet kérdései	Az óvoda-iskola átmenet kérdései Az iskolaérettség kritériumai Az első osztályosok pszichés terhei, és azzal való megküzdés megfigyelése. A beszoktatás, szervezési feladatok nehézségei. Az iskolaalkalmasság, iskolakészültség problémái. Óvoda-iskola átmenet és iskolakezdésszülség, az eredményes iskolakezdés megsegítése.
	Kommunikáció/elvárásrendszer	Esélyegyenlőség, méltányosság

Óvó	Az óvoda-iskola átmenet kérdései Óvoda-iskola átmenet és iskolakészültség, az eredményes iskolakezdés megsegítése. Az óvoda – iskola kapcsolata. A családok, a különböző intézmények és az óvoda együttműködési formáinak bemutatása az óvoda-iskola átmenet témakörét is illetően.	Az óvoda-iskola átmenet kérdései
Tanító	Az óvoda-iskola átmenet kérdései Óvoda-iskola átmenet és iskolakészültség, az eredményes iskolakezdés megsegítése.	Az óvoda-iskola átmenet kérdései

A vizsgált intézményekben kötelezően választható kurzust, amely modul vagy specializáció része, csak 1-1 esetben találtunk az óvó- és tanítóképzésben, és egy külön specializációt. A kötelezően választható modul az egyik intézményben a tanító szakon egy három kurzusból álló egység, amelynek két kurzusa nagyon jó példa arra, hogy ezt a tématerületet teljes egészében le lehet fedni. A két kurzus a következő: „Az óvoda-iskola átmenet modelljei és problémái”, illetve „Az átmenet pedagógiai támogatása”. Ha a kötelező kurzusok tartalmához hasonlóan akarjuk ábrázolni az ezekben található témákat, akkor már egy kiegyensúlyozottabb táblázatot kapunk eredményül (4. táblázat).

4. táblázat

Kötelezően választható modul kurzusainak óvoda-iskola átmenet tartalmi elemei.

Jog	Pedagógia-Pszichológia	Kommunikáció-Elvárások	Esélyegyenlőség, méltányosság
A tankötelezettség törvényi szabályozása	Az intézményi átmenetek pedagógiai kérdései, A rugalmas beiskolázás Az iskolakészültség, diagnosztikus módszerek. Alternatív programok az óvodában és az iskolában az átmenet támogatására Az iskolaérettség. DIFER mérések. A befogadó iskola.	Az óvoda és az iskola, mint szervezet belső és külső kapcsolatrendszere A tanulást támogató környezet. A család, az óvoda és az iskola szerepe, együttműködése az átmenet időszakában. Iskolai programok, tevékenységek az átmenet megkönnyítésére	Nyelvi szocializáció, nyelvi hátrány. A készségfejlesztés területei, játékok a készségfejlesztéshez. Élménypedagógia az előkészítő szakaszban. A differenciálás lehetőségei.

A másik választható kurzus egy specializáció részét képezi, amelynek az elnevezése pontosan megjelöli az általunk keresett témát: Óvoda-iskola át-

menet. Az óvodapedagógus szak tantervében található, amelyből azt a következtetést vonhatjuk le, amelyet már fentebb is megtettünk: az átmenet kérdése az adott intézményben (ahol egyébként mindkét szakot gondolják) a tantervet összeállító kollégák szerint inkább az óvodapedagógia területéhez tartozik. Tartalmát tekintve a következő témák találhatók benne: alapfogalmak, szocializáció, a személyiségfejlődés nevelésközpontú megközelítése; 4–8 éves gyermekek teljesítmény- és viselkedéshiányosságainak felismerése, tanulással kapcsolatos sajátosságai; 4–8 éves korú gyermekek nyelvi fejlettségi szintjének megítélése; differenciáló pedagógiai ismeretek; a gyermeki teljesítménymérés eszközei; fejlesztési tervek kidolgozása, hiányosságok kompenzálása; leendő pedagógusok szemléletformálása. Ha végignézzük ezeket a témákat is, akkor azt láthatjuk, hogy a tartalom többnyire két fogalmi területhez tartozik: a pedagógiai-pszichológiai problémákat és az esélyegyenlőség kérdését találjuk meg a listában.

Az egyik intézményben, ahol óvó- és tanítóképzés is folyik és gyógypedagógusok képzésével is foglalkoznak, a modelltanterv része egy kurzus: „Óvodai-iskolai átmenet pedagógiai sajátosságai”. A kurzusleírás alapján ezt a kurzust gyógypedagógusoknak szánták, ahol a cél az, hogy a hallgatók megismerjék a diagnosztikai eszközöket és fejlesztési eljárásokat, amelyek az óvodáskorú gyermekek iskolaérettségéhez kapcsolódnak. Ez ebből a szemszögből azt jelenti, hogy az óvoda-iskola átmenet egyrészt az óvodáskorú gyermekeket érinti, az ő fejlesztésük áll a középpontban, továbbá azt, hogy az óvoda-iskola átmenet egy gyógypedagógusokra tartozó probléma, ahol az iskolakészültség kritériumai szerinti fejlődést el nem érő gyermekek esetében ők lesznek képesek az adekvát beavatkozásra. Ezzel természetesen nem azt szeretnénk hangsúlyozni, hogy ne lenne szükség gyógypedagógusok segítő munkájára az iskolaérettség fokát valamilyen területen el nem érő gyermekek esetében, de ez a fejlesztés egyrészt nem fog kizárólag az óvodás korra korlátozódni (néhány esetben akár több évet is felölelhet), másrészt maga az óvoda-iskola átmenet kérdésköre ettől sokkal összetettebb terület.

Végül meg kell még említenünk, hogy a kutatás során rábukkantunk még egy választható kurzusra, amely viszont egy nagyon alapos, jól átgondolt kurzusleírása az Óvoda-iskola átmenet elnevezésű tantárgynak. Ha ennek a tartalmát is áttekintjük, akkor azt láthatjuk az 5. táblázatban, hogy ebben mind a négy – fentebb felvázolt – tartalmi egység megtalálható. A kurzus a pedagógia szakhoz tartozó kurzus, tehát nem kifejezetten az óvodapedagógus vagy a tanítóképzéshez, bár azt szabadon választottként felvehetik. Az egyébként jól átgondolt tartalom esetében itt a problémát a kurzus helye és szabadon választható volta adja. Mint minden választható tantárgy esetében, itt sem tudjuk megmondani, mely hallgatók érdeklődnek iránta, felveszik-e azok, akiknek a legnagyobb szüksége lenne rá, vagy az egyetem bármely hallgatója pusztán kíváncsiságból, esetleg a kurzus viszonylag egyszerű teljesíthetősége mellett dönt úgy, hogy lehallgatja. Ezek a kérdések további kutatás tárgyát képezhetik.

5. táblázat

Szabadon választható modul kurzusainak óvoda-iskola átmenet tartalmi elemei.

Jog	Pedagógia - Pszichológia	Kommunikáció - Elvárások	Esélyegyenlőség, méltányosság
Óvoda-iskola átmenet a nemzetközi fejlesztéspolitika fókuszában Szervezeti keretek, intézményhálózat hazánkban Jogi keretek, jogi szabályozás	Óvoda-iskola átmenet. Alapfogalmak a koragyermekkori nevelés kontextusában Pedagógiai módszerek, szakmai folytonosság Iskolaérettség, kritériumok, mérések (DIFER) Intézményi jogkorlatok az óvoda-iskola átmenetben	Óvodapedagógusok és tanítók együttműködése Szülőkkel való együttműködés az átmenet folyamatában Intézményi jogkorlatok az óvoda-iskola átmenetben	Kiemelt figyelmet igénylő gyerekek támogatása Intézményi jogkorlatok az óvoda-iskola átmenetben

Következtetések

Kutatásunk során arra a megállapításra jutottunk, hogy négy nagy tématerület köré csoportosíthatóak az óvoda-iskola átmenet kérdései: jogi szabályozás, iskolaérettség (pedagógiai-pszichológiai nézőpontból), kommunikáció – elvárások (a folyamatban részt vevő aktorok részéről), illetve esélyegyenlőség – méltányosság. A tartalomelemzés eredményei alapján az látható, hogy a hazai pedagógusképző intézmények tantervei nem célzottan és többnyire inkább csak részelemeiben tartalmazzák az óvoda-iskola átmenet témakörét. Kötelező kurzus nem található, illetve a szabadon választható kurzusok tartalma nem fed le minden olyan lényeges területet, amely az átmenet kérdésköréhez tartozik. Másrészt a kötelezően választható modul és kötelezően választható specializáció nem mindenki számára kötelező és elérhető. Ebből eredően az valószínűsíthető, hogy a képzésben résztvevő hallgatók csak részben rendelkeznek az óvoda-iskola átmenethez szükséges ismeretekkel, illetve ezeket nem egy koherens tudásanyagként sajátítják el. Ez a tématerület további kutatások tárgyát képezhetné. Emellett felvethető, hogy egy közös kurzus azokban az intézményekben, ahol óvodapedagógusokat és tanítókat is képeznek lehetőséget nyújthatna a két eltérő szakmát tanuló hallgatónak a másik szakmájának jobb megismerésére, az együttműködésre való szocializálásra. Ez elősegítené a pedagógiai kontinuitást, az együttgondolkodást, a közös felelősségvállalást a gyermekek sikeres átmenetéért és nagyobb esélyt adna egy koherensebb pedagógiai megközelítésnek. A sikeres intézményváltás egy többszereplős együttműködésen alapuló folyamat eredménye, amely nagyban múlik az óvodapedagógusok és a szülők, a tanítók és a szülők, továbbá az óvodapedagógusok és a tanítók sikeres kooperációján. Több, mint

a pusztán képességfejlesztés, több, mint a törvényi szabályozás, több, mint az óvoda-iskola átmenetet segítő programok, gyakorlatok vagy a szereplők önmagukban. Mindezek együtt segítik a harmonikus átmenetet.

Irodalom

- Balduzzi, L., Lazzari, A., van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. (2019). *Literature review on transitions across early childhood and compulsory school settings in Europe*. ERI. <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/6210>
- Besi, M. & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG-IJHSS)*, 6(1), 33–36. <https://doi.org/10.14445/23942703/ijhss-v6i1p107>
- Böddi, Zs., Kerekes, V., Kovács, M., Rádi, O. M., Svarka, B. & Vári, P. (2019). *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3.). Elsevier.
- Choy, M. Y. & Karuppiyah, N. (2016). Preparing kindergarten two children for primary one in Singapore: Perceptions and practices of parents, kindergarten teachers and primary schoolteachers. *Early Child Development and Care*, 186(3), 453–465. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1040989>
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. In *Early Child Development and Care*, 173(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/0300443022000022440>
- Curby, T. W., Berke, E., Alfonso, V. C., Blake, J. J., Demarie, D., Dupaul, G. J., Flores R. L., Hess, R., Howard, K. A. S., Lepore, J. C. C. & Subotnik, R. F. (2018). Transition practices into kindergarten and the barriers teachers encounter. In Mashburn, A. J., LoCasale-Crouch, J. & Pears, K. C. (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 249–264). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_11
- Dockett, S., Griebel, W. & Perry, B. (2017, Eds.). *Families and transition to school*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_11
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199–206. <https://doi.org/10.1023/a:1026503520593>
- Einarsdóttir, J., Perry, B. & Dockett, S. (2008). Transition to school practices: Comparisons from Iceland and Australia. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 28(1), 47–60. <https://doi.org/10.1080/09575140801924689>
- European Commission (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care. Providing high quality education and care to all young children*. Publications Office of the European Union.

- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Research Report DCSF-RR019. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8618/1/DCSF-RR019.pdf>
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Processes for Children Entering Primary School. Working Papers in Early Childhood Development, No. 42.* ERIC.
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2021). A hazai publikált óvoda-iskola átmenetet segítő gyakorlatok szisztematikus áttekintése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 56–90. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.56.90>
- Fleisz-Gyurcsik, A. (2022). Hogyan vélekednek a szülők az óvoda–iskola átmenet főbb kérdéseiről? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(4), 50–76. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.4.50.76>
- Golyán, Sz. (2013). Válogatás az óvoda–iskola átmenet európai tapasztalataiból. In *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 1(1), 106–128. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.1.106.128>
- Gyurcsik, A. (2020). Az óvoda–iskola átmenet óvodapedagógusok, tanítók és szülők szemén keresztül. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 189–209. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.3.189.209>
- Józsa, K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11), 3–16. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.3>
- Józsa, K. (2007). Az elemi alapképességek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium előadás. In Korom, E. (Ed.), *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók* (p. 55).
- Józsa, K., Csima, M., Nyitrai, Á. & Podráczky, J. (2019). A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben: egy longitudinális kutatás első lépései In *Oktatás – Gazdaság – Társadalom. HERA Évkönyvek VI.* (pp. 848–860.) Hungarian Educational Research Association.
- Józsa, K. & Zentai, G. (2007a). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(5), 3–17.
- Józsa, K. & Zentai, G. (2007b). Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In Nagy, J. (Ed.), *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia* (pp. 299–311). Mozaik Kiadó.
- Józsa, K., Zentai, G. & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó.
- Moghaddam, N. G. (2014). Applying family life-cycle concepts in psychological practice with children and young people. *Applied Psychological Research Journal*, 1(2), 26–33. <https://doi.org/10.18552/aprj.v1i2.130>

- OECD (2017). *Starting strong V. Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD.
- OECD (2020). *Early childhood education: Equity, quality and transitions*.
- Olson, D. H. & Lavee, Y. (2013). Family systems and family stress: A family life cycle perspective. In Kreppner, K. & Lerner, R. M. (Eds.), *Family systems and life-span development* (pp. 165–195). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203771280>
- Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (2013, Eds.). *Transitions to school-international research, policy and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand*.
- Sántha, K. (2007). Beavatkozás nélküli vizsgálatok. Új Pedagógiai Szemle, 57(7–8). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/beavatkozas-nelkuli-vizsgalatok>
- Sántha, K. (2010). A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 20(7–8). 54–62. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21036>
- Schleicher, A. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood and care*. OECD.
- Túri, I. (2023). Érvényesség és megbízhatóság a kutatásban, kutatási mintavétel, a trianguláció elvének érvényesülése. *Tudomány és Hivatás*, 8(1), 114–117. https://epa.oszk.hu/04100/04185/00011/pdf/EPA04185_tudomany_2023_01_114-118.pdf
- Yim, E. P. (2018). Supporting the kindergarten–primary school transition in Hong Kong: Reform in a teacher training programme. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), pp. 436–449. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1316243>
- Zentai, G. & Józsa, K. (2012). Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In Benedek, A., Tóth, P., Vedovatti, A. (Eds.), *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók* (p. 154). MTA Pedagógiai Bizottság.

The topic of transition from kindergarten to school in the curricula of higher education institutions

The issue of a successful transition from kindergarten to school is increasingly the focus of parents, teachers and researchers. Children's attitudes to learning, the development of a range of social competences, self-confidence, psychological well-being and the development of essential learning skills are essential at this stage of the education system. A harmonious transition is the result of a multi-stakeholder collaborative process, which depends primarily on the successful cooperation between pre-school teachers and parents, teachers and parents, and pre-school teachers and teachers. Most of the literature in Hungary tends to focus on the issue of school readiness, the development and measurement of children's cognitive abilities (Józsa & Zentai, 2007a), and the views of different educational actors on the transition from kindergarten to school (Gyurcsik, 2020; Fleisz-Gyurcsik, 2022). In our qualitative research, we sought to explore this topic from a different perspective. First of all, we examined how the issue of kindergarten-school transition appears in the curricula of Hungarian institutions dealing with kindergarten and teacher training. We have tried to identify the subject areas that can be found in the higher education curricula of both professions. Our results show that different higher education institutions deal with this topic in different ways: there may be no such topic in the curriculum; or it may be included in a number of different courses; or it may be offered as a compulsory or optional subject, or in some cases as a specialisation. In our view, the inclusion of the topic of the transition from kindergarten to school in the curricula could be a starting point for bringing the professions of kindergarten teacher and teacher closer together, increasing cooperation, trust and collaboration.

Keywords:

transition from kindergarten to school, curricula of kindergarten and primary school teacher training, curricula content



A matematikai gondolkodás fejlesztése számelméleti feladatokkal

Szeibert Janka¹ – Szabó Csaba² – Vas Vivien³ – Zámbo Csilla⁴

Absztrakt:

A számelmélet a matematika olyan területe, ahol a legkülönbözőbb ötletekkel, legváltozatosabb feladattípusokkal találkozunk: az egyszerű órai feladatoktól az olimpiai versenyfeladatokig. Kutatásunkban egy olyan kísérletet dolgoztunk ki, amely a számelmélettel való ismerkedést, számelméleti feladatok megoldását összeköti az általános matematikai problémamegoldó képességgel. A kísérletben nyolcadik osztályos tanulók vettek részt. A kísérleti csoport diákjai minden óra elején egy számelmélettel kapcsolatos feladatot oldottak meg, a kontrollcsoport tagjai a reguláris tananyaggal kapcsolatosan kaptak feladatot. A kísérlet eredményességét a reguláris tananyaggal kapcsolatos dolgozatokkal, valamint olyan szintfelmérőkkel vizsgáltuk, melyekben a számelmélet témaköre nem szerepelt.

Kulcsszavak:

számelmélet, matematikai gondolkodás, problémamegoldás

Bevezetés

„A matematika a tudományok királynője, és a matematika királynője a számelmélet.” (G. F. Gauss)

A magyarországi matematikaoktatás kiemelt célja a diákok problémamegoldó képességének fejlesztése (NAT, 2020). Ennek hagyományai erősek: Magyarországon több olyan tudós is foglalkozott a problémamegoldó képesség fejlesztésével, akinek módszere világhírű lett (ld. Hersch & John-Steiner, 1993; Schoenfeld, 2017). A problémamegoldásra úgy is tekinthetünk, mint eszközre, amely által fejlődhet az általános matematikai gondolkodásunk.

¹ HUN-REN Rényi Alfréd Matematikai Kutatóintézet; Edutus Egyetem; szeibert.janka@tok.elte.hu;

² MTA-ELTE Matematika Tanulásméleti Kutatócsoport; Edutus Egyetem; szabo.csaba.mathdid@ttk.elte.hu;

³ ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola; vas.vivien@gyertyanffy.elte.hu

⁴ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvőképző Kar Matematika Tanszék; zambo.csilla@tok.elte.hu

Az emberi gondolkodás fejlődésének mértéke, a problémamegoldó képesség fejlődéséhez hasonlóan számos tényezőtől függ, például a kívülről jövő segítség minőségétől és fajtájától (Wood, Bruner & Ross 1976; Baeten, Dochy & Struyven, 2008), vagy hogy milyen típusú feladatokkal találkozunk. A középiskolai matematika tananyag nagyon sok területet ölel fel, így a tanárok változatos feladatokat készíthetnek és szabadon választhatnak a feladatok közül. Mégis, a tanítási folyamat során sokszor csak egy témakör van terítéken egyszerre, és a problémamegoldás során nincs lehetőség változatos feladatokkal fejleszteni a diákok képességeit. Emellett a középiskolai tananyagban a számelmélet témaköre kis súllyal szerepel, pedig a számelmélet a matematika olyan területe, ahol a legkülönbözőbb ötletekkel, legváltozatosabb feladattípusokkal találkozhatunk: az egyszerű órai gyakorlatfeladatoktól az olimpiai versenyfeladatokig.

Ezért kezdtük el vizsgálni, hogyan hathatnak a számelmélettel kapcsolatos feladatok a közoktatásban tanuló diákok gondolkodásának fejlődésére, általános matematikai gondolkodására. Olyan kísérletet terveztünk, amely a számelmélettel való ismerkedést, számelméleti feladatok megoldását összeköti az általános matematikai problémamegoldó képességgel. A kísérletben nyolcadik osztályos tanulók vettek részt, akiket két részre osztottunk, egy kísérleti és egy kontrollcsoportra. A kísérleti csoport diákjai minden óra elején egy számelmélettel kapcsolatos feladatot oldottak meg, a másik csoport tagjai a reguláris tananyaggal kapcsolatosan kaptak feladatot. A kísérlet eredményességét a reguláris tananyaggal kapcsolatos dolgozatokkal és olyan szintfelmérőkkel vizsgáltuk, melyekben a számelmélet témaköre nem szerepelt.

A számelmélet tanításának helyzete a magyar közoktatásban

A számelmélet témaköre az egész általános iskolát végigkíséri (Oktatási Hivatal, 2020a, 2020b). A magyar diákok már alsó tagozatban találkoznak a páros és páratlan számok, többszörös, osztó és a maradék fogalmával. Felső tagozat 5. osztályában már törtek összeadásával, kivonásával, egyszerűsítésével és bővítésével is megismerkednek. Törtek összeadásánál és kivonásánál célszerű a legkisebb közös nevezőt megtalálni, melyhez szükséges a legkisebb közös többszörös meghatározásának ismerete. A törtek egyszerűsítéséhez kapcsolódóan pedig a legnagyobb közös osztó fogalma kerülhet bevezetésre.

Felső tagozat 7. és 8. évfolyamában kibővítik az eddig tanult oszthatósági szabályokat. Megtanulják (vagy átismétlik) a prímtenyezős felbontás eljárását és azt, hogy hogyan találják meg néhány szám legnagyobb közös osztóját és legkisebb közös többszörösét a prímtenyezők, illetve azok nem-negatív egész hatványkitevőinek segítségével. Ezekkel párhuzamosan, az általános iskola végén segítenünk kell a bizonyítás igényének kialakulását, hogy a későbbiekben a tanulók képesek legyenek sejtések alapján tételeket és definíciókat alkalmazni problémamegoldás során és a korosztályuknak megfelelő feladatok megoldását magyarázattal együtt megadni. A tanulók ebben a korosztályban már képesek (megfelelően előkészített) absztrakt fogalmak

elsajátítására (vö. McLeod, 2019), és ha Bruner spirális-elve (Bruner, 1960) szerint építjük föl az iskolai tananyagot, akkor már érettek lesznek a tapasztalatok általános megfogalmazására is.

Láthattuk, hogy általános iskolában szinte folyamatosan foglalkozunk a számelmélet témakörével, középiskolában azonban a kerettanterv szerint a 11. évfolyam néhány órájától eltekintve szinte semmit (Oktatási Hivatal, 2020c). A szaktanár dönthet úgy, hogy 12. osztályban az érettségi előtt röviden áttismétli ezt a témakört, de ez is csak néhány plusz tanórát jelent. Ennek az lehet az oka, hogy mind a közép-, mind az emelt szintű érettségien kevés számelmélettel kapcsolatos feladat van, és ezek nagy része az általános iskolai ismeretekkel megoldható. Elmondhatjuk tehát, hogy a számelmélet témakörét elhanyagolják a középiskolai matematikaoktatás során (Csányi, Fábíán, Szabó & Szabó, 2015; Csányi, Fábíán & Szabó, 2016). Ennek ellenére kevés olyan matematikaversennyel találkozunk, ahol ne fordulna elő számelméleti feladat. Ennek az lehet az oka, hogy a számelmélet a matematikának olyan területe, ahol a legkülönbözőbb ötletekkel, legváltozatosabb feladattípusokkal találkozunk az egyszerű órai feladatoktól az olimpiai versenyfeladatokig. Emiatt ez a témakör alkalmassá válhat a diákok problémamegoldó képességének fejlesztésére is.

Problémamegoldás

„A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának, az elvonatkoztatásnak és a logikus következtetésnek a képessége. Az arra való készséget is jelenti, hogy a mindennapi problémák megoldása során matematikai ismereteket és módszereket alkalmazzunk. A matematikai kompetencia képessé tesz arra, hogy felismerjük az alapvető matematikai elveket és törvényszerűségeket a természetben. Elősegíti a problémák megoldását a mindennapokban, otthon és a munkahelyen. Alkalmassá tesz az érvek láncolatának követésére, a matematika nyelvén megfogalmazott törvények megértésére.” (Nemzeti alaptanterv, 2012)

Kutatásunkban a Nemzeti alaptanterv (NAT, 2020) kulcskompetenciái közül a problémamegoldást emeljük ki. A magyarországi matematikaoktatás problémaközpontú, nagy hangsúlyt fektetünk a problémafelismerés és a problémamegoldás kompetenciáinak fejlesztésére.

Magyarországon számos tankönyv, feladatgyűjtemény és versenyfeladatgyűjtemény áll rendelkezésünkre, melyek segítségével rendszeresen adhatunk problémákkal kapcsolatos feladatokat diákjainknak. Ennek ellenére az egyetemre érkező diákok problémamegoldó képessége a kritériumdolgozatok és az órákon mutatott teljesítményük alapján megítélve gyakran nem elég fejlett. Így egyetemre érkezésükkor hátrányba kerülnek, hisz nem rendelkeznek a feladatmegoldáshoz szükséges kompetenciákkal. Ezen kompetenciák fejlesztése érdekében hoztuk létre kísérletünket. Az volt a hipotézisünk, hogy a számelmélet-feladatoknak köszönhetően a diákok eredményei a matematika több területén is javulnak.

A kísérlet leírása

A kísérlet szempontjai

Egy kísérlet eredményességéhez több szempontot figyelembe kell vennünk, hogy az eredmény értékelhető legyen. Elronthatja az értékelhetőséget például, ha a diákok motiválatlanok, ha nincs kontrollcsoport, ha más szaktanár tanít az egyes csoportokban, ha különböző iskolákat hasonlítunk össze egymással, vagy ha különböző képességű diákokat hasonlítunk össze egymással.

A kísérlet minél hosszabb távon való hatását szerettük volna vizsgálni, ezért a feladatsor összeállításánál fontos szempont volt, hogy legalább három hónapra elegendő feladatból álljon. A koncepciónk az volt, hogy 15–20 versenyfeladat adja a feladatsor gerincét. Ezek kiválasztása után a nehézségüktől függően rávezető feladatokat készítettünk, a könnyebben megoldható versenyfeladatokhoz 1 vagy 2, a nehezebben megoldhatókhöz 3 vagy 4 darabot. Az azonos témakörbe tartozó feladatokat nehézség szerint sorrendben egymás után helyeztük el, így a feladatsoron belül blokkok alakultak ki. Ezeket a blokkokat azonos típusú feladatokkal választottuk el egymástól. Így összesen 63 feladatunk lett. A feladatokat 7–10. osztályos tanulónak egyaránt ajánljuk. Az alábbiakban egy fővárosi iskola 8. osztályában végzett kísérlet eredményeit mutatjuk be részletesen.

A módszer hatékonyságát, azaz a diákok fejlődésének mértékét úgy próbáltuk meg felmérni, hogy az ne függjön a képességbeli különbségektől és a tárgyat tanító tanártól sem. Azaz úgy kellett kísérleti és kontrollcsoportot választanunk, hogy ne legyen nagy tudás- és képességbeli különbség a két csoport között. Az iskolában adja magát az ülésrend szerinti kettéosztás: minden osztályban a padsor egyik fele a kísérleti, a padsor másik fele a kontrollcsoportba került. Így a tárgyat tanító tanártól sem függ az eredmény, hiszen adott osztályon belül van egy kísérleti és egy kontrollcsoportunk azonos tanárral.

Fontos szempont volt annak a kiküszöbölése, hogy a diákok motiválatlansága esetlegesen torzítsa az eredményeket. Magyarországon a közoktatásban tanuló diákoknak általában nem jelent elég motivációt a tudás elsajátítása, ezért motivációként jó osztályzatok megszerzése mellett döntöttünk. Azért, hogy aktivitásukat fentartsuk, négy részre osztottuk a feladatokat, és minden rész teljesítése után ötöst szerezhettek az a diák, aki elérte az általunk megállapított pontszámot. Ez általában az összpontszám 50%-át jelentette, hiszen az volt a célunk, hogy a diákok minél motiváltabbak legyenek.

Fontos, hogy a diákok ne tudják, miről szól a kísérlet, ezért a kontrollcsoportban lévők is kaptak feladatokat. Azalatt az idő alatt, amíg a kísérleti csoport számelmélet feladatokat oldott meg, a kontrollcsoportnak tananyaggal kapcsolatos feladatokat kellett megoldania. Azaz a kontrollcsoport diákjait minden órán tesztelték az aktuális tananyagból. Az előhívási hatásról ismert, hogy nagy mértékben segíti a reguláris tananyag elsajátítását (Dunlosky et al., 2013), tehát a kontrollcsoportot biztosan fejlesztettük az alatt az idő alatt, amíg a kísérleti csoport diákjai számelmélettel foglalkoztak. Összességében

a kontrollcsoport diákjai heti 20–25 perccel többet foglalkoztak a reguláris tananyaggal, mint a kísérleti csoport diákjai. Az, hogy valamilyen tevékenységet végezzen a másik csoport is, pszichológiai szempontból realisabbá teszi a kísérletet, mert a résztvevők így nem tudják, melyik csoportnak kellene jobban fejlődnie, csak azt tudja mindenki, hogy szerepel a kísérletben. A kísérlet felépítése garantálta, hogy az óra eleji feladatmegoldás idején kívül a kísérleti és a kontrollcsoport biztosan azonos tanulási folyamatban vegyen részt, ne legyen véletlenül sem különbség aközött, ahogyan tanítja őket a tanáruk. Így a kísérletben tényleg azt mértük fel, amit szerettünk volna.

A feladatok koncepciója

Azt szeretttük volna, hogy a diákok eljussanak arra a szintre, hogy korosztályuknak megfelelő (számelméleti) versenyfeladatokat meg tudjanak oldani. A diákok általában erre nem képesek. Ennek az az oka, hogy a kerettantervben feltüntetett teljes alapóraszám négyötöd része az új ismeretek elsajátítására fordítódik. A fennmaradó órák felhasználásáról a szaktanár dönthet, fordíthatja őket ismétlésre, gyakorlásra, felzárkóztatásra, tehetséggondozásra vagy számonkérésre. Általában az órák nagy részére szükség van az ismétléshez, gyakorláshoz, felzárkóztatáshoz, számonkéréshez, sőt a legtöbb esetben ezekre is kevés a rendelkezésre álló idő. Ennek eredményeképp a tehetséggondozás szorul háttérbe, ami miatt a diákok többsége nem, vagy csak alig találkozik versenyfeladatokkal általános- és középiskolai tanulmányai során.

A számelmélettel kapcsolatos feladatokat különböző versenyekből válogattuk össze 7–8. évfolyamos diákok számára. Az összes feladatunk olyan volt, hogy a tanulók már alapszintű tudással és minimális logikai készséggel megértették volna a feladat jó megoldását, de még nem volt olyan problémamegoldási rutinjuk vagy gondolati képességük, hogy ezeket maguktól meg tudják oldani, ezért kellett a rávezető feladatok. Figyeltünk arra, hogy ezek önmagukban is gondolkodtatóak legyenek.

Lentebb látunk egy mintát arra, hogyan néz ki egy blokk a feladatsorban (35–43. feladat). Néhány feladatnál a megoldást is feltüntettük. Észrevehetjük, hogy vannak olyan feladatok, amelyek azonos vagy közel azonos sémára épülnek. Ez azért volt fontos, hogy ha valaki egyszer elrontott egy feladattípust, esetleg nem tudta megoldani, akkor a megoldás megtekintése után még legyen esélye a gyakorlatban is alkalmazni a szükséges gondolatot, technikát. Emellett cél volt ezzel a gyakoroltatás is, az ötlet rögzítése a memóriában. Nem vártuk el a diákoktól, hogy ha egyszer láttak egy ötletet, akkor azt rögtön stabilan tudják, inkább többször megmutattuk nekik, különböző feladatokban.

Ez a blokk jól mutatja, hogyan épülnek egymásra a rávezető feladatok, hogyan jutunk el a blokk végi versenyfeladatig. Az 5, a 2 és a 3 különböző kitevőjű hatványainak végződését kérdezik a feladatok. Miután a tanulók ezeket megoldották vagy megnézték a megoldásokat, újra hasonló feladatokat kaptak, de már magasabb kitevőre. Időközben néhány hatványazonosság és

az összetett szám fogalma is frissítésre kerül, illetve a végződés (oszthatóság) tagonkénti vizsgálata – mint ötlet – is megjelenik. Az utolsó feladat megoldásához az előző ötletek mindegyikét kellett használni.

35. Milyen számjegyre végződik 5^{2019} ? Segítség: Írd fel 5 hatványait, és nézd meg milyen számjegyre végződnek. Észreveszel valamit?

Megoldás:

Az 5 bármely hatványa 5-re végződik, tehát 5^{2019} is 5-re végződik.

36. Milyen számjegyre végződik 2^{22} ? Segítség: Írd fel 2 hatványait, és nézd meg, milyen számjegyre végződnek. Észreveszel valamit?

Megoldás:

2^1 2^2 2^3 2^4 2^5 2^6 2^7 2^8 2^9 2^{10}

2 4 8 16 32 64 128 256 512 1024

Észrevesszük, hogy 2, 4, 8, 6 végzódéseket kapunk, melyek periodikusan ismétlődnek. Mivel $22 = 4 \cdot 5 + 2 \rightarrow$ Tehát ötször ismétlődik a 2, 4, 8, 6 végződés, majd leírunk még két számot, a 2-t és a 4-et.. Tehát 2^{22} végződése ugyanaz, mint 2^2 végződése, vagyis 4.

37. Milyen számjegyre végződik 3^{19} ? Segítség: Írd fel 3 hatványait, és nézd meg milyen számjegyre végződnek. Észreveszel valamit?

38. Melyik a nagyobb? 2^{300} vagy 3^{200} ?

Megoldás:

$2^{300} = (2^3)^{100} = 8^{100}$; $3^{200} = (3^2)^{100} = 9^{100} \rightarrow$ Tehát 3^{200} nagyobb, mint 2^{300} .

39. Melyik a nagyobb? $2^{85} \cdot 5^{85}$ vagy 3^{170} ?

40. Milyen számjegyre végződik 2^{999} ? Segítség: Írd fel 2 hatványait, és nézd meg milyen számjegyre végződnek. Észreveszel valamit?

41. Milyen számjegyre végződik 3^{1993} ? Segítség: Írd fel 3 hatványait, és nézd meg milyen számjegyre végződnek. Észreveszel valamit?

Észrevesszük, hogy 3, 9, 7, 1 végzódéseket kapunk, melyek periodikusan ismétlődnek. Mivel $1993 = 4 \cdot 498 + 1 \rightarrow$ Tehát 498-szor ismétlődik a

3, 9, 7, 1 végződés, majd leírunk még egy számot. Tehát 3^{1993} végződése ugyanaz, mint 3^1 végződése, vagyis 3.

42. Igazold, hogy $3^{202} + 5 \cdot 3^{210} + 1$ összetett szám! (Segítség: Nézd az öttel való maradékot.)

Megoldás:

$5 \cdot 3^{210}$ biztosan osztható 5-tel, tehát elég belátnunk, hogy $3^{202} + 1$ is osztható 5-tel. 3^{202} végződése ugyanaz, mint 3^2 végződése, vagyis 9, amihez 1-et adva 10-et kapunk. $\rightarrow$ Tehát $3^{202} + 1$ is osztható 5-tel. Így az összeg is osztható 5-tel, tehát összetett szám.

43. Milyen számjegyre végződik $2^{101} + 3^{101} + 5^{101}$? (Segítség: Vizsgáld a tagokat külön-külön!)

Megoldás:

Ehhez meg kell néznünk a tagokat külön-külön, hogy milyen számjegyre végződnek.

A 2 hatványait felírva látjuk, hogy a 2, 4, 8, 6 végzések ismétlődnek periodikusan. Nézzük: $2^{101} \rightarrow 101 = 4 \cdot 25 + 1 \rightarrow$ Ez azt jelenti, hogy a négy leírt szám 25-ször ismétlődik, majd leírunk még egyet. Tehát 2^{101} utolsó számjegye ugyanaz, mint $2^1 = 2$.

A 3 hatványait felírva látjuk, hogy a 3, 9, 7, 1 végzések ismétlődnek periodikusan. Nézzük: $3^{101} \rightarrow 101 = 4 \cdot 25 + 1 \rightarrow$ Ez azt jelenti, hogy a négy leírt szám 25-ször ismétlődik, majd leírunk még egyet. Tehát 3^{101} utolsó számjegye ugyanaz, mint $3^1 = 3$.

Az 5 hatványait felírva látjuk, hogy minden 5 hatvány 5-re végződik, tehát 5^{101} utolsó számjegye 5. A $2^{101} + 3^{101} + 5^{101}$ utolsó számjegye $2 + 3 + 5 = 10$, tehát 0-ra végződik.

A fenti lánc összeállításakor fontos szempont volt, hogy ne legyen túl direkt a rávezetés, de mindegyik „kisebb feladathoz” kelljen egy új gondolat vagy alkalmazni kelljen egy korábban látott gondolatot más környezetben, majd végül a „nagy feladat” megoldásához minden ötletet fel kelljen használni. A megoldások leírásmódjával is közvetítjük: nem elég csupán a végeredmény. Ez javítja a diákok kommunikációs készségét, és látják, hogyan is néz ki a részletes, precíz megoldás.

A feladatokat 4 részre osztottuk, és a fentebb említett koncepció alapján blokkokra osztottuk. Az azonos blokkba tartozó feladatok azonos típusúak. Azt szerettük volna, ha a diákok tudják, mikor érkeznek egy blokk végére, emiatt a különböző blokkok között azonos típusú, szintén számelméleti feladatokat helyeztünk el. Ilyen például a következő feladat:

51. Melyik a nagyobb? $(-0,99)^{100}$ vagy $3^4 \cdot 4^4 \cdot 5^4 / 60^4$?**Megoldás:**

A $(-0,99)$ kitevője páros, tehát pozitív lesz a szám. A $0,99$ kisebb, mint 1 , ezért a 100 . hatványa is kisebb, mint 1 . A jobb oldalon szereplő tört nevezőjét felbontva: $\rightarrow$ A tört számlálója és nevezője egyenlő, tehát a tört értéke 1 . $\rightarrow$ A jobb oldali szám a nagyobb.

Pontozás, javítás

Annak érdekében, hogy a diákok valóban részt vegyenek a kísérletben, fontos volt a megfelelő motiváció biztosítása. A magyar diákoknál a korábbi tapasztalatink alapján általában az a legjobb motiváció, ha ezért szerezhettek valami plusz jegyet, pontot vagy lehetőséget. Olyan rendszert igyekeztünk kidolgozni, amely segít, hogy minden diák a kísérlet teljes időtartama alatt motivált maradjon: azok is, akiknek az elején nem sikerül olyan jól teljesíteni, és azok is, akiknek jól megy. Ezt úgy oldottuk meg, hogy a diákok az egyes feladatok megoldására nem érdemjegyet, hanem pontokat kaptak. A feladatokat négy részre osztottuk, és az összegyűlt pontokat minden rész végén összeadtuk. Azok a diákok, akik az adott rész végén elérték a megfelelő pontszámot, jelest kaptak. Ez általában a pontok 50%-át jelentette. Így azoknak a diákoknak is volt esélyük a jó osztályzat elérésére a későbbi blokkok során, akik az elején rosszul teljesítettek, akik pedig végig jól szerepeltek, több ötöst szerezhettek.

A kísérletünk egyik célja az volt, hogy a diákoknak minél gazdagabb ötlettára legyen, ezért a számelméleti feladatok javításánál a pontok nagy része a jó ötletek megjelenéséért járt, nem a megoldásért. Ezzel azt közvetítettük a diákok felé, hogy áldozzanak energiát a részletes leírásra, és legyen világos számukra, hogy a matematikában sokszor fontosabb az ötlet, a gondolatmenet, mint a végeredmény. Ezt a diákokkal az első feladat előtt közöltük, és közben is elhangzott, hogy nem elég a végeredményt leírni. Az összes dolgozatot ugyanaz a személy javította, így az egységes értékelés is garantált volt. A javítási útmutató a kísérlet kezdete előtt elkészült, ezért a feladatok javítása nem igényelt sok időt. A diákok számára elérhető volt egy táblázat, melyben az addig elért pontjaikat tudták ellenőrizni.

A kontrollcsoport az aktuális tananyaghoz kapcsolódó tankönyvi feladatot kapott. Az adott órán írt számelmélet feladatra adható maximális pontszám megegyezett a tankönyvi feladatra adható maximális pontszámmal. A reguláris tananyaghoz kapcsolódó feladatok magyarázatát meg lehetett beszélni közvetlen a feladat megoldása után (amennyiben erre szükség volt), hiszen ez az aktuális tananyaghoz kapcsolódott. Ahhoz, hogy a fejlődés mértékét fel tudjuk mérni, a számelmélet feladatok megbeszélése nem történhetett meg a tanórán. Ez nehézséget okozott, de megtaláltuk a megoldást. A kísérleti csoport minden feladatához tartozott egy kód, amit a feladat megoldása után kaptak meg az órát tartó pedagógustól. A kód ismeretében egy, a csoportot tanító tanárnő által gondozott honlapot megnyitva a diákok ellenőrizhették a helyes végeredményt és megnézhatték az ehhez vezető gondolatmenetet is. Így akár

óra végén le tudták ellenőrizni, jól gondolkodtak-e, ezzel azonnali visszajelzést kaptak a diákok a munkájukról, és mivel a pontjaikat is meg tudták nézni, az is látható volt, hogy mennyi pontra van még szükségük az ötös megszerzéséhez. Azt tapasztaltuk, hogy a diákok lelkesek voltak és érdeklődők, óra után rögtön elővették a telefonjukat, hogy megnézzék az adott feladat helyes megoldását.

Kísérlet a gyakorlatban

Röviden összefoglaljuk a kísérlet alakulását és az egyes blokkok utáni tapasztalatokat. Úgy alakítottuk ki a kísérletet, hogy ne vegyen el sok időt az órából. A szaktanár az aktuális feladattal, kóddal, és a kontroll csoport számára kiválasztott feladattal érkezett a terembe. A jelentés után a hetesek kiosztották a számelmélet feladatokat a megfelelő diákoknak, a tanár pedig felírta a kontroll csoport tagjai által elvégzendő feladat számát a táblára. Pár perc gondolkodás után, mikor a tanulók kész voltak a feladatokkal, a tanár mindkét csoport munkáját beszedte, majd felírta a táblára az aznapi kódot. Így a kísérlettel kapcsolatos feladatok 5–10 percet vettek el az adott tanórából.

Első rész

Az első 15 feladatban a prímtényezősz felbontás, legnagyobb közös osztó, legkisebb közös többszörös, oszthatóság fogalma, osztási maradékokkal való számolás, skatulyaelv alkalmazása és kombinatorikával kapcsolatos feladatok szerepeltek.

A feladatok javításakor az első néhány feladatra általában minimális pontot kaptak a diákok. Ennek oka egyrészt az volt, hogy csak a végeredményt írták le, másrészt azoknál a feladatoknál, ahol több megoldás is volt, eggyel is megelégedtek. A diákokat érdekelte a megoldás, amit közvetlen az óra után meg is néztek. A honlapon elérhető megoldások érthetőek és kellően részletesek voltak, így utólagos magyarázatot és korrigálást nem igényeltek. Többször említették azok a diákok, akik számelmélettel kapcsolatos feladatot kaptak, hogy jobban szeretnék a másik csoport feladatát írni, hiszen az sokkal könnyebb. Nekik el kellett magyarázni, hogy ez egy kísérlet, aminek a megfelelő működése érdekében már nem lehet megváltoztatni a csoportok felosztását.

Második rész

A második rész témakörei között az oszthatóság fogalma, oszthatósági szabályok, indirekt bizonyítás, hatványozás azonosságai, számok tízes számrendszerbeli alakjának értelmezése szerepeltek.

A diákok fejlődése már ennél a résznél érzékelhető volt, akár matematikai gondolkodásukat, akár érvelési és kommunikációs készségeiket tekintjük. A diákok munkáiban a feladatok megoldásánál legtöbbször már nem pusztán a végeredmény szerepelt (mint ahogyan korábban jellemző volt), hanem a megoldáshoz tartozó ötletek.

A második rész utolsó feladatánál az osztály egy külön feladatot is kapott. A feladat megoldása mellé kellett írniuk, mennyire találják nehéznek a feladatokat, és melyik típusú feladatot választanák, ha az ő döntésük lenne. A feladatok nehézségére 10-es skálát használtunk, ahol 1 volt a nagyon könnyű és 10 a nagyon nehéz. Azok a diákok, akik a reguláris tananyaggal kapcsolatos feladatokat oldották meg, általánosságban 4–5 nehézségűre, akik számelmélet feladatokat írtak, 8–9 nehézségűre értékelték a feladatokat. A kísérleti csoport 10 diákja közül 9 magától is a számelmélet feladattal folytatta volna, és a kontrollcsoport 9 diákja közül 6 inkább a számelmélet feladatot írta volna. A kísérleti csoport diákjainak válaszai megnyugtatóak voltak, hiszen az első résznél még a legtöbben cseréltek volna a másik csoport tagjaival. A kontrollcsoportban lévő diákoknak megígértük, a kísérlet után ők is kapnak számelmélettel kapcsolatos feladatokat.

Harmadik rész

A 31–45. feladatok témakörei: adott szám többszöröseinek fogalma, oszthatósági szabályok alkalmazása, oszthatósági maradékokkal való számolás, hatványozás azonosságai, számok tízes számrendszerbeli alakja, összetett szám fogalma, prímszámok végződése, periodikusság fogalma.

Ennél a résznél azt éreztük, elértük a diákoknál azt, hogy gondolkodjanak és precízen megadják egy adott feladat megoldását. Válaszaikban majdnem mindig leírták a feladathoz kapcsolódó elméletet (akár kérte a feladat, akár nem), a gondolatmenetüket érvekkel alátámasztva, és végül a végeredményt, választ. Azt vettük észre, hogy a diákoknak tetszenek ezek a feladatok, főleg most, hogy már sikerélményük is van.

Negyedik rész

Az utolsó részt próbáltuk úgy összeállítani, hogy minden eddigi téma megjelenjen ezekben a feladatokban. Ez azért volt, hogy lássuk, a feladatok megoldása mennyire mélyült el. Ezen kívül új téma is szerepelt: prímszámok fogalma, tíz feletti prímszámok végződése, prímszámok paritásából adódó tulajdonságok.

Ebben a részben az eddig gyengébben teljesítő diákoknál is tapasztalható volt a fejlődés. A diákok elmondták mennyire tetszettek nekik ezek a feladatok. Tudják, hogy a kísérletnek vége, de szeretnék, ha ehhez hasonló feladatok írását továbbra is folytatnánk.

Eredmények

A diákok húsz héten keresztül oldották meg a kísérlettel kapcsolatos feladatokat. A kísérlet alatt összesen négy dolgozatot írtak. A kísérlet elején felmértük a kísérleti és a kontrollcsoportok diákjainak előzetes tudását és megvizsgáltuk, hogy eltérő matematikai képességekkel rendelkezik-e a két csoport. Így a kísérleti és a kontrollcsoportoknak nem csak az eredménye-

it, hanem fejlődésük mértékét is fel tudtuk mérni. Ehhez összegyűjtöttük a diákok tanév elején írt első témazáró dolgozatainak eredményeit (Bemeneti mérés). Ezt akkor írták, amikor az osztályok felosztása kísérleti és kontrollcsoportra már megtörtént, de a számelmélet feladatsort még nem kezdték el megoldani. A dolgozat témaköre algebra volt.

A második dolgozatot (Függvények 1.) a kísérlet 15. hetében írták a függvények témaköréből. A harmadik dolgozatot (Szintfelmérő) az utolsó számelmélet feladat beadása után egy héttel írták meg. Ebben olyan témájú feladatokat válogattunk össze, melyeket ebben a tanévben tanultak, de nem kapcsolódik a számelmélet témaköréhez. A negyedik dolgozatot (Függvények 2.) az utolsó számelmélet feladat beadása után 3–4 héttel írták a függvények témaköréből. Azért választottuk a függvényeket, mert olyan témából szerettük volna felmérni a diákok tudását, amit 2–3 hónappal korábban tanultak, tehát valószínűleg még emlékeznek rá, de azóta már új téma is feldolgozásra került. Így a tudásuk hosszabb távú hatását (is) vizsgáltuk.

Az év elején írt első dolgozatra (Bemeneti mérés) maximálisan 40 pontot szerezhettek a diákok. A dolgozat eredményeit az 1. táblázatban láthatjuk.

1. táblázat

A „Bemeneti mérés”-en elért pontszámok

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
40	40
40	40
40	40
39	39
39	37
39	36
38	34
37	34
36	30
33	
Átlag: 38,1	Átlag: 36,67

A két csoport ezen eredménye nem különbözik szignifikánsan, tehát a két csoport egyformának tekinthető. A kísérlet egy limitációja a kis elemszám, ami miatt a következő néhány bekezdés inkább a korábban tárgyalt kvalitatív jelenségek számokkal is megmutatható alátámasztásának, tovább elemzésének tekintendő, mint önálló kvantitatív elemzésnek.

A kísérlet 15. hetében a függvények témából írtak témazáró dolgozatot (Függvények 1.), ahol maximálisan 31 pontot szerezhettek. Ezeket az eredményeket a 2. táblázatban láthatjuk.

2. táblázat

A „Függvények 1.” dolgozaton elért pontszámok.

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
31	31
31	31
30	30
29	29
29	28
29	27
28	25
28	21
28	21
27	
Átlag: 29,0	Átlag: 27,0
Szórás: 1,333	Szórás: 3,905

Az utolsó számelmélet feladat megoldása után egy héttel megírták a harmadik dolgozatot (Szintfelmérő). Ez a dolgozat reguláris tananyaggal kapcsolatos feladatokat tartalmazott, melyen legfeljebb 24 pontot lehetett szerezni. Az eredményeket a 3. táblázatban láthatjuk.

3. táblázat

A „Szintfelmérő” dolgozaton elért pontszámok

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
24	24
24	24
24	24
24	21
23	20
21	19
21	16
20	14
17	9
14	
Átlag: 21,2	Átlag: 19,0
Szórás: 3,425	Szórás: 5,172

Az utolsó számelmélet feladat megoldása után négy héttel megírták a negyedik dolgozatot is (Függvények 2.). Ezen a dolgozaton legfeljebb 35 pontot lehetett szerezni. Az eredményeket a 4. táblázatban láthatjuk.

4. táblázat

A „Függvények 2.” dolgozaton elért pontszámok.

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
35	35
35	35
33	35
32	28
30	27
30	25
30	23
29	22
28	11
24	
Átlag: 30,6	Átlag: 26,8
Szórás: 3,34	Szórás: 7,85

Adattisztítás

Az osztályból öt diák legtöbbször maximális pontot ért el az év közben írt dolgozatokon. Az öt diák közül három a kontrollcsoportba, kettő a kísérleti csoportba tartozik. Őket az eredmények értékelése során kihagytuk, ugyanis korábbi kísérleteink tapasztalatai alapján a legszorgalmasabb és legtehetségesebb tanulóknál nem számít mit és hogyan tanítunk, tudni fogják a tananyagot. Újra kiszámoltuk az átlagokat, az így kapott eredményeket a következő táblázatokban láthatjuk.

5. táblázat

A „Függvények 1.” dolgozaton elért pontszámok (öt diák nélkül)

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
31	29
30	28
29	27
29	25
28	21
28	21
28	
27	
Átlag: 28,75	Átlag: 25,167
Szórás: 1,282	Szórás: 3,488

6. táblázat

A „Szintfelmérő” dolgozaton elért pontszámok (öt diák nélkül)

Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
24	24
24	20
24	19
24	16
23	14
21	9
20	
17	
Átlag: 22,13	Átlag: 17,0
Szórás: 2,588	Szórás: 5,215

A negyedik dolgozat (Függvények 2.) összesen négy feladatot tartalmazott, melyből kettő átlagos nehézségű volt (1. és 3.), kettő nehezebb, több gondolkodást igényelt (2. és 4.). Az itt elért eredményeket feladatonként részletezzük, hogy a két különböző nehézségű feladattípus esetén mutatott teljesítmények láthatóvá váljanak. A könnyebb áttekinthetőség érdekében a kísérleti csoport eredményeit szürke háttérrel emeltük ki, a kontroll csoport eredményeit fehér háttérrel látjuk.

7. táblázat*Függvények 2. (öt diák nélkül)*

	1.	1.	2.	2.	3.	3.	4.	4.	Össze- sen	Össze- sen
Max. pont	10	10	11	8	8	8	6	6	35	35
	10	10	11	6	8	8	6	6	33	28
	10	10	10	6	8	8	6	4	32	27
	10	10	9	5	8	8	6	3	30	25
	10	10	8	3	8	8	6	2	30	23
	10	9	6	3	7	7	6	0	30	22
	10	9	5	1	7	0	5	0	29	11
	9		5		7		5		28	
	8		3		5		4		24	
Átlag:	9,625	9,67	7,125	4,0	7,25	6,5	5,5	2,5	29,5	22,67
Szórás:	0,744	0,516	2,8	2,0	1,035	3,209	0,756	2,345	2,726	6,154

A kísérleti csoportokban tanuló diákok szignifikánsan több pontot szereztek, mint a kontrollcsoportokban lévők, annak ellenére, hogy az év eleji dolgozatban hasonlóan teljesített a két csoport. A 7. táblázatban az is látható, hogy azokon a feladatokon, melyek több gondolkodást igényeltek (2. és 4.) még nagyobb a differencia a kísérleti csoport és a kontroll csoport diákjai között. Azt is elmondhatjuk, hogy egy diák kivételével a kísérleti csoport minden tagja legalább annyi pontot ért el, mint a kontroll csoport legjobban teljesítő diákja.

Azt gondolhatnánk, hogy azoknak a diákoknak, akik a reguláris tananyagot többet gyakorolták, jobban kellene teljesíteniük az ebben a témában írt dolgozatokon. Az 5., 6. és 7. táblázatokban rögzített eredmények igazolják, hogy azok a diákok, akik több hónapon keresztül számelméleti feladatokkal foglalkoztak, jobban teljesítenek a reguláris tananyagból is. Megállapíthatjuk, hogy módszerünk közép- és hosszútávon hatékony volt. A kiváló diákokon, akik a hagyományos módon rendszeresen és jól tanulnak, nem tudtuk érdemben felmérni a kísérlet hatását. Ők a kísérlet nélkül is majdnem mindig maximálisan teljesítenek. Ez nem jelenti sem azt, hogy ők nem fejlődtek, sem azt, hogy a kísérletünk hatása pótolható a hagyományos tanulással. Az ő fejlődésüket egy külön kísérletben lehetne vizsgálni.

További tapasztalatok

A fent részletezett kísérlettel párhuzamosan ugyanazon fővárosi iskola 7. osztályában és egy agglomerációbeli kisvárosban található általános iskola 7. és 8. osztályában is zajlott kísérlet. Tanulmányi eredmények és a diákok ké-

pességei tekintetében a fővárosi iskola erősnek, a kisvárosi iskola átlagosnak mondható. A kísérlet minden osztályban a fentivel megegyező módon volt megtervezve és indult el: Egy-egy adott osztályt ülésrend alapján bontottunk kísérleti és kontrollcsoportra. Ezek esetén az osztályok esetén nem csak a diákok, de még az őket tanító tanár sem tudta, melyik csoporttól várunk több fejlődést, így biztosan kiküszöböltük annak a lehetséges hatását, hogy elfoglalt legyen valaki vagy az elvárások befolyásolják az eredményt. Felmértük a kísérleti és a kontrollcsoportok diákjainak előzetes tudását a tanév elején írt dolgozatok eredményei alapján vizsgáltuk, melynek témája minden csoport esetén algebra volt. A tanulók az óra első 5–10 percében foglalkoztak számelmélet-feladat megoldásával (kísérleti csoport) vagy az aktuálisan tanult anyaghoz kapcsolódó feladattal (kontrollcsoport). A tanároknak igyekeztünk minél több segítséget nyújtani mind előkészített anyagokkal, mind folyamatok kommunikáció útján, hogy egyrészt a lehető legkevesebb plusz terhelést jelentse számukra a kísérlet, másrészt érezzék a támogatásunkat és tudjanak kérdezni, ha bármilyen kétely merül fel a teendőikkel kapcsolatban. Sajnos a koronavírus-járvány kitörése és a veszélyhelyzeti online oktatás miatt elveszett a kapcsolat ezekkel a csoportokkal az utólagos felmérők kitöltése előtt, így csak az óra elején megoldott feladatok és a feladatokkal kapcsolatos tapasztalatok érkeztek be tőlük.

A tendenciák és tapasztalatok megegyeztek a fent leírtakkal, egy csoportot kivéve. Az ő esetükben a szaktanár jobbnak látta megváltoztatni a kísérlet kivitelezési módját, az előzetes precíz kommunikáció ellenére. Onnantól kezdve ez az osztály nem egy feladatot, hanem öt-hat feladatot írt egy órán. Próbáltuk a kialakult helyzetet a kísérlet javára fordítani, és úgy gondoltuk, a kísérlet végén levonhatjuk a következtetést, érdemes-e egyesével íratni a feladatokat. A 3. rész feladatai esetén érzékelhető volt a különbség a kísérleti elrendezést pontosan megvalósító osztályokhoz képest: tapasztaltunk fejlődést, és szerepelt a feladatok megoldásának magyarázata is, de nem volt olyan precízen és logikusan megfogalmazva, mint a többi osztályban. A 4. rész esetén nem tapasztaltunk olyan fejlődést, mint a többi osztálynál. Így elmondható, hogy ez a „tömbösített” változata a módszernek kevésbé hatékony, mint amikor minden óra elejére egy feladat jut.

Külön örömteli volt, hogy a kísérlet végén minden csoportban arról adtak visszajelzést a diákok, hogy tetszettek nekik a feladatok, és bár tudják, hogy vége a kísérletnek, szívesen oldanának meg hasonló feladatokat a jövőben.

Összegzés

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy fejleszthető-e a diákok matematikai problémamegoldó képessége számelméleti feladatok megoldásán keresztül. A vizsgálat egy oktatási kísérlet keretében zajlott, egy nyolcadikos osztályt osztottunk fel kísérleti és kontrollcsoportra ülésrend alapján. Mindkét csoportnak egy-egy feladatot kellett megoldania a tanórák elején: a kontrollcso-

port tagjai az aktuális tananyaghoz kapcsolódó feladattal foglalkoztak, míg a kísérleti csoport tagjai egy számelméleti feladattal az általunk összeállított feladatsorból. A módszer hatékony volt, a kísérlet csoport jobban teljesített a reguláris tananyaghoz kapcsolódó problémákból utóteszten, mint a kontrollcsoport.

Irodalom

- Baeten, M., Dochy, F. & Struyven K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio-based learning environment. *Instructional Science*, 36, 359–374. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9060-y>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028999>
- Csányi, P., Fábián, K., Szabó, Cs. & Szabó, Zs. (2015). Number theory vs Hungarian highschool textbooks: The fundamental theorem of arithmetic, *Teaching Mathematics and Computer Science*, 13(2), 219–223. <https://doi.org/10.5485/TMCS.2015.0397>
- Csányi, P., Fábián, K. & Szabó, Zs. (2016). *Hogyan építsünk számelméletet?* TDK-dolgozat.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. & Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Hersh, R. & John-Steiner, V. (1993). A visit to Hungarian mathematics. *The Mathematical Intelligencer*, 15(2) 13–26. <https://doi.org/10.1007/BF03024187>
- McLeod, S. A. (2019). Bruner – learning theory in education. *Simply Psychology*. February 1, 2024. <https://www.simplypsychology.org/bruner.html>
- Nemzeti alaptanterv (2012). https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (pp. 41, 42, 44)
- Oktatási Hivatal (2020a). *Kerettanterv 1–4. osztály*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Matematika_A.docx
- Oktatási Hivatal (2020b). *Kerettanterv 5–8. osztály*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Matematika_F.docx
- Oktatási Hivatal (2020c). *Kerettanterv 9–12. osztály*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/Matematika_K.docx
- Schoenfeld, A. (2017). Thoughts on Pólya, Problem Solving and Where They Can Lead You. In Stein, M. (Ed.), *A Life's Time for Mathematics Education and Problem Solving* (pp. 370–377). WTM-Verlag. <https://doi.org/10.3762/GA9783959870641.0.28>

- Vas, V. (2020). *Számelméleti gondolkodás lehetőségei a matematikai szemlélet fejlesztésében*. Szakdolgozat. ELTE TÓK.
- Wood, D.J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Developing mathematical thinking with exercises in number theory

Number theory is an area of mathematics where we find the most diverse ideas and the most varied types of problems – from simple classroom problems to those at Olympic competition level. We designed an experiment that links the learning of number theory and solving number theory problems with general mathematical problem-solving skills. The participants in the experiment were Grade 8 students. The students in the experimental group were given a number theory task at the beginning of each lesson, while the students in the control group were given a task related to the regular curriculum. The effectiveness of the experiment was tested by regular curriculum assessments and by assessments in which number theory was not involved.

Keywords:

number theory, mathematical thinking, problem solving



Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei

Homoki Erika¹

Absztrakt:

A 2020-as NAT egyik nagy vesztese a környezetismeret tárgy, hiszen az alsó tagozat legkisebb óraszámú tárgyává vált. Mindenkinek nyilvánvaló, aki az elemi oktatással foglalkozik, hogy már csak harmadik és negyedik osztályban jelenik meg heti egy órában. Ez az időkeret szinte mondhatnánk, hogy semmire sem elég, de legalábbis messze nem annyi tényanyag elsajátítására, amit a NAT és a Kerettanterv előír a tanulók számára (NAT, 2020). Ebben a tanulási környezetben a tanítók mindenféle alternatív megoldást keresnek, hogy ennek a lehetetlen elvárásnak meg tudjanak felelni. Például más órák terhére tartanak környezetismeret órát első és második osztályban, de nyilvánvaló, hogy vannak olyan tanítók, akik örülnek annak, hogy nem kell környezetismeret órát tartani ezen a két évfolyamon. Ezek a vélemények köszöntek vissza az általunk készített pedagógusi interjúkból. Ebben a helyzetben végeztünk kvantitatív diagnosztikus mérést a 2021/2022. és 2022/2023. tanévben harmadik osztályosok körében. Itt próbáltuk tetten érni a két különböző tanterv alapján tanuló harmadik osztályosok tudásszintjét. A megvizsgált minta mindkét tanévben elérte a 2000 főt. A korábbi tanév adatai már feldolgozásra kerültek, a második mérés adatait most dolgozzuk fel. Az eddigiekből jól látszik az eredmények romlása, már csak a mérték a kérdés. A vizsgálatban arra kerestük a válaszokat, hogy melyik témakörök okozzák a legnagyobb problémát a tanulóknak, mit okozhat majd hosszútávon ezeknek a képességterületeknek az alacsonyabb fokú fejlesztése, mely és milyen irányú transzferhatásokat várhatunk majd felső tagozatban ennek következtében.

Kulcsszavak:

környezetismeret, alsó tagozat, diagnosztikus mérés, NAT 2020

¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógia Kar Tanító- és Óvóképző Intézet, MTA-SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport; homoki.erika@uni-eszterhazy.hu; 
„Az MTA-SZTE Földrajz Szakmódszertani Kutatócsoport a 2022–2026. időszakban az MTA Közzététel-Fejlesztési Kutatási Program támogatásával működik.

Bevezetés

Magyarországon alsó tagozatban 1777. évtől kezdve (Ratio Educationis I.) a negyedik elemi osztályban kezdődött a természettudományok alapozása. Először topográfiának nevezték a tárgyat, majd 1805-től fizikai földrajz és matematika néven futott 1848-ig (Udvarhelyi & Göcsei, 1973), majd 1868-tól a beszéd- és értelemgyakorlat tárgyba épült be ez a tartalom (Köves, 1994). Egészen az I. világháborúig harmadik és negyedik osztályokban történt az alapozás, de nem szabad elfelejtenünk, hogy ekkor még nem kötelező az iskoláztatás. Azonban az életvitelből adódóan jóval szorosabb volt a természettel való kapcsolat, mint napjainkban. Ez nem pótolta ugyan a tudatos oktatást, de tapasztalati úton a gyerekek ismeretekhez jutottak. A két világháború közötti időszakban az oktatás is sérült, az 1919-re tervezett oktatási reformok történelmi okok miatt elmaradtak. Változás a II. világháború után jelentkezett, mely a tankötelezettséggel negyedik osztálytól mindenki számára elérhetővé tette, valamint időben kiterjesztette a környezeti tartalmak oktatását a föld- és néprajz, majd természetrajz keretein belül (1956. évi tanterv). Ezt váltotta fel 1963-tól az új környezetismeret tantárgy, melyet első négy osztályban, majd 1978-tól ötödik osztályban is bevezettek. A rendszerváltással az első hat évfolyamon integrált természettudományos tárgyként (1–4: környezetismeret, 5–6: természetismeret) jelentkezett a közoktatásban (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet), legalábbis 2020-ig. A 2020-as NAT előírásai szerint a környezetismeret 3–4. osztályra zsugorodott, 5-6. osztályban pedig természettudományok néven szerepel az integrált alapozás (1. táblázat).

1. táblázat

A magyarországi természettudományos tanítás tantervi órakerete alsó tagozatban a II. világháború után (heti kötelező óraszámok) (Homoki, 2021, p. 143–144)

Tanterv éve	Általános iskolai alsó tagozat				Összesen
	1.	2.	3.	4.	
1963	1	2	2	2	8
1978	1	1	2	2	6
Kerettanterv 2000	2	2	2	2	8
Kerettanterv 2004	1	1	2	2	6
Kerettanterv 2012	1	1	1	1	4
NAT 2020			1	1	2

A megváltozott időkeretben nagyon hasonló ismereteket kell átadni a tanulóknak, ezt bizonyítja a 2012 és 2020-as Kerettantervek összehasonlítása (Homoki, 2021). Minden lehetőséget meg kell ragadnia a tanításra a pedagógusnak, ha fel szeretné készíteni a gyerekeket az őket körülvevő világ meg-

értésére. Így erre lehetőséget a NAT a technika órában, az ismeretterjesztő szöveg feldolgozásában teremt a pedagógusnak. Kíváncsi voltam, hogyan vélekednek erről maguk a pedagógusok.

A gondolkodásfejlesztés mellett azonban fontos a különböző módszertani újítások adaptálása is, azonban a csökkenő időkeret, a rosszabb alapok alsó tagozatban megnehezítik az új technikák használatát alsó és felső tagozatban egyaránt. Ilyen a "kutatásalapú természettudomány-tanítás (*Inquiry Based Science Education – IBSE*), amely nagyobb hangsúly fektet a megfigyelésekre, kísérletekre és azok eredményeinek önálló feldolgozására, értelmezésére. A probléma alapú tanulás (*Problem Based Learning – PBL*) során a tananyagot realizstikus, a tanulók számára releváns problémává szervezett formában dolgozzák fel, szemben az egyes diszciplínák logikáját követő, de a tanulók számára esetleg túl absztrakt, steril tananyagszervezéssel" (Adey & Csapó, 2012, p. 42).

A témával a legtöbbet két kutatói csoport foglalkozott. A Csapó Benő és Korom Erzsébet (2015) vezette neveléstudományi kutatócsoport Szegeden, illetve Chrappán Magdolnáék (2017) Debrecenben. Az induktív gondolkodás pszichológiai folyamatai szerepet játszanak a természettudomány tananyagának megértésében (vö. Csapó, 1997, 2001). Így ennek a stratégiának az elsajátítása ebben a korosztályban kiemelkedően fontos. Nemcsak a tantárgyi feladat leosztás, hanem a környezettel kapcsolatos kognitív képességfejlődést alátámasztó pszichológiai megalapozottság is azt bizonyítja, hogy a hat–nyolc éves korosztály kihagyása, valamint a kilenc–tíz éves korszak redukált időkerete pótolhatatlan képességhiányokat eredményez a későbbiekben. Mit is tekintünk természettudományos készségeknek, nem túl egyszerű megfogalmazni, de például a hipotézisek generálását, a problémafelvetést, kísérletek tervezését, az adatbázisok kialakítását (például időjárási elemek megfigyelése), bizonyítékok elemzése, következtetések megfogalmazása (Zimmerman, 2007).

Jelen írásban a 2022-es tavaszi mérés eredményeit mutatom be röviden.

A kutatás módszertana

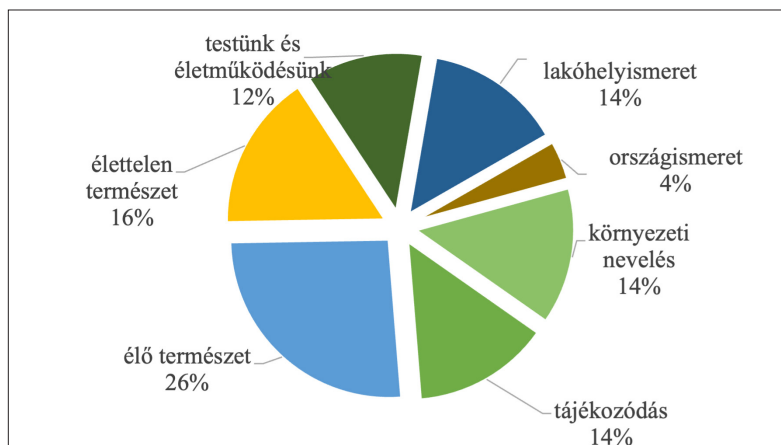
A kutatás motivációját a megváltozott közoktatási feltételek és időkeret adta. 2009-ben már végeztünk egy diagnosztikus kutatást akkor még a Nyíregyházi Főiskolán, amikor is több képességterületen (szövegértés, írás és helyesírás, matematika, környezetismeret) két megyében mértük harmadik és ötödik osztályos gyerekek tudásszintjét (Jenei et al., 2011).

A 2022-ben kezdett mérés esetében csak ez a környezetismereti diagnosztikus teszt került használatra. A cél az volt, hogy legyen egy olyan bázis, amelyhez hasonlítani tudjuk a kapott eredményeket, így esett a választás a mérőeszközre. Először ellenőriztük, hogy 2012-es NAT követelményeinek megfelel a mérőlap, hiszen azon harmadik osztályosokat mértünk újra, akik még négy évfolyamon tanultak környezetismeretet heti egy órában az előző

NAT szerint. A feladatok megoszlása tükrözte a Kerettantervnek megfelelő témakörök megjelenését a mérőeszközön (1. ábra).

1. ábra

A feladatok kerettantervi témakörök szerinti megoszlása.



A másik vizsgálati módszer a félig strukturált interjú volt. Ez a módszer 2009-ben nem került használatra. Ezt a kérdéssort kifejezetten a tantervi változások pedagógusok körében való vizsgálata miatt alkalmaztuk, alapirodalmak alapján készült egy kérdéssor (Falus & Ollé, 2008; Babbie, 2009), melyet a beszélgetések során tovább pontosítottunk. Az interjúk személyesek és online felületen Google Meet vagy Microsoft Teams valósultak meg.

A vizsgálat központjában a tanulók tudásának változása, a változás iránya és mértéke állt, valamint a pedagógusok véleménye, melyről feltételeztük:

1. A pedagógusok többsége nem örül annak, hogy az első két évfolyamon megszűnt a környezetismeret tantárgy.
2. A gyakorlatorientált témakörök eredményessége csökken 2009-hez képest.
3. Feltételeztük, hogy az időkeret csökkenése magával hozza majd a mérőlapokon elért átlageredmények romlását.

A teszt feladatait kategorizáltuk annak megfelelően, hogy milyen feladat-típusba tartoznak és ezek mely tudásszint mérésére alkalmasak. Az egyes tudásszintek az alábbi, jól körülhatárolható lépcsőfokokra osztottuk: ráismerés, megnevezés, reprodukció és az alkalmazás szintje (Kormány, 2004). A ráismerés szintjén csak a megadott megoldások közül kell megtalálni a helyeset, térképi tájékozódás esetén kiválasztani a feltüntetett topográfiai nevek közül a megfelelőt.

2. táblázat

A feladatok itemeinek tudásszint, feladattípus, képesség szerinti megoszlása.

tudásszint	%	feladattípus	%	képesség	%
ráismerés	32	egy a többhöz illesztés	44	rendszerező	44
megnevezés	30	fogalom megnevezése	24	értelmező	32
reprodukció	2	nyílt rövid válasszal	16	térbeli tájékozódás	16
alkalmazóképes	36	alternatív választás	12	képelemző	8
		rajzos feladat	4		

A megnevezés szintje még mindig csak egyszerű felismerést takar, a tanuló már megnevezi az adott topográfiai nevet vagy fogalmat. A reprodukciós szinten jelenik meg hangsúlyosabban a fogalmak, tények mögötti másodlagos jelentéstartalom. Azaz ezen a tudásszinten elvárható a folyamatok leírása, a szabályszerűségek felismerése, a tételek magyarázata, a halmazképző, rendszerképző fogalmak ismerete. Amennyiben a tanuló képes a megszerzett ismeretek alkalmazására, a tágabb összefüggések magyarázatára, önálló rendszerezésre, akkor elérkeztünk az alkalmazás tudásszintjéhez (Jenei et al, 2011). A mérőeszköz reliabilitás megfelelő (Cronbach-alfa érték: 0,714). A mérésnél az 5%-os hibahatárt használtuk, így a szignifikancia szint kisebb, mint 0,05.

A feladatok megoldásánál a felhasználandó képességekben is különbségeket kerestük. Így a felhasznált képességek csoportosításánál Kormány (2004) rendszerét vettem figyelembe:

1. Térbeli tájékozódás képessége
2. Időbeli tájékozódás képessége
3. Gondolkodási képességek: például tények ismerete, egyszerű utasítások megértése, információk feldolgozása (értelmező) stb.
4. Gyakorlati élettel összefüggő képességek

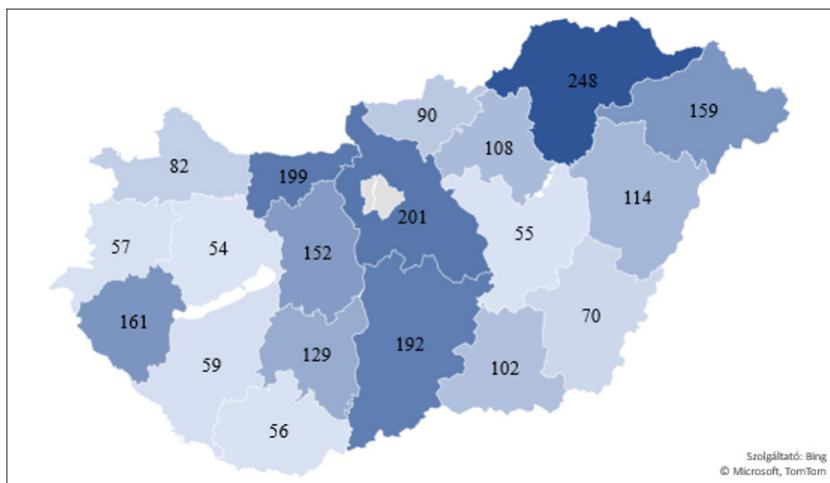
Ezek alapján az összes feladatot elemeztük és besoroltuk (2. táblázat). Majd a feladatok megoldásainak átlageredményeit, és a különböző tanítók által megadott képességű csoportok eredményeit hasonlítottuk össze.

A tanulók adottságairól az öt tanító pedagógus nyilatkozott. A kitöltés során a pedagógus kódolta a tanulókat is, ha képességei az átlagostól eltértek bármely irányban. Így használtuk a tehetséges, BTMN, SNI, tanulásban akadályoztatott kategóriákat, valamint a szociális hátrányt jelölő HH és HHH kategóriákat (Dávid, 2015; Hegedűs, 2021, 2022).

A minta begyűjtésénél több alapfeltételnek kellett teljesülnie: minden megyéből kerüljenek be a mérésbe harmadik osztályos gyerekek. A létszámuk legyen legalább 50 fő megyénként és legalább két iskolából érkezzenek válaszok, és ezek az iskolák ne egy településen helyezkedjenek el. Ezen feltételek mentén és az adatredukció után a vizsgálati csoport N=2288 fő válaszaiból állt (2. ábra). Az iskolák átlaga 4,1/megye, országosan összesen 79 iskola vett részt a vizsgálatban. Ez az akkori intézményszám 2,18%-a.

2. ábra

A kitöltők megoszlása megyék szerint (fő)



A minta 62%-a adta meg a nemét, itt fele-fele arányban vannak lányok és fiúk, azaz a teljes minta 31-31%-a. Születési évükről még kevesebben nyilatkoztak, így biztosan csak az tudható, hogy a válaszadók 25%-a született 2012-ben.

A minden megyéből legyen legalább egy interjúalany elvet követtük a ki-kérdezés alkalmával, ahol a teljes minta végül 80 fő lett. Persze hosszan lehetne a mintázás nehézségeiről írni, de talán elegendő az a gondolat, hogy több esetben végül mégsem jutottunk a kitöltött mérőlaphoz, volt, hogy a kukában landolt az üres mérőeszköz, el sem ért a pedagógushoz, pedig előtte engedélyt adott a mintázásra az igazgató.

A 3. osztályos feladatlap eredményeinek elemzése

A környezetismeret feladatlapot N=2288 fő töltötte ki. Néhány feladat megoldását nehezítette, hogy fénymásolás miatt a feladatlap képei nem lettek jó minőségűek, így általában postáztuk a színesben nyomtatott feladatlapokat, ritka esetben volt ettől eltérés (például postán történő elkeveredés).

A felmérés a középső gyermekkorban lévő gyermekek megismerő folyamatai sajátosságainak feltárására, így a kapott eredményeket a kiválasztott csoportokra vonatkoztatva néztük meg. Itt az eltérés az egyes feladatokra kapott pontszámok csoportonkénti átlagértékei között van. Ezt képesség-csoportok és megyék szerint is vizsgáltuk.

Az 1., 4., 5., 6., 7. és 8. feladat esetében a legmagasabb a szórásnégyzet értéke, vagyis ezeknél a feladatoknál születtek a leginkább eltérő pontszámok. A teljes mintára nézve a 72,82%-os átlag (3. táblázat) jónak mondható, bár

pozitív irányba torzítja az eredményt, hogy több kérdőív esetén is észlelhető a tanítói segítségadás a megoldás során (például azonos hibák). Ennek hátterében az lehet, hogy a pedagógusok saját munkájuk értékeléseként fogták fel a kérdőív kitöltését. Ezért, igyekeztünk többszöri nyomatékosítással, kísérőlevéllel jelezni, hogy nem az iskolák versenyeztetése a cél, hanem a jelenlegi tudásszint vizsgálata populáció szintjén.

3. táblázat

A 3. osztályos feladatokra kapott válaszok alapstatisztikája.

	témakör	ad- ható pont	átlag	medi- án	mó- dusz	szó- rás	min.	max.
1.	Magyarország	5	2,95	3	5	1,570	0	5
2.	Társadalomismeret	6	4,91	5	5	0,875	0	6
3.	Élettelen természet (ráismerési tudásszint)	4	3,68	4	4	0,960	0	4
4.	Élettelen természet (megnevezési tudász- szint)	4	0,65	0	0	1,083	0	4
5	Élő természet	13	12,31	13	13	1,934	0	13
6.	Térbeli tájékozódás	5	3,32	4	5	1,891	0	5
7.	Élettelen (alkalmazási tudásszint), környezeti nevelés	7	4,17	5	6	2,264	0	7
8.	Testünk és életműkö- désünk	6	4,44	5	6	1,609	0	6
	Összes pontszámra	50	36,41	37	40	7,152	0	49

Jelen tanulmányban a legrosszabb eredményeket hozó feladatokat emelném ki. A 3. táblázat (félkövérrel kiemelve) adataiból jól látszik, hogy a rosszabb átlageredményt az első, negyedik és hatodik feladatban érték el a gyerekek (3. táblázat). Ez a szám önmagában nem mond semmit, de ha a 2009-es mérés eredményeihez hasonlítjuk a kapott átlagokat az derül ki, hogy a feladatok bázisévhez való romlásának átlaga -31,1%. Ezt az adatot a feladatok bemutatásánál külön is értelmezem majd.

Az *első feladat* az egykori országismeret témakörbe tartozó térbeli tájékozódási képesség használatát igénylő feladat volt (3. ábra).

3. ábra

A mérőeszköz első feladata.

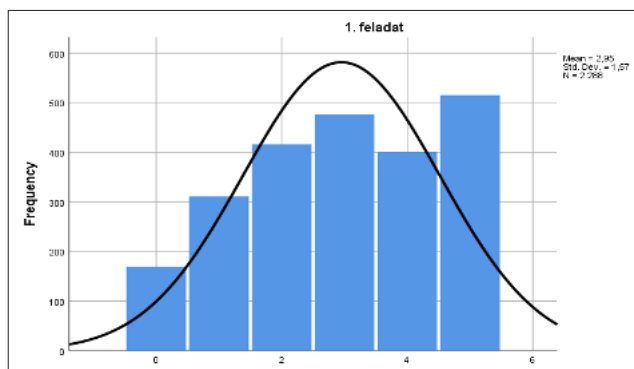
1. Dolgozz a térképvázlat segítségével! (5 pont)

- Színezd ki azt a megyét, ahol élsz!
- Nevezd meg székhelyét!.....
- Színezd ki a fővárost a megyetérképen!
- Nevezd meg Magyarország fővárosát!
- Melyik ország a szomszédunk észak-keleten?

Az első feladat alkérdésekből állt (3. ábra), amely többféle képesség (a ráismerés, megnevezés, reprodukció tudásszintje) alkalmazását követelte meg. Az egyes feladatra kapott összes pontszámok eloszlása követi a normál eloszlást (4. ábra). A tanulók 7,4%-a nem szerzett pontot. Ez átlagos pontszám, 2,95 pont, amely egy enyhe jobbra tolódást mutat. Középen a 3 pontos eredmények helyezkednek el. Szórásnégyzete és szórása is az ötödik legnagyobb. Megoldásai feldolgozásakor arra gondoltunk, hogy ezt érdemes lehet tüzetesebben elemezni. Kirajzolódott, hogy minél távolabb van a földrajzi fogalom a gyermek lakóhelyétől annál nehezebben boldogul a válaszadással.

4. ábra

Az egyes feladat pontszámának eloszlása.



A saját megyéjét 1003 fő tudta kiszínezni (43,8%). A részfeladatban jellegzetes hiba volt, hogy a tanulók, vagy csak részben színezték ki a megyét, ahol élnek, vagy a szomszédos megyét is beszínezték, azaz nem ismerték fel a határvonalakat. Pest megye kiemelkedően jól teljesített ebben a feladatban (63%).

A b. feladatban az okozott nehézséget, hogy a tanulók nem tudják megkülönböztetni a megyeszékhely, főváros fogalmát. A tanulók többsége megyeszékhely helyett saját lakóhelyének nevét írja le, vagy a megye nevét, szomszédos országok neveit. A jó megnevezések aránya átlagosan 50–60% körüli,

de van, ahol ettől alacsonyabb, mint Békésben csak 15% tudta Békéscsabát, legmagasabb Szombathely 95%, valamint Debrecen és Szekszárd ismerete 79%.

A c. feladat a legtöbb esetben főváros helyett teljes Pest megyét színezték ki a gyerekek. Fogalmi, és feladat értelmezési hiba, hogy a tanulók keverik a főváros és megye, megyeszékhely fogalmát.

A d. feladatban a legtöbb esetben a tanulók fővárosként Budapestet nevezték meg. Elfogadtam, ha Budapest helyett, csak Pestet írtak a tanulók, mert a mindennapi szóhasználat során így is használjuk a főváros nevét. A helyes válaszok aránya 40%. Magas volt a főváros nevét helytelenül rögzítők száma.

Az e. feladatban a tanulók észak-keleti országgént javarészt Szlovákiát nevezték meg. A feladatból következtethető, hogy a tanulók nem tudnak, vagy csak nagyon nehezen tudnak tájékozódni a mellékvilágítójuk segítségével, ezt a 6. feladat eredménye is megerősíti. A megoldások között városok, távoli országok is fellelhetők, mint például Ausztrália, Németország, Oroszország, Svájc, de Európa is.

5. ábra

A negyedik feladat szövege.

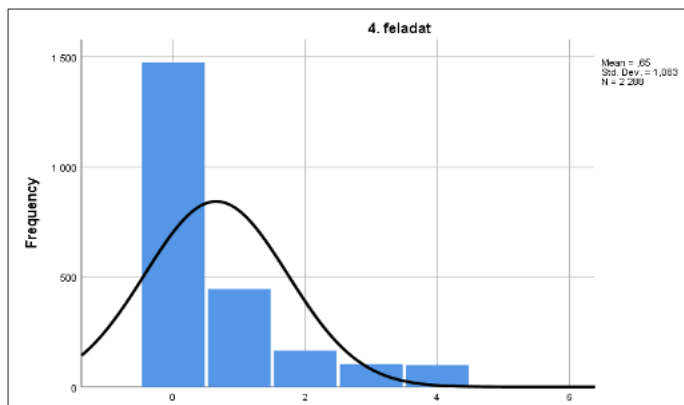
4. Nevezd meg a körülírt fogalmakat! (4 pont)

- a) A patak eredési helye:
- b) Az a folyó, amely egy másikba ömlik bele:
- c) Az a terület, amelyről a folyó összegyűjti a vizét.
- d) Az a hely, ahol a folyó véget ér:

A következő kiemelt feladat a *negyedik*, amely az élettelen természet témaköréhez kapcsolódik (5. ábra), ezen belül is a felszínformákhoz, mégpedig folyóvíz általi felszínformáláshoz, hiszen ez Magyarországon is domináns felszínformáló erő, amellyel negyedik osztályban a magyar nagytájak témaköreinél is foglalkoznak a gyerekek. A fogalom megnevezés nehezebb verziója ez a feladat, hiszen nincs megadva választási lehetőség, így ez már a megnevezés tudásszintje a ráismerés helyett. A legrosszabb eredményt ennek a feladatnak a megoldása hozta 0,65 átlagponttal (16,25%) (3. táblázat; 6. ábra). A pontot nem szerzettek aránya 64,4%, mely a 2009-es mérésben nem érte el a 39%-t (Jenei et al., 2011). Ezzel szemben a maximális pontszámot ért el a tanulók 4,3%-a, ez korábban 10% volt.

6. ábra

A negyedi feladat pontszámának eloszlása.



A tanulók gyakran írtak forrás helyett varrást, vagy jelenítették meg a folyó-vizek nagyság szerinti csoportjait, mint az ér, csermely, patak, folyó folyam. A mellékfolyó fogalma helyett, nem elfogadható módon használták az oldalfolyó, folyóág kifejezéseket. Elfogadtam, ha a vízgyűjtő terület helyett víz összegyűjtő területet írt a tanuló. Emellett megjelent a víztározó fogalma, ami nem elfogadható. A torkolat megnevezés helyén torpoltat kifejezés állt, amely a mássalhangzó tévesztésére utal, ennek többféle módozatával is találkoztam.

7. ábra

A hatodik feladat.

6. Írd le, hogy a postához képest mely égtáj felé találhatók a következő helyek! (5 pont)

Áruház:

Iskola:

Kertészet:

Magtár:

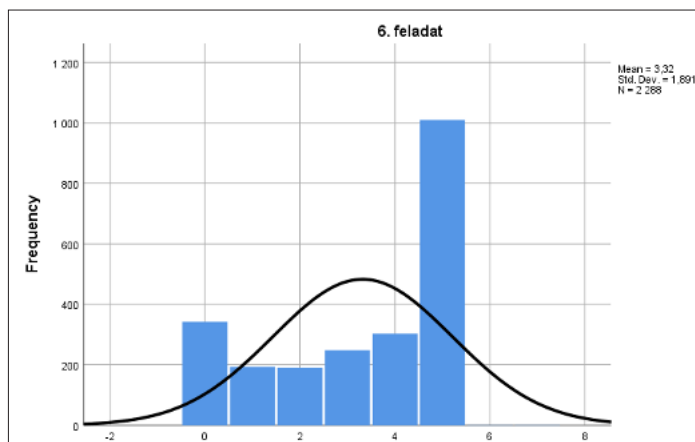
Galagonya út:

A *hatodik feladat* a térbeli tájékozódási alapismeretekhez kapcsolódott (7. ábra). Ebből a témakörből a világtájak ismerete, az alaprajz, nagyítás, kicsinyítés is kulcsfogalomnak számítanak (Kerettanterv, 2012). Ismerniük kell Magyarország domborzati térképét, alapvető térképeleket (államhatárok, felszínformák, vizek, főváros, települések, útvonalak). Az azonosítást egy városrészletről kellett megtenniük, ahol az álláspont külön nem volt bejelölve, ez így nehezebb. A másik kissé zavaró elem, hogy a fő utca nem az É–D ten-

gellyel párhuzamosan fut. A harmadik legnagyobb szórást mutatja a feladat megoldása (3. táblázat). A legjellemzőbb hiba a betájolás volt, vagyis az É-i irány meghatározása, illetve a K–Ny irányok eltévesztése. A 0 pontot szerzett diákok arány 14,9% (8. ábra), mely korábban 8% volt 2009-ben. Maximális pontszámot 44,1%, mely arány 2009-ben 57% volt.

8. ábra

A hatodik feladat pontszámának eloszlása.



A világtájak és mellékvilágtájakkal való tájékozódás feladat mutatta a legnagyobb feladat értelmezési hibát, mert a tanulók sokszor égtáj helyett utca nevet írtak, azt az utcát, ahol a megadott épület található, vagy irányt (jobbra, balra, fel, le), volt olyan tanuló, aki égtáj helyett nyilakat rajzolt. Több esetben is a megadott épületeket másolták le (iskola-iskola), illetve volt olyan tanuló, aki a megadott épületekhez nem égtájat írt, hanem rokon értelmű szavakkal írta le az adott épület nevét. Jellemző volt, hogy a tanulók a feladat mellé iránytűt rajzoltak. A rajz is rámutatott arra, hogy azok a tanulók, akik segédletként rajzoltak, csakis a fő világtájakat jelölték, a mellékvilágtájakat nem.

Az, hogy pont ezek a feladatok sikerültek a legrosszabban mutatják azt, hogy gyakorlásra nem marad idő alsó tagozaton sem, így pont azok a készségfejlesztések sikkadnak el, illetve az országismeret, mely a későbbiekben igen fontos lenne más tudományok művelése során.

A különböző csoportok környezetismeret-eredményeinek összehasonlítása

A mintát két szempontból elemeztük tovább ez az iskolai megyei elhelyezkedése és a képességek befolyását vizsgáltuk a kapott eredményekre. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a különböző képességű csoportok melyik feladatot oldották meg könnyebben vagy nehezebben, mely képességeik erősebbek

vagy a tudásszint volt nehezebb vagy könnyebb nekik. Ezek alapján fejlesztő feladatokat is lehetne számukra összeállítani.

A kiemelt figyelmet igénylő tanulók két nagy csoportja a különleges bánásmódot igénylők, melybe beletartozik az SNI, a BTMN és a tehetséges tanulók. A másik nagy halmaz a szociális hátrányból adódó problémán alapuló gyermekvédelemről szóló törvény alapján hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók csoportja. Fontos tudni, hogy a BTM-diagnosztika a járási szakértői bizottság tevékenységének keretében történik, az SNI-diagnosztika pedig a megyei és országos tevékenység keretében. A BTMN-es gyerekek általában a többségi pedagógia keretében tanulnak, míg az SNI tanulóknál már külön utas fejlesztés is megvalósulhat, illetve ehhez joguk lenne (Hegedűs, 2021). Azt is le kell szögeznünk, hogy az ellátó rendszer problémái, a szakember hiánya együttesen okozza, hogy a fejlesztésre szoruló gyerekek jelentős része nem kapja meg a haladásához szükséges ellátást (32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet; 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 47. §). A BTMN-en belül nincsenek alkategóriák, addig az SNI-n belül igen (Dávid, 2015).

A kapcsolat vizsgálatára Anova-varianciaanalízis tesztet használtuk SPSS programban. Elmondható, hogy mindegyik képességcsoport esetében 0,000 szignifikancia szinten és 7 df értéken a kapcsolat statisztikailag bizonyítható, azaz a kapott eredményre hatással voltak a tanulók képességei (4. táblázat).

4. táblázat

Képességcsoportok szerinti átlagok feladatonként.

Képességek	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	összes pont	N
Átlagos	3,02	4,95	3,74	0,66	12,44	3,4	4,23	4,48	36,92	1739
Tehetséges	3,94	5,16	3,98	1,05	12,79	4,38	4,78	4,99	41,08	131
SNI	2,44	4,79	3,29	0,53	11,74	2,74	3,44	4	32,96	324
BTMN	2,86	5	3,69	0,66	12,21	3,07	4,52	4,59	36,62	29
Tanulásban akadályoztatott	1,78	4,22	2,33	0,44	8,89	2,33	4,11	3,78	27,89	9
Hátrányos helyzetű	2,75	4,38	3,38	0,38	11,63	3	4,75	5,43	35	8
Halmozottan hátrányos helyzetű	1,7	4,68	3,34	0,17	10,89	2,66	3,85	3,98	31,28	47
Teljes minta	2,95	4,91	3,68	0,65	12,31	3,32	4,17	4,44	36,41	2287

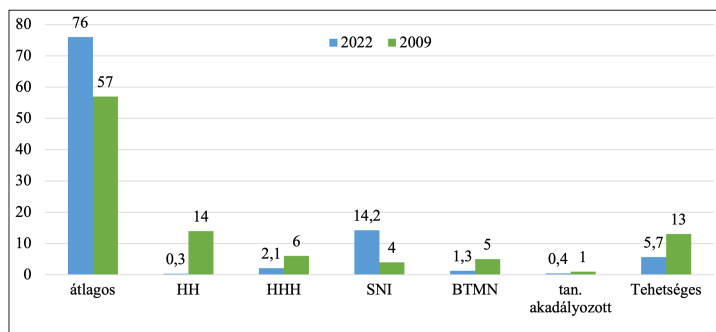
A bázisévhez képest a hátrányos helyzetűek és a halmozottan hátrányos helyzetűek aránya csökkent a mintában (9. ábra), de ez jellemzi a tehetségesek, BTMN és az tanulásban akadályoztatott arányát is. A tanulásban akadályoztatottak aránya is csökkent.

lyoztatott csoportja csak 9 főből állt, a hátrányos helyzetűeké 8 (4. táblázat), így erre a részmintára nem lehet általános következtetéseket levonni.

Egyértelmű trend nem húzható meg a kapott eredmények láttán. Egyedül az enyhén értelmi fogyatékosok csoportja foglalja el mindig az utolsó helyet, bármelyik feladatot is nézzük. Ez alól csak a negyedik és hetedik feladatok tértek el. A negyedik feladatnál a halmozottan hátrányosak, a hetedik feladatnál az SNI-s tanulók végeztek az utolsó helyen. A legjobb pozíciót a várt tehetséges tanulók csoportja érte le, akkor is, ha számuk drasztikusan csökkent a mintánkban. A tehetségesek mellett a normál képességűek eredményei szerepelnek a legtöbbször a dobogó második fokán, de ez alól is van kivétel. Ilyen a 2., 7. és a 8. feladat, ahol a BTMN gyerekek eredményei egy kicsivel jobbak. De érdekes, hogy az összes pontszám tekintetében is a két csoport eredményei között csak 0,3 pontnyi különbség van. Ez alátámaszthatja, hogy a magatartási és személyiség problémák mögött a kognitív területeik jól működhetnek ezeknek a gyerekeknek.

9. ábra

A harmadik osztályos minta megjelölt tulajdonság szerinti megoszlása.



Az is meglepő eredmény, hogy a hátrányos helyzetűek eredményei sokszor maradtak az SNI-ek eredményei mögött, egész pontosan öt feladat esetében, míg egynél azonos pontszám volt az átlaguk, egynél pedig az SNI maradt alul, ez a hulladékok szelektálásához kapcsolódó feladat.

További megállapítás, hogy a legrosszabb eredményeket hozó *tanulásban akadályoztatott* tanulók általában mindig tollal dolgoztak, és nem ceruzával a feladatok megoldása során. Nagy problémát jelentett nekik a feladatok értelmezése, leginkább azok a feladatok okoztak nehézséget, ahol a fogalmat kellett definiálni. Voltak olyan tanulásban akadályoztatott diákok, akiknek csekély része leírta a fogalmakat, viszont ezek nagyon pontatlanok voltak.

A *tanulási zavarral* küzdő gyermekek esetében leginkább a dysgraphia, és dyscalculia típus jelent meg. Ezeknek a gyermekeknek is leginkább azok a feladatot okoztak nehézséget, amelyek nyílt végűek, de nem azért, mert nem tudták értelmezni a feladatot, vagy nem értettek egyes fogalmakat, hanem,

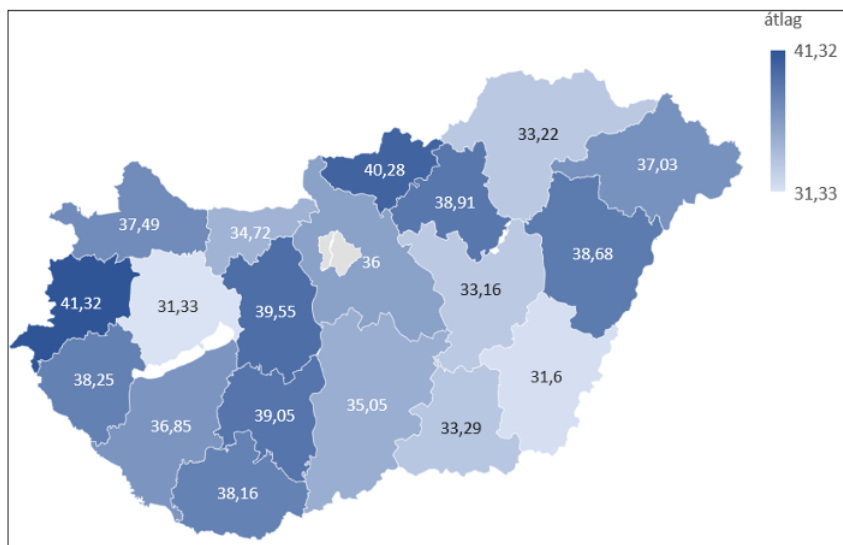
azért, mert, ha gyerek helyesen is oldotta meg a feladatot, akkor is helytelenül írta le a szót. Például: mókus helyett kókus. Az ilyen esetek nagymértékben az 3., 5., 6. feladatokban jelentek meg. Az 5. feladatban általában az állatok felismerése helyes volt, azonban már az állatnevek leírása helytelen (vakong = vakond).

Egy *SNI*-s gyermeknél leginkább a kognitív funkciókkal van probléma, amíg egy *HH/HHH* tanulónak a szociális háttere a nem megfelelő. Mindkét csoportnál jellemző volt, hogy azt a feladatot tudták jól megoldani, amelyik az életükhöz közel áll. Jelen esetben azok a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, akik vidéken nőttek fel, vidéki iskolába járnak, és ott is élnek jobban meg tudták oldani az 5. feladatot, mint azok a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, akik nagy városokban élnek, vagy városi iskolába járnak. Alapvetően, azok a feladatok, amelyek nagymértékben köthetők a tapasztalati tanuláshoz, mint pl.: élő környezet- növény, állat ismeret, vagy a víz témaköre, mert ezek a tanulók nem csak az iskolákban tanulnak ezekről, hanem a mindennapi életben szerzett tapasztalataikon keresztül.

A *tehetséges* tanulók esetében már a kifejtős feladatok is jobban mentek. Ezeknek a tanulóknak olvasható az íráskép, értelmezhető, amit írnak. Számukra nem okozott gondot egy-egy fogalom megnevezése, és annak leírása. Ez a képesség csoport az, amelyik legtöbb esetben a 2. feladatban is helyesen meg tudja különböztetni az ipari és mezőgazdasági termékeket.

10. ábra

A megyék szerinti összes pontszám átlagai a megszerezhető 50 pontból.



A *megyéenkénti* eredmények esetében szintén szignifikánsak a különbségek a területi elhelyezkedés alapján. A megyék közötti különbség meghaladja a

20%-ot (10. ábra), ahol a legkevesebbet Veszprém megye érte el és Békés kicsivel előzte meg. Ez egy meglepő eredmény, mert a kompetenciamérések alkalmával Veszprém nem szokott a lista végén szerepelni (Oktatási Hivatal, 2022). A legjobban Vas megye teljesített, amit Nógrád követ kicsivel lemaradva. Nógrádi viszont a kompetenciamérések alkalmával inkább az alsó kvartilisbe tartozik általában.

Természetesen a feladatok eredményei nagyobb szórást mutatnak, viszont leszögezhetjük, hogy a Pest megye eredményei nem emelkednek ki egyik irányba sem, középen helyezkednek el, pedig vártuk a megye jobb eredményeit.

A kapcsolat vizsgálatára Anova tesztet használtuk szintén SPSS programban. Elmondható, hogy 0,000 szignifikancia szinten és 18 df értéken a kapcsolat statisztikailag bizonyítható, azaz a kapott eredményre hatással voltak a mérőlapot kitöltő tanulók megye szerinti elhelyezkedése (10. ábra). Ezt az eredményt Hegedűs (2021) vizsgálatai is alátámasztják, miszerint az iskola elhelyezkedése erőteljesen hatással van a tanulmányi eredményekre.

Az interjú válogatott eredményei

Mindezek mellett megkérdeztük a pedagógusokat is, hogy mit gondolnak a környezetismeret tárgy változásairól, óraszámáról. A válaszadó tanárok és tanítók alsó tagozatban tanítanak környezetismeretet, mindösszesen a válaszadó 79 főből 2 fő nem tanított jelenleg. Végzettségüket tekintve 91% tanító (71 fő), akik közül 10 főnek más tanári végzettsége vagy gyógypedagógusi végzettsége is van. A maradék 8 fő tanárszakos, akik alsó tagozatban dolgoznak tanári végzettséggel, mert tanító hiány is van, nemcsak tanár. A teljes interjú bemutatására itt nincs lehetőségünk, így csak néhány kiragadott kérdést mutatnék be.

Az utolsó kérdések egyike a környezetismeret tárgy más tárgyba való integrálásra vonatkozott. A válaszadók 59,5% szerint nem valósul meg az integrálás során a tárgy eltűnésének pótlása, de 22,7% szerint igen. A válaszolók 17,7% szerint csak akkor tudják valamelyest pótolni a kimaradt órákat, ha van mellette például szakkör, hétvégi kirándulások, környezetvédelmi szakkör, projekt. Többen panaszkodtak a tananyag tartalma nem fér be a rá szabott órakeretbe. Ezért a pedagógusok többsége az etika és rajz órákon is környezetismeret órát tart, nem integrálással, hanem így egy héten dupla órát tartva. Néhány pedagógus a rajzórán kézműves feladatok keretében próbálja elmélyíteni, vagy ismételni a normál környezetismeret órán tanultakat, míg más pedagógusok tapasztalati tanulásra használják fel ezeket a tanórákat, kísérletezésre, erdei sétára (gombaszedés, madarak megfigyelése). Amikor a sikertelenebb témakörökről kérdeztük őket, természetesen mindenki tudta, hogy egy iránybemutatással egy órán egyik gyermek sem tudja majd az irányokat használni, egyértelműen látják a rendszer hibáit.

A válaszadók 91,1% nem ért egyet azzal, hogy 1–2. osztályban nincs környezetismeret és ugyanennyien vissza is állítanák a tárgyat ezeken az évfolyamokon. Az egyik intézményvezető megjegyezte, hogy a bevezetett mindennapos testnevelés órák nehezen kivitelezhetők, mert nincs az iskolának tornaterme. Egyes pedagógusok soknak tartják a heti testnevelés óraszámait, ezért azt csökkentenék, és helyette környezetismeret órát tartanának.

A visszaállítók 54,4% heti minimum 2 órában állítaná vissza, 25,3% heti egyben, a többiek kombinálva, azaz 1–2. osztályban heti 1 és utána heti 2 órában. Ehhez társult az a vélemény is, hogy 91,1% nem ért egyet azzal, hogy csökkentek a felsős természettudományos órák számai. Ebben nagy és veszélyes problémát látnak, ezeket fogalmazták meg a "Milyen következményei lehetnek ezeknek a csökkentéseknek Ön szerint?" kérdésre a választ, melyeket négy nagyobb csoportba soroltam:

- bizonyos szakmák eltűnése, mint orvos, tanár, biológus, tervezők, mérnökök, tudós 32,9%,
- elbutulás, kognitív képességek romlása 62,2%,
- rossz környezeti állapot 8,8%,
- beszűkült látásmód, érdeklődés elvesztése a természettudományok iránt 17,7%.

Pedagógusok szerint azok a tanulók, akik természettudományos pályán szeretnének továbbtanulni, háttérbe vannak szorítva, mert már alsó tagozatban sincs meg az alapozás, amire felsőben tudnak majd építeni. Mivel a környezetismeret, természetismeret egy komplex tantárgy és megjelenik benne a fizika, biológia, földrajz, kémia, ezért a felsős óraszám csökkenések is hosszútávon súlyos következményei lesznek. A tanulók, akik orvosok, vagy természettudományos tárgyat tanító pedagógusok szeretnének lenni, nekik kevesebb lesz az alaptudásuk, és magántanár segítségével kell felkészülniük azokra a bemeneti követelményekre, amelyet az adott szak megkíván, mindez okozataként fog megjelenni a már jelenleg is tartó nagymértékű természettudományos tanárhány és szakmák eltűnésénél. A lerövidített tanárképzések pedig megcsúfolják a korábbi diplomákat, nem készítik fel a tanárokat a meglévő hiányok pótlására. Ezekkel az interjúkban elhangzó véleményekkel én is egyetértek.

Összegzés

A hipotézisekre adott válaszok alapján elmondható, hogy az új NAT-ban megfogalmazott tevékenységek nem kínálnak megoldást a tantárgy hiányára, az interjú válaszai alapján, hiszen más tárgy rovására próbálják pótolni a környezetismeretet. Így a tanítók kényszerpályára kerülnek, vagy nem jutnak el a képességfejlesztés felső tagozatának kezdetéig elvárt korosztályos szintjére. Interjú alapján többen a technikaórát használják fel erre, viszont így csökken például a finommotorikus képességek fejlesztésére fordítható időkeret. Az óraszámcsökkentés és a feladatok között feszülő ellentétet a NAT tartalmi

oldalról is rontotta. Az első négy évfolyamon megtanítandó ismeretek és fejlesztések körét többségében szó szerint átirták a 3–4. évfolyamra, azaz a fele időkeretre (Homoki, 2021).

A tárgy megszűnésének első két évfolyamon többségében (91%) nem örülnek a pedagógusok, elsősorban ennek hosszútávú következményei miatt. Saját meglátásom szerint ez a változtatás szembe megy minden nemzetközi gyakorlattal (Papp et al., 2020), következményei beláthatatlanok. A természettudomány tanítását mindig is az egyik legjobb eszköznek tekintették a tanulók értelmének fejlesztéséhez (Adey & Csapó, 2012). A kiemelt fejlesztési feladatok között szerepelnek a gazdasági irányú és a környezettudatosságra nevelés, amelyek komplex összefüggéseiben lehangsúlyosabban a környezetismeret tantárgy keretében jelennek meg alsó tagozatban (Homoki, 2008).

A gyakorlatorientáltabb témakörök, bár mindegyik az, eredményessége sokkal nagyobb mértékben csökkent, mint a többi témaköré. 2009-ben 75% oldotta meg helyesen a Magyarország témakör feladatait, 2022 ez 60%, 2023 50% (2023-as nem publikált részeredmény); tájékozódás esetében 78%, 66% és 52% (2023-as nem publikált részeredmény) a jó megoldások aránya.

Az óraszám csökkenése egyértelműen hozza a rosszabb átlageredményeket. A teljes mérőlapra nézve a 2009-es 39,18 átlag 36,41 pontra csökkent, ami 5,4%-os romlás, de ha csak a két megyére nézem (Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg) meg az eredményeket akkor 8,1%. A 2023-as mérés teljes átlaga 34,4 pont, két megye esetében már csak 32,68 pont. Ez a további romlás 9,56%, két megye esetében ez már 13%. Ezeket abszolút értékben a megszerezhető 50 ponthoz viszonyítottam, de ha már csak az előző évi eredményekhez viszonyítom az átlagokat, sajnos a romlás még markánsabb minden esetben meghaladja a 10%-ot.

Úgy gondolom a mélypont még nem itt van, hiszen most még a legtöbb tanító próbálja azokat a tudáselemeket átadni és a képességeket fejleszteni, amelyek ennek a tárgynak a sajátjai, de néhány év múlva, ha azok a pedagógusok kerülnek pályára, akik már ebben az új rendben szocializálódtak, ezt már nem akarják majd megtenni.

A kutatásaink jelenleg is folynak, különböző transzferhatásokat szeretnénk megnézni a környezetismeret hiányának tükrében, romló szövegértési kompetenciák tükrében, hiszen a természettudományos gondolkodás fejlesztése hat az általános gondolkodási képességek fejlődésére a transzferhatás által.

Itt szeretnék köszönetet mondani *Mata Emese* tanító szakos hallgatónak, akivel a kutatást közösen végezzük!

Irodalom

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet: a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66, 10635–10847.

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162, 39622–39694.

- 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet, a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. *Magyar Közlöny*, (132), 22436–22553.
- Adey, P. & Csapó, B. (2012). A természettudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In Csapó, B. & Szabó, G. (Eds.), *Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez* (pp. 17–58). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Babbie, E. (2009). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Chrappán, M. (2017). A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, 178(11), 1352–1368. <https://doi.org/10.1556/2065.178.2017.11.3>
- Csapó, B., Korom, E. & Molnár, Gy. (2015, Eds.). *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Csapó, B. (1997). Development of inductive reasoning: Cross-sectional measurements in an educational context. *International Journal of Behavioral Development*, 20(4), 609–626. <https://doi.org/10.1080/016502597385081>
- Csapó, B. (2001). Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív minták alapján. *Magyar Pedagógia*, 101(3), 373–391.
- Dávid, M. (2015). *Speciális igényű hallgatók/tanulók a felsőoktatásban és a felnőttképzésben*. Támop-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0001 projekt. http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/03_david_04_15/index.html (2024.02.03.)
- Falus, I. & Ollé, J. (2008). *Az empirikus kutatások gyakorlata: Adatfeldolgozás és statisztikai elemzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hegedűs, R. (2021). A tanulási zavarral küzdő gyermekek Országos kompetenciamérésen elért eredményei és jellemzői. *Gyógypedagógiai Szemle. A magyar gyógypedagógusok egyesületének folyóirata*, 69(4), 262–277. <https://doi.org/10.52092/gyosze.2021.4.2>
- Hegedűs, R. (2022). A beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulók eredményessége. *Educatio*, 31(1), 113–122. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.9>
- Homoki, E. (2008). Földrajz középszintű érettségi írásbeli feladatsorok elemzése. In Szabó, J. & Demeter, G. (Eds.), *Geographia generalis et specialis: Tanulmányok a Kádár László születésének 100. évfordulóján rendezett tudományos konferenciára* (pp. 405–410). Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Homoki, E. (2021). A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In Fodor, R., Karain-Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III* (pp. 137–144). Szaktudás Kiadó.
- Jenei, T., Homoki E., Koi B., Sitkuné Görömbei C. & Schmercz I. (2011). *Diagnosztikus mérés-értékelés az általános iskola kezdő és alapozó szakaszában*. Élmény, 94 Bt.
- Kormány, Gy. (2004). *A földrajz tanítása*. Bessenyei Könyvkiadó.
- Köves, J. (1994). A gondolkodásra nevelés megalapozó tényezője a környezetismeret tanítása. *Iskolakultúra*, 4(14), 14–18.

- Oktatási Hivatal (2022). *Országos Kompetenciamérés Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. https://okm.kir.hu/fit/files/OKM_2021_Orszagos_jelentes.pdf (2023. 01. 11.)
- Papp, K., Nagy A. & Z. Orosz, G. (2020). A kisiskoláskori természettudományos nevelés célja, feladata és keretei. In Korom, E. & Csiszár, I. (Eds.), *Kisiskoláskor* (pp. 7–26). Mozaik Kiadó.
- Udvarhelyi, K. & Göcsei I. (1973). *Az alsó- és középfokú földrajztanítás története Magyarországon*. Tankönyvkiadó.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172–223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>

Consequences of changes in the content of Environmental Studies

One of the worst consequences of the introduction of the National Core Curriculum 2020 (NCC 2020, NAT in Hungarian) was felt in Environmental Studies Elementary science has become the subject with the smallest number of classes in primary school; it is taught only in 3rd and 4th grade and only in one class per week. This time frame is hardly enough for acquiring the basic knowledge of the area, to say nothing of teaching all the factual material specified by the NCC and the Framework Curriculum. Consequently, teachers have to find alternative ways to overcome these unrealistic requirements. Some educators try teaching Science in 1st and 2nd grade at the expense of other subjects. Others are satisfied with the fact that Science does not appear in these earlier years. These various opinions are reflected in our primary teacher interviews. Our research offers a quantitative diagnostic assessment that we conducted with 3rd grade students in the 2021/2022 and the 2022/23 school years (latter taught according to NCC 2020). We made an attempt to observe any differences in the level of their knowledge as a result of the altered curriculum. More than 2000 students participated in both years. The data processing of the first school year is complete, the second one is in progress. It is clear that the results show a downward trend, the scale and details of which are yet to be determined. Our basic aim with this survey is to define those subject areas that cause the biggest problems for students. As a result, we need to specify the long-term consequences of these less developed areas and what transfer effects will emerge in future grades.

Keywords:

elementary science, primary school, diagnostic measurement, NCC 2020



Egy királylány a 21. században – Árpád-házi Margitról alsó tagozaton

Gilányi Magdolna¹

Absztrakt:

Tanulmányomban Tallián Mariann *Liliomkirálylány – Árpád-házi Margit magyar nyelvű legendája nyomán* című, kiadás alatt álló kéziratát vizsgálom három szempont mentén: helye az alsó tagozatos olvasmányok között, kapcsolata más, Árpád-házi Margitról szóló gyermekkönyvekkel, valamint helytörténeti jelentősége. A mű a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv középkori korreprezentációjához illeszkedve kiegészítheti a tankönyvi ismeretterjesztő szövegek sorát. Más gyermekkiadványokkal megegyezik abban, hogy a magyar nyelvű Margit-legendát használja forrásul, de az „engesztelő áldozat” narratívából kimozdulva a küldetéstudatának birtokában láttatja hőseit. Árnyalt jellemábrázolás mutatja a tökéletlenséget, azokat a hétköznapi helyzeteket, amelyekkel a gyerekolvasók azonosulni tudnak. A helytörténeti vonatkozásokat a Margit-sziget bemutatásán keresztül vizsgálom. Elemzem a szakrális tér megjelenítését a *Liliomkirálylányban*, és példákat hozok a hitelességre való törekvésre a kolostor és templom ábrázolásában. A tanulmány zárásaként bemutatom, hogyan használható fel egy történeti séta az oktatás-nevelésben, ismertetve egy négyállomásos útvonal narrációját és a Boldogasszony-templomhoz kapcsolódó feladatokat.

Kulcsszavak:

történeti olvasmányok, alsó tagozat, gyermekirodalom, Árpád-házi Szent Margit

Bevezetés

A „boldog békeidőkben” a Nádor-sziget (egykor Nyulak szigete) nem véletlenül érdemelte ki a „Budapest tündérkertje” (Jókai, 1893) elnevezést. A 19. században (újra) felfedezett terület szórakozó- és pihenőhelyként volt ismert (és kedvelt) a polgárosuló lakosság köreiben. Azok, akik a szigetet a gyógyvíz jótékony hatásaiért keresték fel, csónakkal, később gőzhajóval kötöttek ki a déli csúcson, s a fürdőépületek felé tett sétájuk során pillanthatták meg a

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Társadalomtudományi Tanszék; gilanyi.magdolna@tok.elte.hu; 

romokat. A Boldogasszony-kolostor és -templom még álló falait dús növénytakaró borította.

Árpád-házi Margit ismertsége a középkori Magyarország határain túlmutató, az újkori sikertelen kanonizációs kísérletek után mégis a domonkosok visszatelepedésére (1903) volt szükség ahhoz, hogy IV. Béla lányára ismét érdeklődés vetüljön. A diktatúra évtizedei ismét homályba borították az immár szentként tisztelt névadó alakját, akinek kultusza a rendszerváltást követően éledt fel ismét. Az 1920-as évek országos leányzarándoklatainak (Gilányi, 2022) folytatójaként tekinthetünk napjaink január 18-i szabadtéri szentmiséire, amelyet a mindenkori esztergomi érsek celebrál.

Árpád-házi Margitot a legismertebb magyar szentek között tartja számon Európa, egyes vonatkozásai – különös tekintettel a magyar nyelvű Margit legendára – egyértelművé teszik, hogy helye van az alsó tagozatosok számára érdekes ismeretek között. A mélyen vallásos Margit életmódja és körülményei távol állnak a mai gyermekolvasók világtól, mégis – a korszakról független – párhuzamokkal az időbeli távolság csökkenthető.

A szabályozás sajátosságai és a taneszközjellemzők

A történelemmel foglalkozó szövegek alsó tagozaton a magyar nyelv és irodalom tantárgyon belül tárgyalandók (Kerettanterv, Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam, é. n., p. 29), a szövegértéshez kapcsolva. A kerettantervi kötelező tartalmak három műfajba sorolhatók: népmese, műmese és rege. „A történeti olvasmányok műszemléletét egészítik ki a kulturális emlékezethez, nemzeti hagyományokhoz kapcsolódó szövegek. A nemzeti identitástudat megalapozása így módon találkozhat a „morális, esztétikai és érzelmi fejlődéssel” (Nemzeti alaptanterv, 2020, p. 308).

A megközelítés nem előzmény nélküli: hasonlóképpen határozta meg a 2012-es Nemzeti alaptanterv a magyar történelem egyes szereplőinek megismerését a történeti látásmód és erkölcsi gondolkodás elsajátításánál, továbbá a kritikai gondolkodásnál is megnevezte a történelmi személyiségeket viszonyítási pontként (Nemzeti alaptanterv, 2012, p. 10711).

A hatályos Nemzeti alaptanterven alapuló kerettanterv 3–4. évfolyamának két témaköre közül a Mondák és regék törzsanyaga 11 olvasmányt jelöl ki. A kerettantervi követelmények között csak a magyar történelemmel foglalkozó szövegek szerepelnek, a korszakok közül a hangsúly a középkorra esik. Részletesebben: öt foglalkozik a magyarság korai történetével, a középkori Magyar Királysággal négy, a Rákóczi-szabadságharc korát, valamint a 19. századot egy-egy olvasmány képviseli. A honfoglalás előtti időszakot bemutató szövegek a magyarok eredetéről vallanak (kiegészülve a hunok mondáival). Itt Attila hun király kerül a középpontba, míg a középkori Magyar Királyság idejéből Szent István és Hunyadi Mátyás alakja emelkedik ki (Kerettanterv, Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam, p. 29).

A hatályos Nemzeti alaptanterv közelítése az alsó tagozatos történeti olvasmányokhoz szemléleti változás mutat, hiszen a magyarok eredetével foglalkozó és a Magyar Királyság középkori történetét pozitív módon reprezentáló szövegek célja elsősorban identitásalapozó funkcióval bír. Míg korábban a szabadságharcok (Rákóczi-szabadságharc, az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc) ábrázolása kapott nagy teret az alsó tagozatos történeti olvasmányok sorában.

A 2018 és 2022 között publikált olvasókönyvek korreprezentációját szemléltető táblázat szerint (a 2023/2024-es tanév köznevelési listáján szereplő) Olvasókönyv 4. Mondák, regék, legendák fejezetében (Miskolci, Falusi Varga & Pirisi, 2018) már a nemzeti identitást megalapozó (erősítő) olvasmányok kizárólagossága tapasztalható. Ebben a kiadványban – bár a szent életű királylány életének megismerése nem tartozik a kerettantervi törzsanyaghoz – megjelenik Árpád-házi Margit is két ismeretterjesztő íráson keresztül a IV. Béla és a tatárjárás című alfejezetben. A feldolgozást segítő feladatok hiányában, ezek inkább a kort hivatottak illusztrálni. Az egyik – Margit hercegkisasszony címmel – rövid (6 mondatnyi terjedelemben) életrajzt közöl. A Margit-sziget – Nyulak szigete című a terület elnevezésével foglalkozik (Miskolci et al., 2016, pp. 90–91).

1. táblázat

Korreprezentáció vizsgálata olvasókönyvekben (történeti olvasmányok számának tükrében).

	Miskolci, Falusi-né Varga & Pirisi (2016)	Báthori, Bárány Jánosné & Nagy-né Bonyár (2019)	Kóródi (2022)
Korai magyar történet	12		7
Középkori Magyarország	22		8
Újkor (török hódoltság)			2
Rákóczi-szabadságharc kora		8	5
A reformkor és 1848		16	4
20. század		8	

Érdekes, hogy ez a kísérleti tankönyv (elvben) még a 2012-es Nemzeti alaptanterven alapuló kerettantervet érvényesíti, hasonlóan a Hétszínvilág 4. kötetéhez (Báthori et al., 2019). A Miskolci, Falusi Varga & Pirisi (2016) vonatkozó fejezetének történelmi olvasmányai mégis a korai magyar történet és a középkori Magyar Királyság ábrázolását kizárólagosan végzik. A

Hétszínvilág 4. kötetben a 18. és 19. századot reprezentáló 8 + 16 olvasmány fókusza (a szabályozást érvényesítve) a szabadságküzdelmekre esik. (Gilányi, 2023). A fentiek közül érvényes tankönyvi engedéllyel bíró olvasókönyvben (Kóródi, 2022) a korreprezentáció a hangsúlyt a középkorra teszi ugyan, de nem mond le más korszakok bemutatásáról.

Árpád-házi Margit néhány gyerekkiadványban

A történeti olvasmányok korszakreprezentációjában bekövetkezett változás vendégszövegek bevonását támogatja. A lehetséges kortárs szövegek reprezentatív bemutatására nem vállalkozhattam. A három kiadvány kiválasztásakor szempontként – a korosztályi megfelelés mellett – jelöltem ki a hitelességet (szerző, kiadó), a kiadás idejét (2010 utáni publikálás) és a hozzáférhetőséget (bolti forgalomban/kiadóban kapható, könyvtárból kölcsönözhető).

A királylány életének köztudott eleme, hogy az országot elhagyó uralkodó pár a születendő gyermeket Isten szolgálatába ajánlotta, a gyermek zárdában nevelkedett. Ez a narratíva, amely a tatárjárást követő „engesztelő áldozatként” mutatja be Margitot, alapvetően meghatározza Margit irodalmi ábrázolását. Jóllehet egy másik (nem kevésbé fontos) életrajzi mozzanatról is tudunk: a fiatal Margit szembeszegülve az uralkodó döntésével, elutasította a II. Ottokár cseh királlyal kötendő házasságot. A személyes döntés következménye egy történelmi szituáció, amelyben a Magyar Királyság elesett a védelem és stabilitás lehetőségétől (Kristó, 2003, pp. 241–242).

A ferences Agapé kiadó Példaképed, védőszentek sorozatának 7. füzeté (Takács, 2013) Takács Ilona (1937–) költő, szerkesztő alkotása. A hét rövid fejezet forrásul Árpád-házi Margit magyar nyelvű legendája szolgált, ezt árnyalja a történeti háttér és a gyermekek kidolgozottsága. Margit „engesztelő áldozatként” való értelmezésében a primer forrás köszön vissza – a házasság elutasításának drámai jelenetében: „Sem a bírálát, sem az elismerés hangja nem hatoltak át azon a védőburkon, amelyet küldetéstudata vont köréje. Csak egy célt látott maga előtt, hogy a megalázott szenvedés keresztjével a vállán végigjárja az engesztelés útját, csak egy királyt ismert, a tövissel megkoronázottat.” (Takács, 2013, p. 13)

A Tiszták, hősök, szentek sorozat 3. füzetében (Csuti-Mátyás, 2013) az ábrázolás egysíkú, ugyanakkor az életrajz az ismeretterjesztő szövegek sajátosságait viseli (Diós István Szentek élete című kézikönyvét nevezve meg forrásul). Öt magyar szentet kíván röviden megismertetni, életük alapvető vonalainak meghúzásával, így nem kap teret a IV. Béla és lánya között lezajlott jelenet sem.

Határozott színekkel festette meg a királylányt Bethlenfalvy Gábor Magyar szentek élete című kötete (Bethlenfalvy, 2020) vonatkozó fejezetében. A kolostor főnöknője, Ilona önálló döntéshozatalra sarkallja Margitot. A lány már szabad akaratból marad a Nyulak szigetén, s a IV. Bélával folytatott (el-

mérgesedett) beszélgetés lezárásául elhangzik: „Az országot csak az erősíti, ha kitartunk szent elhatározásainkban.” (Bethlenfalvy, 2020, p. 120) Fontos mozzanat ez: Margit küldetéstudata saját döntésén alapul!

Tallián Marian novellájának (Tallián, 2024) első szerkezeti egységében, Margit személyiségvonásai tűnnek elő: nem a tökéletes szentet, hanem a hiúságot és türelmetlenséget is ismerő lányt látjuk, aki megbánással, engedelmességgel, fogadalommal igyekszik ellensúlyozni negatív tulajdonságait. Ezen alapul a második szerkezeti egység, küldetéstudatának elnyerése. A törékeny Margit szembefordult az uralkodói paranccsal – egy pillanatra az apai akarat feszült az istenivel szemben.

A Liliomkirálylány műfajának sajátosságai és annak ténye, hogy a szerző nem törekszik teljes életrajz közlésére, lehetőséget ad egy-egy jelenet aprólékos kidolgozására. Ezáltal a királylány megközelíthetővé válik a 21. század gyermekei számára – úgy vélem, ebben többletet képvisel. A többlet a nőalakokban is tetten érhető. Egyrészt, szerephez (és jelentőséghez) jutnak olyan mellékszereplők, mint Erzsébet nővér, akinek személyes sorsán keresztül tekintünk vissza a tatárok dúlta Magyar Királyságra. Vagy a konyhában sürgölődő Juliska néni, aki a királyi sarj és főúri társnői mellett a középkori magyar társadalom „láthatatlan” tagja, akit nem említhet a magyar nyelvű Margit-legenda, maga is Margit nevelőjévé léphet elő dorgáló szavaival. Anyai szerepben látjuk a közösség vezetőjét, Olimpiádiszt, kiáll Margit mellett, s maga is szembefordul az uralkodói akarattal. Margit saját hibáit felismeri, de küldetéstudatát a legtisztábban Olimpiádisz tükrözi vissza.

Tallián Mariann:

***Liliomkirálylány – Árpád-házi Margit magyar nyelvű legendája
nyomán című novella***

A kolostor és templom mint irodalmi helyszín

A Liliomkirálylány – Árpád-házi Margit magyar nyelvű legendája nyomán c. novella keletkezését korábban ismertettem (Gilányi, 2023), ehelyütt – a helyszíntre koncentrált – néhány észrevétellel vázolom a munkafolyamatot. Indokolja ezt annak ténye, hogy a helytörténeti kötődés nemcsak kulturális értékeket hordoz, hanem a középkori helyszín (ha romjaiban is) valóban felidézi Árpád-házi Szent Margit idejét.

A cselekmény helyszíne a korabeli Nyulak szigete, a Boldogasszony-templom és -kolostor, ahol Árpád-házi Margit életének nagy részét töltötte a domonkos másodrendi apácák közösségében. A cselekmény központi helye a templom: a téli reggelen Margit hálóterméből rögtön a templomba siet, beszédbe elegyedik társaival (értesül az uralkodó közeli látogatásáról), majd imájába merül. Ekkor a trónon ülő Krisztus látomása talál rá – ez kapcsolatot teremt a nyitó jelenet álomképével (együttal a novella zárásával is). A mű egészét átható misztika ebben a néhány képben érvényesül talán a leginten-

zívebben, a másodrendi apácák kontemplatív szemléletére alapozva. Margit jelleméről is árnyaltabb képet kap ekkor az olvasó. Reakciói elsőre meglepők lehetnek: egy fiatal lányt látunk, aki sértettséget érez, majd – válaszként híján – valósággal kiszalad a templomból. „Kiszaladt a hálóterméből és körbenézett. A hosszú, széles folyosón egy teremtet lélek sem volt. A hűvös és csendes kolostor körfolyosójának hozzá közel eső bejárata a templomba vezetett.” (Tallián, 2024) Útvonala, a helyiségek elhelyezkedése hűen követik a domonkos komplexum alaprajzát (Madas, 2009), amely az olvasó számára megteremt a középkor „valóságát”.

A 13. századi lelkiség, a misztika láttatása mellett, a következő példák érzékeltetik a törekvést a kolostortemplom hiteles, Margit-korabeli ábrázolására:

(1) A Szent Kereszt-oltár beemelése a történetbe; Margit kedvelt imádkozó helye – a templom nyugati végében levő karzat keleti felén állt (Feuerné, 1971): „– Édes Krisztusom! – szólott, és térdre rogyott a Szent Kereszt oltára előtt.” (Tallián, 2024)

(2) A templom első építési periódusában a hajó és az apácakórus felett lapos mennyezet volt (Feuerné, 1971): „Margit áhítatosan nézte a templom mennyezetét, hátha megnyílik, mint álmában.”

Néhány részletet pedig (régészeti adatok hiányában) az írói képzelet teremtet meg: színes üveg került az ablaktáblákba, díszes minta és freskó került a falakra. A novellában domináns fehér színt az átható világosság helyettesíti.

Az olvasmány feldolgozásakor jogosan kerül elő a két szakrális tér, a nyitókép katedrális és a cselekmény színhelye. Sőt, a lokáció magában hordozza a tanórán kívüli program lehetőségét.

1. Járjátok be képzeletben Margit álmának katedrálisát, a párizsi Notre-Dame-ot (notr dám)! Hol található a trónon ülő Krisztus-ábrázolás? (A virtuális sétát a QR-kódon keresztül éritek el.)
2. a) Gyűjtsétek ki a kolostor egyes helyiségeinek elnevezéseit!
b) Ha van rá lehetőségetek, látogassatok ki a Margit-szigetre, és járjátok be Margit útvonalát a Boldogasszony-templom és -kolostor romjai között!

Margit egykori lakhelyének felkeresése az élménypedagógia eszköztárát aktivizálja, s egyúttal lehetőséget teremt a kulturális párhuzamok felismerésére, s akár olyan művészettörténeti alapok bemutatására, mint a gótika.

Séta a Margit-szigeten

Napjainkban a történeti (városnéző) séta rendkívüli népszerűségnek örvend. Olyan műfaj ez, amely a Liliomkirálylány esetében jól illeszthető a tananyagfeldolgozáshoz. A koncepció kidolgozásakor a tematikus sétát vettem alapul, ugyanis a domonkos komplexum szűk területe és a romok (részbeni) feltárt-sága nem teszi lehetővé a személyhez kötöttséget, vagyis „középkori” séta

látható emlékek hiányában nem tehető. Mivel napjaink Margit-sziget képe a 19. századi területfejlesztésre nyúlik vissza, kézenfekvő volt, hogy a sétát erre építsem. Az Osztrák–Magyar Monarchia idejének Margit-szigetén négy állomást jelöltem ki: az Ybl Miklós tervezte Nagyvendéglő (1) és a Nagyszálló (4) a séta első és utolsó helyszínei, a ferences kolostor romjai (nádori lak/nyaraló), majd a domonkos kolostor romjai a köztes megállók.

Az útvonalra épülő kerettörténet szerint a 19. században járunk, amikor emberek egy csoportja (vagyis az osztály tagjai) verődik össze a Duna partján – a révészre várva, aki átviszi őket a szigetre. Ahogy szóba elegyednek, kiderül, hogy nem csak az köti őket össze, hogy a nádor szigetére szeretnének ellátogatni: mindannyian utazók. Egy kivételével, aki már járt a szigeten, és szívesen vállalja a kalauz szerepét: ő Révész Rozália (vagyis a tanító). A gyerekeknek hasonlóképpen választaniuk kell maguknak alliteráló nevet, ahol a vezetéknevű tulajdonságra vagy foglalkozásra, esetleg nemzetiségükre utal (például Angol Anton).

A séta helyszínein egységesen 3-3 feladatot lehet megoldani; a Boldogasszony-templom és -kolostor esetén ezek:

1. A Boldogasszony-templom és -kolostor két ábrázolását: egy 13. századi rekonstrukcióról készült kép (Pleskovics, 2022) és egy 20. századi épületterv (Fabó, 2021) puzzle-jét kell a gyerekeknek kirakniuk (csoportmunka), majd a tanítóval a két épület hasonlóságairól, eltéréseiről beszélhetnek.
2. A csoportok egy-egy tárgyat kapnak (kereszt, virághagyma, fakanál), amelyek egy adott helyiség funkcióját jelképezik (például kereszt-templom, fakanál-konyha, virághagyma-kert). A kútház mellett található térkép alapján meg kell keresniük a helyiséget és elhelyezniük ott a tárgyat.
3. „Liliomlány! Megint virágillatod van! – mondták neki. Margit is érezte a belőle áradó édeskés illatot.” (Tallián, 2024) Vattára különféle illóolajokat csepegtetünk, és kis üvegcékben helyezzük ezeket. A tanulóknak fel kell ismerniük az illatokat (például rózsza, levendula, bazsalikom).

A Margit-szigeti séta kidolgozását nyilvánvalóan irányították a leendő befogadók (vagyis az osztályközösség). Hatással volt ez az állomások számára, a narráció jellegére (kerettörténet), a feladatokra. Utóbbira példa, hogy a különféle illatok felismerésekor nem korlátozhattam az illóolajokat Margit korának helyi növényvilágára. A térbeli lehetőségek kihasználása az alaprajzot felhasználó feladattal történt, míg a „látványt” a puzzle pótolta.

Egy állomás feladatai nem hivatottak bemutatni a kidolgozott séta komplexitását, a tantárgyközi megközelítést. Ugyanakkor szemléltetik, hogy a narratíva elsősorban a kulturális örökség jellemzőin alapul.

Összegzés

Árpád-házi Margit életének megismertetése az alsó tagozatos tanulókkal több eredményt rejthet magában. Egyrészt, a történeti olvasmányok közép-

kori korszakreprezentációja színesíthető életmódtörténeti érdekességekkel. Tágabban értelmezve, nem csupán múltunkba pillanthatunk vissza, hanem az európai kultúra közös elemeit is ezeken az olvasmányokon keresztül szemléltehetjük. A téma tehát magában hordozza az európai és nemzeti identitás megerősítésének lehetőségét.

A Liliomkirálylány című novella apró mozaikokból építi fel a kolostor mikrovilágát. A hitelességet annak a célnak a szolgálatába állítja, hogy a diákok elé egy olyan Árpád-házi Margitot vetítsen, akivel – évszázadokat átugorva – azonosulni tudnak. Megérthetik belső vívódásait, döntéseinek mozgatóit, közelről láthatják a királyi gyermeket. A középkori nőalakok ábrázolása árnyalja a hagyományos történeti megközelítést, az egyéni sorsok a személyes történelem értelmezési körébe vonják az eseményeket, kimozdítva Árpád-házi Margitot az „engesztelő áldozat” szerepéből.

A tanórai feldolgozás ugyanakkor hordoz magában kihívásokat. A 3–4. évfolyam számára kijelölt kerettantervi tartalmak (történeti olvasmányok) jóval rövidebbek. A globális szövegfeldolgozás helyett a részenkénti haladás javalt, de így is le kell mondani a teljes szöveg tanítói bemutató olvasásáról. A (szükségszerűen) szakaszos haladás miatt a szókincsbővítés (s ezáltal az értelmezés is) meg-megtorpan. Előnyt jelent ugyanakkor e hosszabb terjedelmű szöveg esetén, hogy az ismeretlen szavak a kontextusból (vagy a szöveg más sajátosságaiból merítve) jól értelmezhetők.

Árpád-házi Margit életterének hitelességre törekvő képe az emlékezet helyének irodalmi ábrázolása. A történelmi helyszín módszertani szempontból jól hasznosítható még akkor is, ha az élményszerűséget némiképp behatárolja a romok állapota. Ez ellensúlyozható egy olyan tematikus történeti sétával, amely a látható elemekre fókuszál, nem feledve a középkori szent élő tiszteletét, amelyet bizonyítanak Árpád-házi Szent Margit sírjánál és szobránál látható vágott virágok és mécsesek.

Köszönettel tartozom az Ember és társadalom műveltségterület hallgatóinak. A Margit-szigeti séta feladatai Jankovits Katalin, Kovács Tímea és Szabó Rebeka javaslatai szerint formálódtak.

Irodalom

- Báthori, A. Zs., Bárány, J.-né & Nagyné Bonyár, E. (2019). *Hétszínvilág 4.* Oktatási Hivatal.
- Bethlenfalvy, G. (2020). *Magyar szentek élete.* Don Bosco Kiadó.
- Csuti-Mátyás, Zs. (2013). *Tiszták, hősök, szentek 3.* Danica.
- Fabó, B. (2021). *Budapest katolikus templomépítészete a két világháború között.* Budapest Főváros Levéltára.
- Feurné Tóth, R. (1971). A margitszigeti domonkos kolostor. *Budapest Régiségei* 22. (pp. 245–269.)

- Gilányi, M. (2022). Engesztelés a Szent Margitszigeten – Az Árpád-házi királylány kultusza és a domonkos apácák visszatérése. *Egyháztörténeti Szemle*, 23(3), 103–124. <https://doi.org/10.54231/ETSZEMLE.2022.3.5>
- Gilányi, M. (2023). „az ő gyermekségének idejétől mindenkoron választott vala” – 21. századi közelítések Árpád-házi Szent Margit alakjához. *Katolikus Pedagógia*, 12(1–2), 91–107. https://avkf.hu/wp-content/uploads/2023/10/katped_2023_1-2.pdf (2024. 02. 08.)
- Jókai, M. (1893). A Margit-sziget. In *Az Osztrák–Magyar Monarchia írásban és képen. IX. Magyarország 3. kötete. A Magyar Királyi Államnyomda kiadása.*
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom 1–4. évfolyam* (é. n.). Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2025. 02. 11.)
- Kóródi, B. (2022). *Olvasókönyv 4.* Oktatási Hivatal. (Hétszín sorozat)
- Kristó, Gy. (2003). *Magyarország története.* Osiris.
- Madas, E. (2009, Ed.). „Látjátok feleim...” *Magyar nyelvemlékek a kezdetektől a 16. század elejéig.* Országos Széchényi Könyvtár.
- Miskolci, Sz., Falusiné Varga, T. & Pirisi, A. (2016). *Olvasókönyv 4. osztályosoknak, II.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (Kísérleti tankönyv)
- Nemzeti alaptanterv (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 23(17), 290–446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2025. 02. 08.)
- Nemzeti alaptanterv (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 15(66), 10637–10847. https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2025. 02. 08.)
- Pleskovics, V. (2022). Lux Kálmán és Géza: margitszigeti eszményi rekonstrukciók. *Építészfórum*. <https://epiteszforum.hu/print/lux-kalman-es-geza-margitszigeti-eszmenyi-rekonstrukciok> (2025. 02. 09.)
- Takács, I. (2013). *Árpád-házi Margit.* Agapé. (Példaképed, védőszentek 7.)
- Tallián, M. (2024). *Liliomkirálylány – Árpád-házi Margit magyar nyelvű legendája nyomán.* kézirat.

A princess in the 21st century

– About Margaret of the Árpád Dynasty in the lower grades

In this study, I examine Mariann Tallián's manuscript, *The Lily Princess – Based on the Legend of Margaret of the Árpád Dynasty*, which is currently awaiting publication, from three perspectives: its place among lower primary reading materials, its relationship with other children's books about Margaret of the Árpád Dynasty, and its local historical significance. The work can serve as a supplement to textbook materials on the Middle Ages, in line with the representation of the Middle Ages in the National Curriculum and the framework curriculum. Like other children's publications, it draws on the Hungarian legend of Margaret as its source but diverges from the „atoning sacrifice” narrative, instead portraying its heroine as driven by a sense of mission. Her nuanced characterization includes imperfections and everyday situations that young readers can relate to. The study also explores local historical aspects through the representation of Margaret Island. I analyse the depiction of sacred spaces in *The Lily Princess* and highlight the author's efforts to ensure authenticity in portraying the monastery and church. Finally, I demonstrate how a historical walk can be incorporated into educational pedagogy, outlining the narrative of a four-stop itinerary and detailing the tasks associated with the Church of the Assumption.

Keywords:

historical reading, children's literature, lower grade, Saint Margaret of the Árpád Dynasty



A felsőfokú tanítóképzés kezdetei Magyarországon

Gombos Norbert¹

Absztrakt:

A tanulmányban bemutatásra kerülnek a felsőfokú tanítóképzés kialakulásának előzményei, az 1958-es törvényerejű rendelet kibocsátását megelőző viták, a felsőfokú tanítóképző intézetek megalakulása, fejlődése, vagyis az út, amelyet a tanítóképzők bejártak az intézettől, a főiskolává válást kimondó 1974-es törvényerejű rendeletig. A tanulmány kitér a tanítóképzés tartalmi szabályozásaira is, különös hangsúllyal az első (1959), valamint a második (1964) felsőfokú tanítóképző intézeti tantervre.

Kulcsszavak:

tanító, felsőfokú tanítóképző intézet, tanterv, főiskola, tanítóképzés története

A felsőfokú tanítóképzés kialakulásának előzményei

1953-ban, az UNESCO Genfben rendezett közgyűlésén kidolgozott egy ajánlást az európai országokban bevezetendő főiskolai szintű tanítóképzésről, melyben mérlegelte a gyökeres változtatások szükségességét is, és amelyek 1954 januárjában, az UNESCO Neveléstudományi Intézete által Hamburgban rendezett értekezleten öltöttek testet (Füle, 1956). E nemzetközi törekvések egybeestek hazánkban a Sztálin halálát követően „új szakasz” politikájával, vagyis a miniszterelnökké kinevezett Nagy Imre által meghirdetett kormányprogrammal. Ez utóbbi dokumentum *„nem sok jót ígért a tanítóképzéssel kapcsolatos [...] UNESCO-ajánlások mérlegelése szempontjából, hiszen általában a felsőoktatás fejlesztésének visszafogását helyezte kilátásba, ami semmiképpen sem javította a tanítók felsőfokú képzésének esélyét”* (Donáth, 2001, p. 82). A tanítóképzés fejlesztése iránt elkötelezett szakemberek azonban nem mondtak le a négy évfolyamos középfokú tanítóképzés megreformálásának lehetőségéről. Nézeteiket, véleményeiket az Oktatásügyi Minisztérium tanító- és óvóképzéssel foglalkozó ügyosztályán dolgozó – 1954 novemberétől megbízott osztályvezetőként tevékenykedő (Donáth, 2004a)

¹ Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet Neveléstan és Metodológiai Tanszék; gombos.norbert@kre.hu; 

– Rozsonдай Zoltán képviselte, aki „*fáradhatatlanul gyártotta a négyéves tanítóképzés tarthatatlanságát sejtető, érzékeltető, majd egyenesen deklaráló feljegyzéseit, sőt, ez irányú álláspontját közvetlenül is közölte a téma iránt kevés fogékonyságot mutató Erdey-Grúz Tiborral*” (Donáth, 2004a, p. 123–124). Rozsonдай Zoltán egy 1954 márciusában, „Nevelőképzési kérdések” címmel kelt levelében összegezte talán leghangsúlyosabban a tanítóképzés további fejlődésének lehetséges és szükséges útjait. Munkájának kezdetén leszögezte: „*Tanítóképzésünk, pedagógiai főiskolai nevelőképzési színvonalunk alacsony, méretezése az objektív általános iskolai nevelőszükséglethez mérten túlméretezett*” (Rozsonдай, 1954, p. 204). A szakember egyértelműen leszögezte, hogy „*négyéves keretben az általános iskolai tanítói hivatás megfelelő betöltésére, teljes értékű betöltéséről nem is szólva, nevelőt nem lehet képezni. [...] [Ezért – G. N.] a négyéves képzés további fenntartásának gondolatát, a megfelelő tanítóképzés szempontjából mérlegelve, elvetjük*” (Rozsonдай, 1954, p. 205). A szerző vázolta a lehetséges és kívánatos fejlődési utakat, melyeket az alábbi négy csomópontban összegezhetünk:

1. öt évfolyamos középfokú tanítóképzés,
2. hat évfolyamos középfokú tanítóképzés,
3. gimnáziumi érettségre épülő két évfolyamos felsőfokú tanítóképzés,
4. megfelelő szakiskolai (szakközépiskolai) érettségre épülő két évfolyamos felsőfokú tanítóképzés.

A magyar nevelés történetében gyakorlatilag valamennyire találhatunk – rövidebb vagy hosszabb ideig működő, esetleg még éppen kísérleti stádiumában „hamvába holt” – példát, tehát tulajdonképpen egyik sem tekinthető teljes mértékben idegennek a magyar köz- illetve felsőoktatás rendszerétől. Rozsonдай Zoltán részletesen kifejtette valamennyi formáció előnyeit és hátrányait. Az első lehetséges fejlődési út rendelkezik a legmélyebb gyökerekkel hazánkban, bár már ez is „*szükségmegoldásnak*” (Rozsonдай, 1954, p. 205) tekinthető, hiszen a megfelelő finanszírozás hiánya, illetve – részben – szakmai indokok miatt alakult ki 1923-ban, a hat évfolyamos képzés helyett. Az öt évfolyamos képzésnek tagadhatatlanul voltak problémái (itt csak a tantervi túlterhelésre, illetve a mobilitási „zsákutcára” érdemes utalni), azonban kétségtelen, hogy az akkoriban fennálló négy évfolyammal összevetve ez is óriási előrelépést jelentene, hiszen „*a tanítójelöltek tárgyi tudása, pedagógiai készsége, politikai-erkölcsi magatartása, világnézete aránytalanul mélyebben lenne kialakítható, mint ma*” (Rozsonдай, 1954, p. 205).

A hat évfolyamos középfokú tanítóképzés jóval szerényebb múltra tekint vissza, hiszen „*tiszavirág-életű*” időszaka (1920–1923) a rendszer teljes kifejlődéséhez sem volt elegendő. E képzési forma újbóli megvalósítása azonban „*teljes értékű tanítóképzést jelentene minden tekintetben*” (Rozsonдай, 1954, p. 206), hiszen a tanítóképzés legfontosabb céljainak (az általános és a szakmai műveltség megszerzése, a tanítói mesterséghez elengedhetetlenül szükséges készségek elsajátítása, a gyermekek, a hivatás megszerettetése stb.)

megvalósítását szolgálná ez a rendszer, még hozzá a képzés elejétől fogva. A szakember szerint e rendszert képesítővizsga zárná, és oklevele – felvételi vizsgát követően – felsőoktatási tanulmányokra jogosítana (Rozsondai, 1954).

A harmadik formáció előnyének tekinti a szakember, hogy viszonylag könnyen beilleszthető a korabeli oktatási rendszerbe, ugyanakkor a „*nagyobb hiányok a készségek, a hivatástudat területén jelentkeznek*” (Rozsondai, 1954, p. 206).

A negyedik megoldási lehetőség előnye, hogy megoldást kínálhat a mobilitási „zsákutca” problémájára, ami egyben hátránya is, hiszen így előfordulhat, hogy többen nem a pedagóguspályát választják élethivatásként. Ugyanakkor a szakiskolai alapozás – vagyis „*az életkorhoz és hosszabb időhöz kötött tanítói szakkészségek kialakítása [itt elsősorban a készségtárgyakról van szó – G. N.]*” (Rozsondai, 1954, p. 206) – hozzájárulhatna a tanítói hivatástudat megalapozásához, ami elejét vehetné a pályamódosítások egy részének.

Rozsondai Zoltán – javaslatát áttételesen az oktatáspolitikai döntéshozóinak címezve – levonta végső következtetését: „*Mindent egybevetve: legcélszerűbbnek látszik a teljes értékű tanítóképzés megoldása szempontjából a megfelelő szakjellegű középiskolára épített kétéves (akadémiai jellegű, értékű) tanítóképzés*” (Rozsondai, 1954, p. 206–207), ugyanakkor – végtelen türelemről és kompromisszumkészségről is tanúságot téve – leszögezte: „*Átmenetileg teljesen elfogadható megoldásnak tekintjük az ötéves tanítóképzést. Megvalósítása rendkívül nagy haladást jelentene a mai sivár helyzethez képest.*” (Rozsondai, 1954, p. 207).

Rozsondai Zoltán szakmai érvekkel alátámasztott javaslatai nem találtak pozitív fogadtatásra a politika „felsőbb régióiban”. A pártközpont és az oktatásügyi tárca munkatársai ugyan készítettek egy előterjesztést – Rozsondai Zoltán elképzeléseit felhasználva – a képzési idő öt évfolyamra történő emeléséről/visszaállításáról, sőt a felsőfokú tanítóképzés megvalósításának lehetőségéről is (Donáth, 2004a), azonban az MDP Politikai Bizottsága, mely „*akkoriban már mindent a megbillent gazdasági egyensúly szempontjából mérlegelt*” (Donáth, 2004b, p. 94), 1954. július 14-i ülésén – figyelmen kívül hagyva az UNESCO-ajánlásokat is – kategorikusan elutasította a javaslatot. Mindezekon túl a testület határozott a magyar tanítóképzés történetének egyik legdrasztikusabb „intézmény-racionalizálási” folyamatának elindításáról, melynek keretében a meglévő 49-ből 20 tanító-, illetve tanítónőképző intézet megszüntetéséről – egy részüknek gimnáziummá alakításáról – döntöttek (Donáth, 2001).

A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének ügye azonban csak igen rövid időre került le a politikai döntéshozók asztaláról. A háttérben 1955 második felében, illetve 1956 elején folyamatosan zajlottak az előkészületi munkálatok (Donáth, 2000, p. 104–107), melyek végül Rozsondai Zoltán két évvel korábbi javaslatai közül a gimnáziumi érettségire épülő két évfolyamos felsőfokú tanítóképzés körül kristályosodtak. A javaslat meggyőzte Hegedűs

András miniszterelnököt, így Erdey-Grúz Tibor oktatásügyi miniszter 1956 májusában aláírta a tanító- és az óvóképzés reformjára vonatkozó javaslatot.

A reform végső tervezete 1956. július 26-án került az MDP Politikai Bizottságának asztalára, mely *„immár Rákosi Mátyás nélkül, Kádár János részvételével”* (Donáth, 2000, p. 107) ült össze. Tekintettel arra, hogy *„számsítással alátámasztott költségmegtakarítást és tervezhetőbb munkaerő-gazdálkodást ígértek az előterjesztők – s a testület tagjai amúgy is más, akkor sokkal égetőbbnek látszó dolgokkal voltak elfoglalva”* (Donáth, 2004a, p. 137), a javaslatot a grémium tagjai módosítások nélkül elfogadták. Megszületett tehát a „gimnáziumi érettségire épülő, szakiskolai jellegű, két évfolyamos nevelőképző intézmények létrehozásáról” (Donáth, 2000) szóló politikai döntés, ami azt is jelzi, hogy ekkor még a tanító- és az óvóképzés egységében gondolkodtak. E politikai határozat kétségkívül óriási jelentőséggel bírt, hiszen hazánkban – az európai államok körében az első között – valósult meg a tanítók és mozgalmak régi álma: a felsőfokú tanítóképzés, mely biztosíthatta számukra a magasabb műveltséggel járó nagyobb társadalmi elismertséget, a társadalmi felemelkedés régóta óhajtott lehetőségét, egyben az iskolák kvalifikáltabb oktatói bázisa kialakulásának esélyét (Donáth, 2004b).

A tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957)

A felsőfokú tanítóképzés létrehozásáról szóló politikai döntés megszületése egybeesett a Rákosi-rendszer válságával, aminek következtében a viták – legalábbis átmenetileg – szakmai síkra (vagyis: a képzési tartalom meghatározására) terelődtek. Az Oktatásügyi Minisztériumban már a politikai döntés megszületése előtt (1956 elején) kidolgoztak egy tervezetet, amely az érettségire épülő két évfolyamos felsőfokú tanító- és óvóképzésre vonatkozott. Az intézmény céljaként az óvoda, valamint az általános iskola alsó tagozata nevelőinek pedagógiai szakképzését, illetve nevelői hivatástudatának kialakítását jelölték meg (Németh, 1990). A dokumentum kijelölt egy széleskörű munkabizottságot, melynek feladata az új képzők cél- és feladatrendszerének, tantervének, a képzési szisztéma felépítésének, továbbá a gyakorlati képzés útmutatójának elkészítése volt (Németh, 1990). A meginduló vitába a tanítók és a tanítóképzők tanárai is intenzíven bekapcsolódtak. Az oktatási tárca 1956 szeptemberében országos konferenciát rendezett a pedagógia szakos tanárok számára, melyen konkrét javaslatok is elhangzottak az új „nevelőképző akadémia” szervezésére vonatkozóan. Az egyre világosabban körvonalazódó elképzelések szerint az akadémiaakra középiskolai érettségi alapján lehetne bekerülni. A felvételt azonban egy széleskörű alkalmassági vizsga előzné meg, melynek során vizsgálnák a jelentkezők látását, hallását, beszédét, kézügyességét, rajz- és mozgáskészségét, valamint a zenei alapok meglétét.

Az intézmény négy féléves volna, és egy óvodai, illetve egy általános iskolai tagozatra oszlana. A képzés fundamentumát az első, ún. „alapfélév”,

valamint az azt lezáró „alapkollokvium” jelentené, melynek sikeres letétele után lehetne továbbtanulni. A negyedik félév végén a tanulmányokat államtanvizsga zárná, melynek alapján a jelöltek általános iskolai tanítói, illetve óvodapedagógusi oklevelet szerezhetnek. Az elképzelések szerint szabályozná az intézeti/akadémiai tanárok, valamint a gyakorlóiskolai nevelők szükséges képesítését és feladatait is (Füle, 1956).

E koncepció megvalósítását azonban 1956 őszének történései megakadályozták, viszont a felsőfokú tanítóképzés megteremtését csak késleltetni tudták. Az oktatásügyi tárcánál ugyanis már 1956 decemberében megindult a reform előkészítése, amelynek eredményeképpen 1957 elején az oktatási tárcsa tanító- és óvónőképzéssel foglalkozó ügyosztálya által megbízott „széleskörű szakértő tanácsadó bizottság” (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957, p. 41) létrehozott egy nyolctagú grémiumot, melynek feladata az „Óvónő- és Tanítóképző Akadémia cél-, feladat- és óraterv-javaslatának” (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957, p. 41) elkészítése volt. A bizottság által kidolgozott tervezetet az újrainduló *Köznevelés* című lap 1957. évi második számában közzétették. A dokumentum egy bevezető résszel kezdődött, melyben az alábbi módon indokolták a felsőfokú intézmények létrehozásának szükségességét: „*Látnunk kell, hogy a pedagógus – bármely fokon, bármely korosztállyal dolgozó pedagógus – munkája, mai szemmel nézve olyan emberi magatartást, olyan szellemi fejlettséget és olyan szaktudást követel, amit a jól megalapozott pedagógiai nevelés, az elmélyített tudományos képzés biztosíthat*” (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957, p. 41).

Kétségtől elmondható, hogy e célmegfogalmazásban a szakmaiság került előtérbe, ugyanakkor előre jelezték is e gondolatok a „felsőfokú korszak” intézményeinek az alaposabb tudományos felkészítésre való törekvéseit, melyek – bizonyos értelemben – az eötvösi hagyományokon alapuló középfokú tanítóképzéstől történő elfordulást is jelentették.

A tervezet készítői vázolták azokat a küzdelmeket, melyeket a kisgyermeknevelés szakemberei, és -munkásai, a tanítók és mozgalmak – a múlt századtól – folytattak e képzési formák felsőfokúvá válásáért, majd bemutatták az óvónő- és tanítóképző akadémia általuk kidolgozott koncepcióját. Az intézmény céljaként az alábbiakat jelölték meg: „*Az óvónő- és tanítóképző akadémia célja, hogy az óvoda, illetve az általános iskola I–IV. osztálya számára tudományos világnézettel rendelkező, művelt, szocialista erkölcsű, hivatásukat értő és szerető, a dolgozó néphez hű óvónőket és tanítókat képezzen*” (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957, p. 47).

A tervezet egyik legfontosabb eleme a részletes bontásban nyilvánosságra hozott óraterv. A kidolgozott és vitára bocsátott koncepció négy féléves képzési szisztémát vázolt fel. A hallgatók számára minden szemeszterben heti 30 óra elfoglaltságot írtak volna elő, melyeknek döntő része kifejezetten gyakorlati jellegű tevékenység lenne (így például: szeminárium, tanítási gya-

korlat, készségtárgyak oktatása, önálló kutatás stb.) (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957).

Az elképzelésben szereplő főbb tantárgycsoportok, illetve azok heti és összes óraszama (15 hetes tanítási félévekkel számolva) az 1. táblázatban látható:

1. táblázat

A tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957)

(Forrás: Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957)

Tantárgycsoport neve	Heti összes óraszám	Teljes órakeret
Filozófia		
Marxizmus-leninizmus	8	120
Lélektan	11	165
Pedagógia	16	240
Neveléstörténet	5	75
Iskolaegészségtan	1	15
Gyakorlati képzés	19	285
Magyar nyelv és irodalom	7	105
Anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana	5	75
Számtantanítás módszertana	2	30
Földrajztanítás és lakóhelyismeret, illetve természettudományos kísérletek és bemutatásuk módszertana	6	90
Ének-zene és módszertana	12	180
Rajzolás és módszertana, táblai rajz	8	120
Fiú- és leánykézimunka módszertana	4	60
Testnevelés és módszertana	8	120
Népművelési munka	4	60
Szemelvények a magyar művelődéstörténetből	4	60
Összesen	120	1800

A dokumentum szerzői négy feltétel teljesülésében látták az óvónő- és tanítóképzés, valamint – ezen keresztül – a közművelődés „átütőerejű” fejlődésének biztosítékát, melyek közül kiemelhető az alapos és jó szelekció a felvételi eljárás során, a jobb munkafeltételek biztosítása a hivatás gyakorlásánál, a vonzóbb és magasabb színvonalú továbbképzés, valamint az óvónők és tanítók anyagi, társadalmi megbecsültségének, elismertségének javítása (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete, 1957).

A Köznevelés című folyóirat vitája (1957)

A tanítók akadémiai képzésére vonatkozó tervezet nyilvánosságra kerülését követően a Köznevelés hasábjain igen magas színvonalú szakmai vita bontakozott ki, melynek néhány hozzászólóját, illetőleg annak állásfoglalását az alábbiakban ismertetem.

Almásy György, gimnáziumi igazgató (Tab) a cél- és feladatrendszer konstruktívnak, korszerűnek, azonban az óratervet „túl differenciáltnak” tartotta. Javaslatot tett egy „kisiskolai tanítóképző akadémiai tagozat” felállítására, elsősorban az osztatlan iskolák érdekében (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Almásy György állásfoglalása, 1957).

Török István, tanár (Balassagyarmat) elsősorban gyakorlati javaslatokat tett a nagy óraszámú tárgyak (például didaktika) több féléves bontására vonatkozóan. Az akadémiai tanárok számára előírta volna a legalább tízéves gyakorlatot (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Török István állásfoglalása, 1957).

Zétényiné Ritoók Magda, tanítóképző-intézeti igazgató (Sopron) szerint „túl izoláltan” kezeli a tervezet a képzést, holott azt csak a középiskolákkal és más pedagógusképzőkkel való összefüggéseiben lehet szemlélni. Mindehhez a gimnáziumi tantervet is gyökeresen át kellene alakítani (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Zétényiné Ritoók Magda állásfoglalása, 1957).

Vág Ottó, a Tankönyvkiadó Vállalat munkatársa, a „nevelőképző akadémia” elnevezést javasolta, a tervezetben szereplő helyett. Vitatta, hogy egy főiskolai szintű intézménynek rendeletileg megszabott órarendje legyen. Helyesebb volna azt a tantestületekre bízni, és pusztán a képesítővizsgák követelményeit megszabni központilag (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Vág Ottó állásfoglalása, 1957).

Szabó Gyula, óvónőképző-intézeti igazgató (Kaposvár) vélekedése szerint a tervezet „lenézi” a régi tanítóképezdét. Megkérdőjelezte a gimnáziumra épülő akadémia létrehozásának szükségességét, ugyanakkor elismerte a középfoknál magasabb műveltségi szint fontosságát, amelynek azonban elsősorban szakmai téren kell kidomborodnia (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Szabó Gyula állásfoglalása, 1957).

Szabó Tibor, tanítóképző-intézeti igazgató (Szeged) elsősorban olyan „mindennapi” problémákkal foglalkozott, mint a képzők épületének állaga, az intézmények berendezésének állapota, a leendő tanárok lakása, elhelyezése, valamint beosztásuk, munkaidejük. (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Szabó Tibor állásfoglalása, 1957).

Kovács Vendel, tanítóképző-intézeti tanár (Eger) az intézmények órarendjével, az elméleti és gyakorlati képzés módszertani kérdéseivel, valamint az utóbbi időkeretével kapcsolatos elképzeléseket vitatta (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Kovács Vendel állásfoglalása, 1957).

Porzsolt István, tanítóképző-intézeti igazgató (Nyíregyháza) több korábbi hozzászólóval is vitába szállt. Elsősorban azonban Szabó Gyula azon nézetével polemizált, mely szerint a gimnázium által nyújtott alapműveltségnek a felsőfokú óvónő- és tanítóképzésben nem lenne szerepe (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Porzsolt István állásfoglalása, 1957).

Burchard Erzsébet, óvónőképző-intézeti tanár (Budapest) hiányolta az órarendből az etikai ismeretek oktatását, de hiányosnak tartotta a pedagógiai, valamint a filozófiai órák rendszerét is. Javaslatot tett egy új óraterv kidolgozására is (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Burchard Erzsébet állásfoglalása, 1957).

Kovács Endre, óvónőképző-intézeti tanár (Budapest) vélekedése szerint a képzés során foglalkozni kellene a „filozófia alapproblémáival” is, melyet a végleges óratervbe be kell építeni (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Kovács Endre állásfoglalása, 1957).

A vitát Bizó Gyula – a tanító- és óvóképzéssel foglalkozó minisztériumi ügyosztály vezetőjének – válasza zárta, aki reagált a különböző felvetésekre, összegezte a polémia tanulságait, és ismertette az annak kapcsán tervbe vett módosítások főbb irányait (Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről, Bizó Gyula vitázárója, 1957).

A koncepció és az annak kapcsán kibontakozott vita a hazai tanítóképzés legprogresszívebb hagyományaihoz történő visszakanyarodást jelezte. Az óratervben ismét a „tanítás gerincét” jelentő tárgyként szerepelt a pedagógia (és a gyakorlati képzés), melynek szerepe és jelentősége óriásit nőtt. A pszichológia újra elfoglalta méltó helyét a képzési folyamatban, ami e tudomány – legalábbis részleges – rehabilitációját is jelentette. Némileg ellentmondóan a cél- és feladatrendszerben megfogalmazottaknak, az eötvösi hagyományok továbbélését bizonyítja a készségtárgyak kiemelt jelentősége (ének-zene, rajz, testnevelés), illetve a kézimunka újbóli szerepeltetése a tantervi koncepcióban. Ugyanakkor nem szerepelt az óratervben külön matematikaoktatás, ami arra utal, hogy a gimnáziumi képzés során elsajátított számtani-mértani ismereteket elegendő alapnak tekintették a tervezet készítői a tanítói hivatás méltó és gondos betöltéséhez. A célok között említett „elmélyült tudományos képzés” nyomait kevésbé találjuk az óratervben, bár kétségtelen, hogy a középfokú képzéshez viszonyítva (vö. Gombos, 2006) jelentékeny mértékben nőtt e területek (például filozófia, művelődéstörténet) szerepe a vita fókuszában álló koncepcióban.

A felsőfokú tanítóképzés létrejötte

Az előzőekben felvázolt koncepció kapcsán a legnagyobb gondot a hallgatók óriási mértékű leterheltsége jelentette. A teljes órakeret (1800) heti bontásban 30 órát jelentett volna a leendő hallgatók számára, így egyértelművé vált szakmai körökben – nem utolsósorban a fentiekben vázolt színvonalas vitáknak köszönhetően –, hogy a felsőfokú tanítóképzés kétéves időkerete – az adott kor társadalmi és kulturális viszonyai között – nem elégséges a kijelölt

célok megvalósításához, illetve az ismeretek megfelelő szintű elsajátításához. Felvetődött a három évfolyammal történő indítás szükségessége, melyhez hamarosan a legfelső szintű politikai támogatás is megszületett. 1958 júniusában a Magyar Szocialista Munkáspárt Politikai Bizottsága elé került a tanító- és az óvónőképzés reformjának problémája. A testület elé kerülő anyag egyik előterjesztője Benke Valéria művelődésügyi miniszter volt, aki ekkor még – a korábban említett 1956. júliusi határozat fenntartását kérve, azonban már külön kezelve a tanító- és az óvónőképzést – a két évfolyamos „vörös akadémiák” tervét vetítette előre, mely intézménynek egyik legfőbb feladata az „alapos marxista nevelés” lenne (Donáth, 2000). A kérdést azonban a vitában felszólaló Kádár János döntötte el, aki a szakmai érvek mellett kiállva, a három évfolyamos tanítóképzés – egyben az öt évfolyamos tanár-, illetve a két évfolyamos óvónőképzés – megvalósításáért szállt síkra (Donáth, 2004a).

Az Elnöki Tanács 1958. szeptember 8-án született 26. számú törvényerejű rendeletével létrehozta az érettségire épülő három évfolyamos felsőfokú tanítóképző intézetet, és egyben szabályozta az intézmények működésének rendjét (Mészáros, 1995). Az új képzőkbe történő felvétel feltétele volt az érettségi bizonyítvány, a sikeres alkalmassági vizsga, valamint az eredményes felvételi vizsga. A képzés ideje hat szemeszter, melyből egy félévet a kijelölt iskolában, külső szakmai gyakorlattal kellett tölteni (Németh, 1990).

A felsőfokú tanítóképző intézetek ténylegesen 1959 szeptemberében nyitották meg kapuikat, miután *„a korábban meglévő középfokú tanítóképző intézetek közül 11-et felsőfokúvá alakítottak, a többit megszüntették”* (Mészáros, 1995, p. 78).

A felsőfokú tanítóképzés kialakulásának hosszú – és gyakran komoly viszszalépésekkel teli – szervezeti folyamata azonban ezzel korántsem zárult le. Előttünk volt még a felsőfokú intézményként való elismertetés, a valódi főiskolává válás időszaka.

Út az „intézettől” a „főiskoláig”

Az első felsőfokú tanítói diplomák kiadásával párhuzamosan, 1962-ben az Elnöki Tanács 22. számú – a felsőoktatási intézményekről szóló – törvényerejű rendelete hatályon kívül helyezte ugyan az 1958-as rendelkezést, azonban ez a tanítóképzők életében pusztán annyi változást hozott, hogy az intézeteket beillesztette a felsőoktatási intézmények sorába, amivel *„felügyeletét, igazgatását, még szorosabbra fűzte a felsőoktatási intézmények felügyeleti, igazgatási rendszeréhez”* (Rozsonдай, 1969, p. 228). E rendelkezés valójában az első lépést jelentette a felsőfokú tanítóképzőknek a felsőoktatásba történő integrációs folyamatában. Nagy hiányossága ugyanakkor az 1962-es rendelkeznek, hogy – ellentétben az 1958-as szabályozással – nem tért ki a gyakorlóiskolák, illetve a diákotthonok rendszerére (Németh, 1990).

A hatvanas évek végén előtérbe került az egységes általános iskolai nevelőképzés gondolata. Az Elnöki Tanács 1970. évi 25. számú törvényerejű rendelete lehetővé tette ugyan a tanárképző főiskolákon történő tanító-, illetve óvónőképzést (Mészáros, 1995), azonban mindez korántsem veszélyeztette a felsőfokú tanítóképzők létét, sőt a „kamaszkorukba” került intézmények újabb döntő fontosságú lépés előtt álltak.

A hetvenes évek elején a politikai vezetés figyelme újlag az oktatási rendszer problémáira terelődött. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972 júniusában áttekintette a hazai köz- és felsőoktatás struktúráját, és határozatot hozott „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” címmel, mely igen lényeges hatást gyakorolt a köz- és a felsőoktatás szinte valamennyi területére, így a tanítóképzésre is (Mann, 2002). A határozat következtében – egyebek mellett – *„újból szabályozásra került a pedagógusok képzési és továbbképzési rendszere”* (Mann, 2002, p. 101), melynek keretében célul tűzték ki a tanítóképző intézetekben folyó képzés főiskolai szintűként történő elismerését (Németh, 1990) is.

A politikai döntést az Elnöki Tanács 1974. évi 13. számú törvényerejű rendelete követte, mely kimondta, hogy a tanítóképző intézeteket – változatlan képzési céllal – főiskolává kell szervezni (Mészáros, 1995). A határozat következtében az átalakítás *„a következő három évben megtörtént: az oktatók a főiskolai hierarchia szerint sorolódtak be (főiskolai tanár, docens, adjunktus, tanársegéd), a korábbi szakcsoportok pedig tanszékekké alakultak át”* (Mészáros, 1995, p. 79).

A hetvenes évek második felére hazánkban a felsőfokú tanítóképzés megszervezése befejeződött. Onnantól fogva elsősorban a tanítóhiány leküzdése, illetve – azzal egyetemben – a képesítés nélküli tanítók alkalmazásának felszámolása vált elsőrendű feladattá. A célokat ún. kihelyezett tagozatokkal, új képzők szervezésével (például Szekszárd, Zsámbék), valamint – a felsőfokú képzésben már 1960-tól kisebb megszakításokkal élő – levelező rendszer bővítésével (például Debrecen, Esztergom, Kaposvár, Jászberény) valósították meg (Németh, 1990). Az utóbbi képzési forma működtetésének egy további célja a tanügy-igazgatási munkakörben pedagógusi képesítés nélkül dolgozók oklevélszerzése is volt, azonban a levelező képzés színvonala több tekintetben is alatta maradt a nappali képzésnek, hiszen *„a színvonalas tanítóképzés a tanítóképző intézet irányítása alatt álló gyakorló általános iskolában végzett megfigyelésektől és gyakorlati tanításoktól elválaszthatatlan”* (Rozsonдай, 1969, p. 241). (A szakember – adatokkal alátámasztott érveire alapozva – a levelező képzés „erős korlátozását” javasolta, és kizárólag azok számára tette volna nyitottá, akiknek a munkakörük betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges a képesítés megszerzése.)

A felsőfokú tanítóképzés létrejöttének körülményeit, a megvalósítás módját, illetőleg az elmúlt évtizedek során elért eredményeit a témával foglalkozó kutatók és a kortársak is igen sokféleképpen értékelték/értékelik. Igen sokat-

mondó, hogy a tanító- és óvóképzésért felelős minisztériumi ügyosztályvezető Bizó Gyula is megfogalmazta aggodalmait:

„A középfokú képzés kialakította hivatásszeretet helyett inkább a hivatás tudatának oldalára billent a mérleg. Ez azt vonta maga után, hogy a hallgatóknak a tanítói hivatáshoz való viszonyában az intellektuális vonások erősödtek fel. A végzett hallgatók munkába állítása mindenestre arra vall, hogy az intézetekben a hivatásra nevelés eredményes. Csak elvétve akad az oklevelet szerzett hallgatók közül olyan, aki más pályára kíváncskodnék.” (Bizó, 1965, p. 447)

Hasonló aggályokat fogalmazott meg a pedagógusképzés történetének kutatója, Kelemen Elemér is, rámutatva azokra a komoly problémákra, melyeket a felsőfokú képzés megvalósításának és fejlesztésének módja magában rejt:

„...a helyzetet bonyolította a tanítóképzés – kétségtelenül régóta sürgetett, de sok szempontból megalapozatlan – fejlesztése, a felsőfokú tanítóképzés tipikusan voluntarista „bevezetése” 1958-ban, illetve megvalósítása 1959-ben. [...] ...az 1975-ös döntés: a felsőfokú intézetek – változatlanul három évfolyamú – főiskolává történt kinevezése a kor tipikusan voluntarista, előremenekülést jelentő kísérlete volt a felhalmozott problémák megoldására. [...] A tanítóképzésnek a felsőoktatás keretei között és mintái szerint lezajlott fejlesztései azzal a kölcsönös veszéllyel jártak, hogy a tanítóképzés végképpen kiszakad a közoktatás intézményi és tartalmi keretei közül, s hátat fordít a kezdetek ma is modellértékű eötvösi hagyományainak.” (Kelemen, 1993, p. 182–183)

Vitathatatlan tény, hogy az eötvösi hagyományok fontos részét képezték és képezik a tanítóképzés értékekkel teli múltjának. Jogos tehát a neves szerző aggodalma, azonban a kérdést más oldalról is meg lehet közelíteni, amint azt a témával foglalkozó történész-kutató, Donáth Péter bizonyítja is:

„Az érettségire épülő tanítóképzés magasabb általános műveltségi bázisa, a tanítójelöltek érettebb korban való pályaválasztása, a – középiskolai előtanulmányokat is számba véve – jelentősen megnőtt képzési idő (négy év helyett négy + három év), a felsőoktatási képzéssel (idővel) együtt járó kvalifikáltabb oktatói kar kialakulásának lehetősége új korszakot nyitott a hazai tanítóképzés történetében. Ezzel hazánk az európai államok között az elsők közé került, ahol megvalósították a tanítómozgalmak régi követelését: a kisgyermekkori nevelők felsőfokú képzését. (Az már külön vizsgálódás tárgya lehetne, hogy ez mennyiben hozta meg számukra az áhított társadalmi felemelkedés lehetőségét.)” (Donáth, 2004b, p. 101–102)

A fentiekben felsorakoztatott gondolatok, az egymásnak gyakran gyökere- sen ellentmondó értékelések a felsőfokú tanítóképzés egész kérdéskörének rendkívüli összetettségét bizonyítják. Vitathatatlan, hogy sok szempontból nem voltak adottak a feltételek a felsőfokú képzés kialakításához, sem inté- zeti, sem oktatói szemszögből tekintve, hiszen kevés volt a szakképzett, ko- moly kutatói múlttal, felsőoktatási gyakorlattal rendelkező tanár (Rozsonдай, 1969). Maguk a tanítók is ambivalens módon viszonyultak a felsőfokú kép- zéshez, hiszen egyrészt ettől várták társadalmi felemelkedésüket, másrészt azonban féltették a középfokú képzés elért eredményeit, elsősorban annak gyakorlatorientáltságát. Tény azonban az is, hogy elemi igény mutatkozott a felsőfokú képzés iránt, mely a szervezett tanítóság, illetve a tanítómozgal- mak küzdelmének eredményeképpen közel egy évszázados múltra tekinthe- tett vissza (Donáth, 2008). E jogos követelések végül megvalósultak, és az új felsőfokú képzők elindultak saját útjukon, melynek eredményeképpen az el- múlt évtizedek alatt beágyazódtak a hazai felsőoktatás rendszerébe, sőt igen komoly szellemi és kutatóműhelyekké váltak.

A mindig gondolkodó, elsősorban a problémák megoldásának lehetősé- geit kereső, de mindenekelőtt a „*színvonalas tanítóképzés ügyének elkötele- zett*” (Donáth, 2004a, p. 147) Rozsonдай Zoltán alábbi szavait – úgy vélem függetlenül a nézetkülönbségektől – mindannyian elfogadhatjuk:

„Joggal vetődik fel a végső kérdés: merre tart tanítóképzésünk? Mit hoz a távoli jövő? Talán egységes általános iskolai pedagógusképzés váltja fel a most önálló, külön-külön úton haladó tanító- és általános iskolai tanárképzést? Olyan, amilyennel 1948 szeptemberében a pedagógiai főiskola nyitotta meg kapuját? Vagy talán egységes tanárképzést hoz a jövő, amely már 1958-ban határozott terv volt, s a tanítóképzés magánosan halad önálló útján? Akár- hogyan is alakul a jövő, egy bizonyos: a középfokú tanítóképzéshez már nem vezet vissza út, átlépett rajta az idő, az új, magasabb színvonalú tanítóképzés.” (Rozsonдай, 1969, p. 242)

Az 1959. évi tanterv

A felsőfokú tanítóképzés szervezeti kereteinek megszületése természetesen magával hozta a tartalmi kérdések újbóli szabályozásának kérdését is. Erre elsőként 1959-ben került sor.

Benke Valéria művelődésügyi miniszter 187/1958. (M. K. 23.) MM számú miniszteri utasítása alapján (Mészáros, 1995) 1959-ben jelent meg a felsőfo- kú tanítóképző intézetek első tanterve, mely a kezdeti évek átmeneti tartalmi szabályozását jelentette. E tervzet készítői érzékelhetően törekedtek arra, hogy megteremtsék a felsőoktatás rendszere által támasztott követelmények, illetve az eötvösi hagyományok megőrzése igényének valamiféle szintézisét, ami egy meglehetősen ellentmondásos, ugyanakkor sok tekintetben előre- mutató tantervi dokumentumot eredményezett. E megállapítást alátámaszt-

ja az 1959-es tanterv általános óraterve alapján a főbb tantárgycsoportokat, illetve azok időkereteit – a heti óraszámok összegét – szemléltető 2. táblázat:

2. táblázat

Az 1959. évi tanterv főbb tantárgycsoportjai és azok heti összes óraszámjai
(Forrás: Tanterv a tanítóképző intézetek számára, 1959)

Tantárgy neve	1959
Marxizmus-leninizmus	15
Logika	2
Neveléstudomány és tanítási gyakorlat	32
Lélektan	6
Orosz nyelv	8
Magyar nyelv és irodalom	9
Történeti tárgyak	4
Természettudományi tárgyak	6
Művészeti tárgyak	2.5
Szaktudományi ismeretek	58
Iskolaszervezetten	1
Iskolaegészségtan	2
Gyógypedagógiai alapismeretek	1
Népművelési ismeretek	6
Összesen	152.5

A 2. táblázatból látható, hogy a képzési struktúrában vadonatúj, az értelmiségi hivatás megalapozását szolgáló tárgyak foglalták el a helyüket, melyek igazodtak a korszak ideológiai-politikai eszmerendszeréhez (*marxizmus-leninizmus*), de megjelentek a filozófiához kapcsolható ilyen jellegű ismeretkörök is (*logika*). A képzés rendszerében ismét önálló tantárgyként tűnt fel a pszichológia, mely korábban „burzsoá tudománynak” minősült, így nem szerepelt külön ismeretkörként a középfokú képzés 1951. évi tantervében tantervben. (Gombos, 2006) A hagyományos pedagógiai és pszichológiai tárgyakon túl új, a mindennapi pedagógiai munkára felkészítő, illetve azt segítő ismeretek bukkantak fel a képzésben (*iskolaegészségtan, gyógypedagógiai alapismeretek, népművelési ismeretek*), melyek igen előremutató elemei voltak a képzésnek. Jól látható ugyanakkor, hogy az általános műveltséget biztosító tárgyak (magyar nyelv és irodalom, matematika, történeti tárgyak, természettudományok, művészetek, testnevelés) egy része drasztikusan visszaszorult, míg más része egyszerűen eltűnt a képzési rendszerből. Nyilvánvaló, hogy egy felsőoktatási intézmény nem elsősorban az általános, sokkal inkább a szakmai műveltség átadásának, valamint az értelmiségi képzésnek

a színtere, azonban csak részben magyarázhatjuk ilyen indokokkal a lezajlott változásokat. Jól példázza ezt Rozsonдай Zoltán egy későbbi gondolatsora:

„Az új felsőoktatási intézmények megszervezésében rendkívüli feladatot jelentett tantervének, programjainak, jegyzeteinek megalkotása. A középfokú tanítóképző tantervi anyaga, rendszere, oly nagymértékben tért el a felsőoktatási intézmény tartalmi igényétől, hogy a probléma megoldásához nem lehetett alapul venni. Hazánkban felsőoktatási rendszerű tanítóképzői tantervek, programok nem készültek. Elmondható, hogy a Minisztérium tanítóképző intézeti osztálya, az erre a célra megalkotott „Országos munkabizottság” bevonásával, az új intézmény oktató-nevelő munkájának megindításához életképes tantervet, programokat és jegyzeteket alkotott meg. A tanterv [az 1959. évi – G. N.] feltűnő hiányossága, hogy a matematika, amely pedig az alsó tagozat súlyponti tárgya, nem szerepel a tantárgyak között.” (Rozsonдай, 1969, p. 226–227)

Rozsonдай Zoltán számára – előképzettségéből (Donáth, 2004a), valamint a tantárgy fontosságából adódóan – a matematika hiánya tűnik ki, de ugyanaz elmondható a művészeti tárgyak (éneke-zene, rajz), illetőleg a testnevelés esetében is.

Az 1959. évi első felsőfokú tanterv igen lényeges pontokon formálta át a – korábban középfokú – tanítóképzés rendszerét. Az úttörőnek bizonyult tartalmi szabályozás végső értékelésére álljon itt két lényeges gondolatsor:

„Összegzőképpen megállapítható, hogy új tanítóképzésűink 1959 szeptemberében [...] életképes, de hiányos tantervvel, programokkal [...] indult el a fejlődés útjára.” (Rozsonдай, 1969, p. 227–228)

„Az 1959. évi óra- és vizsgatervet elemezve megállapíthatjuk, hogy a hazai progresszív hagyományok folytatásaként az új típusú tanítóképző felsőfokú szakiskolaként kezdte el működését.” (Németh, 1990, p. 113)

Az 1964. évi tanterv és program

Az Elnöki Tanács 1962. évi, a felsőoktatási intézményekről szóló 22. számú törvényerejű rendelete következményeként, valamint „a hallgatók „túlterhelésének” megszüntetése érdekében” (Rozsonдай, 1969, p. 229) a Művelődésügyi Minisztérium új tanterv kidolgozását rendelte el. Az 1964. évi tanterv és program, mely Ilku Pál művelődésügyi miniszter 140/1964./M. K. 15./MM számú utasításaként látott napvilágot, az első olyan – immár teljes mértékben a felsőoktatás rendszerébe integrálódott intézmények számára készült – tervezet volt, amely – ellentétben az 1959. évi elődjével – nem egy átmeneti időszakra készült, hanem hosszabb távra kívánta szabályozni a felsőfokú tanítóképzés tartalmi kérdéseit.

Az 1964-es tanterv és program a képzés célját, illetve általános feladatait a következőkben jelölte meg: „*A Tanítóképző Intézet feladata az általános iskola I-IV. osztálya számára [...] művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók [...] képzése*” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10). E kellőképpen tömör és világos, a korszak ideológiai-politikai prioritásait is felvillantó célmeghatározás ki-egészült 12 részletes feladattal, melyek konkretizálták a fő célok eléréséhez szükséges teendőket, illetőleg az ahhoz vezető utat. A részletes feladatok az alábbi témakörök köré csoportosíthatóak:

A tanítójelöltek szakmai munkájára vonatkozó feladatok

„sajátíttassa el a jelöltekkel mindazokat az ismereteket, melyek a korszerű tanítói, [...] munka elvégzéséhez szükségesek.”;

„Ismertesse meg a jelöltekkel a gyermekkor sajátosságait, a gyermek fejlődését befolyásoló tényezőket, a tényezők összefüggéseit, és mutassa meg, hogy az e téren nyert ismereteket miként használják fel nevelési céljaik eléréséhez.”;

„Ismertesse meg a jelöltekkel a testi fejlődés és az egészséges élet követelményeit, hogy azok birtokában tanítványai testi fejlődését ellenőrizni és segíteni, testi és szellemi higiéniáját biztosítani, a gyermekben az egészséges életmód igényét kifejleszteni képesek legyenek.”;

„*Fejlessze ki a jelöltek esztétikai igényességét, oltsa beléjük a művészetek szeretetét, tegye képessé őket arra, hogy tanítványaikat is erre neveljék.*” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10–12)

A tanítójelöltek általános műveltségének fejlesztésére vonatkozó feladatok

„*Bővítse ki a középiskolában szerzett műveltséget, főként a hivatás gyakorlásához szükséges tárgyak segítségével, megszilárdítva a jelöltek sokoldalú érdeklődését. Mélyítse el a jelöltek ismereteit a közművelődési ismeretek egyes célszerűen válogatott részterületein, kifejlesztve bennük azt a készséget, hogy egy-egy adott szakkérdés elmélyült, igényes feldolgozását meg tudják oldani.*” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10–12)

A tanítójelöltek világnézeti-politikai, valamint erkölcsi-akarati fejlődésére vonatkozó feladatok

„Mélyítse el az egyes tárgyak feldolgozása és marxista tanulmányaik folyamán a jelöltek dialektikus-materialista világnézetét.”;

Biztosítsa, hogy a marxizmus-leninizmus tanulásának mély megértése alapján felismerjék a társadalmi fejlődésnek a kommunizmus felé vezető útját.”;

„Fejlessze ki a jelöltekben a szocialista erkölcsi tulajdonságokat: a hazafiságot, a proletárinternacionalizmust, a humanizmust, a munkához való öntudatos viszonyt, a kezdeményező és küzdőképességet.” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10–12)

A tanítójelöltek oktató-nevelőmunkán túli tevékenységeire vonatkozó feladatok

„Készítse fel a jelölteket arra, hogy a nevelési és műveltségi kérdésekben [...] irányítást és tájékoztatást nyújthassanak a szülőknek.”;

„Ébresszen bennük kedvet a népművelési feladatok önkéntes vállalására.”;

„Járuljon hozzá környezete kulturális színvonalának emeléséhez. Rendezvényeivel végezzen a dolgozók körében számottevő ismeretterjesztő és felvilágosító munkát.” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10–12)

A tanítójelölteknek az ön-, illetve a továbbképzés, valamint az önálló kutatómunka iránti igénye felkeltésére vonatkozó feladatok

„Tudatosítsa a jelöltekben, hogy az Intézetben nyert képzés csupán kiindulási pontja hivatásbeli tudásuk, műveltségük és emberi értékeik fejlesztésének.”;

„Ébressze fel bennük a továbbképzés és önnevelés vágyát, ismertesse meg az ehhez igénybe vehető módszereket.”;

„Folytasson a neveléstudomány [...] témakörében önálló és intenzív kutatómunkát.” (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére, 1964, p. 10–12)

Az 1964. évi tanítóképzős tanterv általános cél- és feladatrendszere jelentősen kibővült tehát a korábbiakhoz – különösen az 1951. évi középfokú tantervhez (vö. Gombos, 2006) – képest. Korántsem pusztán a direkt politikai, ideológiai motívumok domináltak benne, bár ezek kétségkívül határozott irányt szabtak e tartalmi szabályozás esetében. A szakmai, pedagógiai célok előtérbe kerülése, a hivatásra történő gondos felkészítés igényének megjelenése szembeötlő és fontos változása e tantervnek.

A cél- és feladatrendszerben bekövetkezett változások, valamint a felsőoktatás szisztémájába történő integrálódás átformálta a képzés tantárgyi rendszerét is. A 3. táblázatban láthatóak az 1964. évi tanterv és program tantárgycsoportjai és azok időbeli keretei (heti összes óraszámok), az 1959. évi tantervvel történő összevetésben.

3. táblázat

Az 1964. évi tanterv és program főbb tantárgycsoportjai és azok heti összes órászámai

(Forrás: Tanterv a tanítóképző intézetek számára, 1959; valamint Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek számára, 1964)

Tantárgy neve	1959	1964
Marxizmus-leninizmus	15	15
Logika	2	2
Neveléstudomány és tanítási gyakorlat	32	27
Lélektan	6	9
Orosz nyelv	8	8
Magyar nyelv és irodalom	9	12
Matematika	--	4
Történeti tárgyak	4	2
Természettudományi tárgyak	6	6
Művészeti tárgyak	2,5	22
Gyakorlati foglalkozás	--	4
Testnevelés	--	8
Szaktudományi ismeretek	58	21
Iskolaszervezetten	1	--
Iskolaegészségügy	2	--
Gyógynevelési alapismeretek	1	--
Népművelési ismeretek	6	3
Összesen	152,5	143
Fakultatív tárgy	--	10

A 3. táblázatban látható, hogy a tantárgyak kisebb része esetében (marxizmus-leninizmus, logika, orosz nyelv, természettudományi tárgyak) az órakeret változatlan maradt. A pedagógiai tárgyak, valamint a tanítási gyakorlat időkerete a korábbi tantervhez képest 15,6 százalékkal csökkent, ugyanakkor 50 százalékkal nőtt a lélektani tárgyak órászáma. A tanítói hivatás szempontjából döntőnek tekinthető anyanyelvi és irodalmi ismeretek oktatásának időkerete a korábbi egyharmadával (33,3 százalék) nőtt, és újra megjelent a képzésben – bár továbbra is meglehetősen alacsony órászám – a másik súlyponti tárgynak

tekinthető matematika. A művészeti tárgyak időkerete a korábbi közel tízszeresére nőtt, ami kiegészült a gyakorlati foglalkozás, valamint a testnevelés újbóli megjelenésével a képzésben. A készségtárgyak határozott előretörése tehát egyértelműnek tekinthető. A szakmódszertani ismeretek képzési ideje drasztikusan (több, mint 63 százalékkal) csökkent, ami a készségtárgyak esetében történetekkel ellentétes folyamatra utal. Az 1959-es tantervvel ellentétben nem szerepeltek önálló tárgyként a képzésben a pedagógiai gyakorlatot segítő és megalapozó ismeretek (iskolaegészségtan, gyógypedagógia, napközi-otthon módszertana). Az iskolaszervezetben ismételtelen kikerült a képzés rendszeréből. A népművelési ismeretek képzési ideje – annak ellenére, hogy az általános cél- és feladatrendszer nagy fontosságot tulajdonított e területnek – a korábbi felére csökkent. A tantervben megjelent a fakultatív tárgy választásának lehetősége, heti két órában, valamennyi szemeszterben, azon hallgatók számára, akik *„közepes vagy annál jobb előmenetelűek”* (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek számára, 1964, p. 7). A választható tárgyak köre azonban szűk volt, pusztán a hangszeres zenére, az idegen nyelvre és a sportköri foglalkozásra terjedt ki, és az erre lehetőséget nyert hallgatók is csak egy tárgyat vehettek fel (Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek számára, 1964).

A hallgatók terhelése – a fakultatív tárgyakat nem beleszámítva – összességében mintegy 6 százalékkal csökkent, ami alátámasztja Rozsonдай Zoltán fentebb idézett megállapítását az új tanterv kiadásának – legalábbis részbeni – okairól (Rozsonдай, 1969).

Összegzőképpen elmondható, hogy az 1964. évi tanterv és program megfelelt az 1962. évi 22. számú – a felsőoktatási intézményekről szóló, már említett – törvényerejű rendelet azon célkitűzésének, mely az új felsőfokú képzőintézeteket végérvényesen integrálni kívánta a felsőoktatás rendszerébe. Ennek következtében az 1964-es tartalmi szabályozás a korábbinál világosabban elkülönítette az egyes oktatandó tudományterületeket, a szakmai munkára, az értelmiségi hivatásra felkészítő ismereteket, valamint a különböző szakmódszertani képzéseket. Új, a felsőoktatás jellegének jobban megfelelő tantárgyi rendszer jött tehát létre – megerősítve a képzés elméleti irányát, jellegét –, ugyanakkor az eötvösi hagyományokból – mely szerint a tanítóképző egy speciális, gyakorlatközpontú szakiskola – is igyekezett megőrizni valamit e tanterv (bizonyítja ezt a művészeti és a készségtárgyak oktatására rendelkezésre álló időkeret egyértelmű bővülése). A tanterv alapjaiban megfelelt a hallgatói túlterhelés csökkentésével kapcsolatos célkitűzésnek, azonban azonosulhatunk Rozsonдай Zoltán azon megállapításával is, hogy e dokumentum

„nem vette figyelembe, hogy a hallgatóknak csak „mennyiségi” túlterhelése volt bizonyos mértékben, és nem „minőségi.” A tanítóképző intézetek dominálónan pedagógiai jellegű tantárgyai nem is vezethetnek veszélyes minőségi túlterhelésre. Az új tanterv bevezetése az oktatás színvonalának, súlyának emelése helyett átmenetileg annak csökkentéséhez, kisebb súlytalanításához, a hallgatók munkájának bizonyos mértékű lazításához vezetett.” (Rozsonдай, 1969, p. 229)

Irodalom

- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete (1957). *Köznevelés*, 13(2), 41–48.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Almásy György állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(4), 85–86.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Török István állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(4), 86.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Zétényiné Ritoók Magda állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(5), 110–111.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Vág Ottó állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(5), 111–112.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Szabó Gyula állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(5), 112–113.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Szabó Tibor állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(6), 136–137.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Kovács Vendel állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(6), 137.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Porzsolt István állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(7), 153–155.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Burchard Erzsébet állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(7), 155–156.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Kovács Endre állásfoglalása (1957). *Köznevelés*, 13(7), 156–157.
- Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezetéről. Bizó Gyula vitázója (1957). *Köznevelés*, 31(8), 182–183.
- Tanterv a tanítóképző intézetek számára* (1959). A művelődésügyi miniszter 1958. évi 187/1958. (M. K. 23.) MM számú utasítása. Budapest. <https://doi.org/10.1177/002224295802300215>
- Tanterv és program a Tanítóképző Intézetek részére* (1964). A művelődésügyi miniszter 1964. évi 140/1964./M. K. 15./MM számú utasítása. Budapest.
- Bizó, Gy. (1965). Az általános iskolai nevelőképzés. In Simon, Gy. (Ed.), *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. (pp. 419–450). Tankönyvkiadó
- Donáth, P. (2000). A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959). In Kelemen, E. & Balogh, L. (Eds.), *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok. Neveléstörténeti konferenciák 1999. Neveléstörténeti füzetek 18.* (pp. 99–110). OPKM
- Donáth, P. (2001). A tanítóképzés a legfelső döntéshozó fórumok előtt: 1954. (Egy súlyos következményekkel járó oktatáspolitikai döntés születése.) In Donáth, P.

- & Farkas, M. (Eds.), *Filozófia – Művelődés – Történet 2001. Az ELTE Tanítóképző Főiskolai Kara Tudományos Közleményei XIX.* (pp. 73–116). Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/08800/08899/08899.pdf#page=74> (2023. 12. 10.)
- Donáth, P. (2004a). SzakEmber a minisztériumi ügyosztályon. Rozsonдай Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960). In Donáth, P., Rozsonдай, A., Rozsonдай, Z. & Rozsonдай, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsonдай Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* (pp. 13–167). Trezor Kiadó <http://mek.oszk.hu/05200/05276/05276.pdf> (2023. 12. 11.)
- Donáth, P. (2004b). Vizsgálatok, diagnózisok – a tanítóképzés hosszú, „lázás” állapota után. Kísérletek a képzők világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedűs-kormány idején. In Feitl, I. & Sipos, A. (Eds.), *Iskolák, diákok, oktatáspolitikai a 19–20. században. Tanulmányok.* (pp. 91–137). Napvilág Kiadó.
- Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/08200/08254/08254.pdf> (2024. 01. 20.)
- Füle, S. (1956, Ed.). *A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon 1904–1956.* Kézirat.
- Gombos, N. (2006). Tanítóképzés az ötvenes években: Az 1951. évi tanterv. In Szabolcs, É. (Ed.), *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon* (pp. 114–133). Eötvös József Könyvkiadó.
- Kelemen, E. (1993). A pedagógusképzés hazai történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés, 1*(1), 169–187.
- Mann, M. (2002). Oktatáspolitikusok és koncepciók a sajtó tükrében (1945–1990). In Szabolcs, É. & Mann, M. (Eds.), *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Új szempontok, új források.* (pp. 76–122). Eötvös József Könyvkiadó.
- Mészáros, I. (1995). *Magyar iskolatípusok 996–1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI.* OPKM.
- Németh, A. (1990). *A magyar tanítóképzés története 1775–1975. (Főiskolai Füzetek 11.)* Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.
- Rozsonдай, Z. (1954). Nevelőképzési kérdések. In Donáth, P., Rozsonдай, A., Rozsonдай, Z. & Rozsonдай, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsonдай Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* (2004) (pp. 204–208). Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/05200/05276/05276.pdf> (2023. 12. 11.)
- Rozsonдай, Z. (1969). Tanítóképzésünk színvonalproblémái. *Magyar Pedagógia, 69*(3), 231–242. In Donáth, P., Rozsonдай, A., Rozsonдай, Z. & Rozsonдай, Zs. (Eds.), *KÖZszolgálat – pedagógushivatás. Rozsonдай Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért.* (2004) (pp. 225–242.) Trezor Kiadó. <http://mek.oszk.hu/05200/05276/05276.pdf> (2023. 12. 11.)

The beginnings of higher education for primary school teachers in Hungary

The study presents the antecedents of the development of higher education for primary school teacher training, debates prior to the promulgation of the statutory decree of 1958, the establishment and development of higher-level institutes for primary school teacher training, that is, the process that the institution for primary school teacher training went through from its status as an institute to the decree of 1974 that declared it a college. The study also covers the curricular regulations of primary school teacher training, with special emphasis on the first (1959) and the second (1964) curriculum of the higher-level institute for primary school teacher training.

Keywords:

primary school teacher, higher-level institute for primary school teacher training, curriculum, college, history of primary school teacher training



A Nemzeti alaptanterv 2020. évi változtatásainak hatása a tanulók környezetismeret-tudására és -attitűdjére

Szurdoki Erzsébet¹ – Bauer Zita² – B. Zsoffay Klára³
– Bihariné Krekó Ilona⁴ – Dancs Gábor⁵ – Fülöp Veronika⁶
– Patasics-Gira Bernadett⁷ – Józsa Ildikó Marianna⁸
– Koósné Sinkó Judit⁹ – Kulman Katalin¹⁰ – Láng Annamária¹¹
– Venyingi Beáta¹² – Vitályos Gábor Áron¹³

Absztrakt:

A 2020 szeptemberében bevezetett módosított Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) számos változtatás mellett az általános iskolák első és második évfolyamán megszüntette az önálló Környezetismeret tantárgyat, úgy, hogy a korábbi tartalmakat más tárgyakba integráltan kell/kellene oktatni. Kutatásaink legfontosabb eleme a más tantárgyakba integrált környezetismeret oktatás hatékonyságának felmérése. A 2021/2022-es és 2022/2023-as tanév elején a harmadik osztályos tanulókkal töltöttünk ki környezetismeret tudásukat fel-

¹ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék; szurdoki.erzsebet@tok.elte.hu;

² Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék; bauer.zita@tok.elte.hu;

³ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar; Természettudományi Tanszék zsoffay.klara@tok.elte.hu;

⁴ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék; ikreko@gmail.com;

⁵ Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium; gabor.dancs78@gmail.com;

⁶ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék; fulop.veronika@tok.elte.hu;

⁷ ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola; patasics-gira.bernadett@gyertyanffy.elte.hu

⁸ ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola; jozsa.ildiko@gyertyanffy.elte.hu

⁹ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék; koosne.sinko.judit@tok.elte.hu;

¹⁰ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék; kulman.katalin@tok.elte.hu;

¹¹ ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola; lang.annamaria@gyertyanffy.elte.hu

¹² Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék; venyingi.beata@tok.elte.hu;

¹³ Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Természettudományi Tanszék, Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium; vitalyos.aron@tok.elte.hu;

mérő kérdőívet és vizsgáltuk a tantárggyal kapcsolatos attitűdjüket. A felmérésben résztvevő iskolák közül kettőben megmaradt a környezetismert oktatás külön tantárgyként a 2022/2023-as tanévben is. A két felmérés során 7 iskola 26 osztályában készült felmérés, amely összesen 564 db értékelhető kitöltést eredményezett. Kérdéseinkkel a konkrét feladatokon keresztül képességeket, fajismeretet, és az egészséges életmóddal kapcsolatos ismerteiket is vizsgáltuk. A kiértékelés a feladatokban elért pontszám alapján történt. A 2021-es felmérésben a diákok jobban teljesítettek minden feladat típusban, mint 2022-ben. 2022-ben a környezet ismertét tanulók eredményei jobbak, mint a környezetismeretet nem tanuló diákoké. A harmadik évfolyamon kimutatható, a környezetismeret oktatás változásának negatív hatása a gyerekek tudás szintjében. Az első eredményeink alapján megállapítható, hogy a gyerekek természettudományos ismereteinek megalapozása sérül, bizonytalanabbá vált.

Kulcsszavak:

NAT2020, környezetismeret tantárgy, integrált környezetismeret-oktatás, tanulók természettudományos ismeretei

Bevezetés

Az emberiség és a természet kapcsolata számtalan változáson ment keresztül az első emberösök megjelenése óta (például Major, 2012; Varga 2022). A környeztünk felépítésnek és működésének megértési vágya azonban végig kíséri az emberiséget, habár ennek intenzitása és mértéke is jelentősen változott az évezredek során. A körülöttünk lévő világ megismerése már kora gyermekkorban megkezdődik és szerencsés esetben az élethosszig tanulás révén egész életünk végig kíséri. A természetes és épített környezetünk, a természeti jelenségek, a körülöttünk élő állatok és növények megismerése az óvodai nevelésben hangsúlyosan jelen van, a külső világ tevékeny megismerése révén (ÓNOAP, 2012, 2018). Az óvodások a környezetük aktív felfedezése, tapasztalatok gyűjtése mellett számos ismeretet is szereznek, amelyekre jól lehetett alapozni az általános iskolába lépve a környezetismeret tantárgyat. A Nemzeti alaptanterv 2020-as módosítása ezt a folyamatot szakította meg azzal, hogy az első két évfolyamban megszüntette az önálló környezetismeret tantárgyat (NAT, 2020). A környezetismeret tantárgy korábbi, például a Nemzeti alaptanterv 2012-es változatához (NAT, 2012) kiadott, 1–2. osztályos kerettantervben megjelenő tartalmakat más tantárgyakba integráltan kell megtanítani. Az integrálásra a törvényalkotó által javasolt tantárgyak a magyar nyelv és irodalom (első két osztályban az olvasás), a matematika és a technika és tervezés tantárgyak. A bevezetésre nagyon rövid idő állt a pedagógusok rendelkezésére, hiszen a 2020 januárjában kiadott Kormányrendelet (NAT, 2020) már 2020 szeptemberében bevezette a változásokat. Nem készült semmilyen módszertani útmutató, segédanyag vagy bármilyen javaslat, ami segítette volna a tanítókat a környezetismeret ismeret integrált oktatásában. A tanítók ennek következtében teljesen magukra maradtak az integrált oktatás megvalósításával.

Kutatócsoportunk az új Nemzeti alaptanterv bevezetésekor kezdte el vizsgálni a változtatások hatását. Az egyik fő kutatási kérdésünk arra irányult, hogy változik-e a gyermekek tudása azokban a témákban, amelyek korábban a környezetismeret tananyag tartalmazott, a NAT2012 és a NAT2020 oktatási rendszerében tanulókat összehasonlítva. Van-e különbség a két alaptanterv alapján tanulók között abban, hogy mennyire kedvelik a környezetismerethez kapcsolódó különböző témákat.

A környezetismeret tantárgy az szabadon választható órakeret terhére megtartható a NAT2020 hatálya alatt is. Vizsgáltuk azt is, hogy van-e különbség a NAT2020 hatálya alatt tanuló gyerekek tudása között, akik az önálló környezetismeret órákon vettek részt és azon gyerekek között, ahol megszűntek az önálló környezetismeret órák.

A környezetismeret tantárgy jelentősége az oktatási folyamatban

Az általános iskolák alsó tagozatán a környezetismeret tantárgy oktatása során komoly hangsúlyt fektetünk arra, hogy a gyerekek cselekvések, tevékenységek útján szerezzenek elsősorban tapasztalatokat. A tapasztalatszerzések során alakulnak ki azok a készségek, amelyekkel a tapasztalatokat feldolgozzák és természetesen számos ismeretet is szereznek (Véghelyi & Pákozdi, 1995). A képességek fejlesztése hosszú folyamat, és erre érdemes időt szánni az alsó tagozatos oktatás során, hiszen ezek lesznek az alapkompenciák alapjai is. A környezetismeret órák fontos feladata a természettudományos megismerési képességek kialakítása, megalapozás gyakorlása. 2020 előtt a környezetismeret órákon már első osztályban megkezdődött a megfigyelő, leíró és azonosító-összehasonlító képességek tudatos fejlesztése. A körülöttünk található természetes és épített környezet vizsgálata remek lehetőséget szolgáltat ezen képességek fejlesztésére. Később a mérési technika a és kísérletezéshez szükséges képességek fejlesztése is előtérbe kerül. Ezen a képességek fejlesztése elengedhetetlen a későbbi természettudományos tárgyak oktatásához. A természettudományos gondolkodás természetesen nem egyenlő a természettudományos megismerés módszereinek készség szintű alkalmazásával, de a szélesebb körben alkalmazható kognitív képességek mellett kiemelkedő szerepük van (Nagy et al., 2015; Doba & Szántóné Tóth, 2019). A problémák felismerése, a kérdések felvetése és ezek világos megfogalmazása, valamint az ezekre választ adó megfelelő adatok gyűjtése, rendszerezése, kiértékelése és az így kapott válaszok egyértelmű megfogalmazása alapvetően a természettudományos gondolkodás sajátja (Nagy et al., 2015). Ezen készségek megalapozását fontos minél előbb megkezdeni a nevelési-oktatási folyamatban.

Homoki Erika (2021) összefoglalta, hogyan változott az alapozó természettudományos oktatás a 18. század közepétől napjainkig. A környezetismeret tantárgy az alsó tagozatos oktatásban 1963-tól van jelen, és a több, mint 60 év alatt voltak időszakok, amikor összesen nyolc órában történt a környezetismeret tanítása az alsó tagozat négy évfolyamán. Ez több lépésben csökkent két órára a 2020 szept-

tembere óta. Ez több szempontból sem szerencsés. A természettudományos gondolkodást is mérő tesztekben folyamatosan romlik a magyar diákok teljesítménye (Homoki 2014). Az így kieső tananyagok pótlásának lehetősége a felsőbb évfolyamokon sem megoldható, hiszen abban a korosztályban is csökkent a természettudományos órák száma (Homoki, 2021). A természettudományos gondolkodás alapozása mellett a környezetismeret órák ugyan nem elsődleges, de fontos feladata volt abban is, hogy a gyerekek lépésenként, fokozatosan növekvő tananyag mellett, képessé váljanak ismeretanyagok értelmező tanulására

A környezetismeret-oktatás fontos része az is, hogy a gyerekek megszeressék a természetet, az élő és élettelen természet iránti pozitív attitűd kialakítása alapvető fontosságú a képességek és ismeretek megszerzése során (Makádi et al., 2015). Számos kutatás kimutatta, hogy az egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó attitűd statisztikailag kimutatható, szignifikánsan összefügg az adott tantárgyban elért eredményekkel (például Doba & Szántóné Tóth, 2019; Csapó, 2000). A környezetismeret témáinak, tartalmának érdekessége mellett a tanulói aktivitásra épülő módszerek is fontos szerepet játszanak a tantárgy iránti pozitív attitűd kialakulásában (Doba & Szántóné Tóth, 2019).

Módszer

A felméréseket a harmadik évfolyamok diákjaival végeztük el, 2021 és 2022 őszén. A 2021-ben harmadikos évfolyam volt az utolsó, akik még a NAT2012 szerint tanultak. 2022-ben lett harmadikos az az évfolyam, akik legelőször tanultak a NAT2020 alatt. 2021-es korcsoport. A szabadon felhasználható órakeret terhére több iskola döntött úgy, hogy megtartja az önálló környezetismeret órákat, így lehetőségünk nyílt a 2022-es mérési időpontban is összehasonlítani a környezetismeretet külön tanórán és az integráltan tanuló diákok teljesítményét. A 2022-es felmérésünkben három olyan osztály szerepelt, ahol volt önálló környezetismeret oktatás és hat olyan osztály, ahol integráltan történt a környezetismeret oktatása. A felmérést hét általános iskola 26 osztályában végeztük, A vizsgálat során 564 diák töltötte ki értékelhetően a feladatlapot, közülük 285 fő a NAT2012 szerint tanult, 41 fő a NAT2020 szerint, de megmaradtak az önálló környezetismeret órák és 238 fő a NAT2020 szerint integrált környezetismeret oktatással.

A tudást felmérő feladatlapon hat feladat szerepelt, mindegyikkel külön tudás elemeket mértünk fel. A feladatlapok összeállítása a NAT2020 környezetismeret kerettantervének megjelenése előtt készült, elsősorban a NAT2012 alapján készült első két évfolyamos kerettantervek követelményei alapján. A feladatok elkészítésénél során az is fontos szempont volt, hogy keveset kelljen írni, mivel a kitöltő korosztálynak hosszabb szövegek írása, különösen szeptember elején, még okozhat gondot.

A feladatlapot még a későbbiekben is használni tervezzük, ezért a feladatokat csak szövegesen mutatjuk be. Az első feladatban az érzékelés és a hozzákapcsolódó tudáselemek meglétét mértük fel táblázatos formában. A második feladatban részben a csoportok alkotása során az azonosító-megkülönböztető

képességet, részben a rovarok, emlősök és madarak, mint rendszertani csoport, valamint az ezekbe tartozó, gyakori, a gyerekek által is ismert fajok ismeretét vizsgáltuk. A harmadik feladatban példát kellett írni lombhullató, örökzöld, lágy-szárú és fászszerű növényekre. A negyedik feladatban a növény és a virág részeit kellett csoportosítani, de ez az első kitöltés alapján kiderült, hogy nehézséget okoz a gyerekeknek, mivel nem tanulták még egyértelműen a két fő csoportot. A feladat egyszerűbb formájában már csak a növény részeinek a kiválasztása volt egy olyan felsorolásból, ahol a virág részei is szerepelnek. Az ötödik feladatban képeket és a hozzájuk tartozó mérőszámot és mértékegységet kellett párosítani. A feladatban plusz nehezítés, hogy van olyan ábra, aminek nincsen párja, illetve vannak olyan képek, ahol nem csak azt kell tudni, hogy a rá jellemző mennyiséget, hanem a megfelelő mértékegységet is el kell tudni különíteni. A hatodik feladatban a gyerekek saját testükkel, az egészséggel és az egészséges táplálkozással kapcsolatos ismereteit mértük fel, keresztrejtvénnyel.

A környezetismerethez kapcsolódó részdisciplinák iránti attitűdöt rajzos formában mértük fel. A témák a következők voltak: (1) állatok, (2) növények, (3) emberek, (4) természettel foglalkozó könyvek és filmek, (5) természetvédelem, (6) élettelen természet (tájak, felszíni formák, időjárás, világűr), (7) környezetismeret témahetek, projektek és (8) kísérletek, anyagok megismerése. A nyolc téma írásos és rajzos formában is megjelenítésre került. A részmérő iránti attitűdöt a terveink szerint egy 1–5 közötti Likert skálán színezéssel kellett megadniuk, de mivel színezés hiánya esetén a 0 érték is előfordult, végül 0-5 értékek közötti skálán értékeltük a válaszokat.

Az adatok kiértékelése során egyváltozós statisztikai vizsgálatokat alkalmaztunk (Zar, 1998). ANOVA-t, Kruskal–Wallis-tesztet, Tukey tesztet és Dunn-tesztet végeztünk a szignifikáns különbségek megállapításához, a szignifikancia kódok a következők: <0,001***; 0,001–0,01**, 0,01–0,05*; >0,05 ns.

Az elemzésekhez az R programot használtuk, az R 4.3.1 alapszoftverhez felhasznált csomagok a következők: dplyr, dunn.test, ggplot2, RColorBrewer, stringr, tidyverse (R Core, 2021).

Eredmények

A tudást felmérő feladatlapon szereplő hat feladatból öt volt értékelhető a vizsgálat mindkét évében, a továbbiakban ezek eredményeit mutatjuk be. Ebben a publikációban a feladatlapon összesített pontszámát hasonlítjuk össze. Emellett a harmadik osztályos gyerekek év elején mért attitűdjét a környezetismeret általuk ismert részdisciplináival szemben. A matematikai tudás egy részét, nevezetesen a mértékegységekkel kapcsolatos feladat értékelése is megtalálható ebben a kötetben Kulman és munkatársai (2025) feldolgozásában.

A tudásfelmérés-kérdőív összesített pontszámának eredményei

Az öt értékelhető feladattal elérhető maximális pontszám 42 volt. A feladatlapon elért összesített pontszámok alakulását az 1. táblázat valamint az

1. és 2. ábrák mutatják. A maximum pontszám nagyon hasonlóan alakult a 3 gyerekcsoportban (1. táblázat), a környezetismeretet a NAT2020 hatálya alatt külön órán tanulóknál (2022_K) ez 41 lett, míg a másik két csoportban 42. A minimum pontszám szintén a NAT2012 és a NAT2020 integrált oktatása esetében egyforma, azaz 3 pont volt. Míg a NAT2020 hatálya alatt külön környezetismeretet tanulók esetében ez kicsit nagyobb, 6 pontnak adódott. A pontok átlaga és mediánja esetében a legmagasabb értéket a NAT2012 hatálya alatt tanulók, míg a legalacsonyabbat a NAT2020 hatálya alatt integrált módon környezetismeretet tanulók esetében tapasztaltunk.

1. táblázat

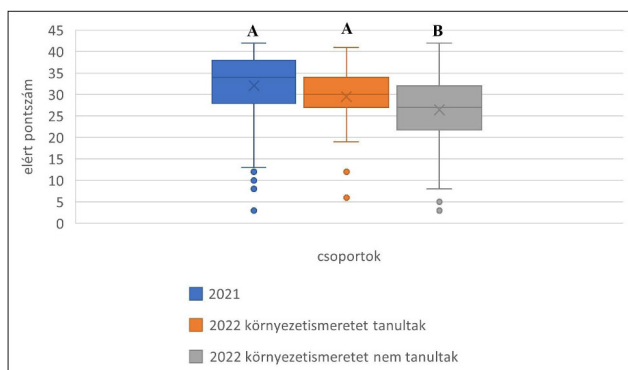
A feladatlapok összesített pontszámának alakulása a három csoportban

	2021 (n=285)	2022_K (n=41)	2022_I (n=238)
minimum	3	6	3
maximum	42	41	42
medián	34	30	27
átlag	32,08	29,49	26,44
szórás	8,03	6,76	7,44

Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákok, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok.

1. ábra

A feladatlapok összesített pontszámának alakulása a három csoportban¹⁴



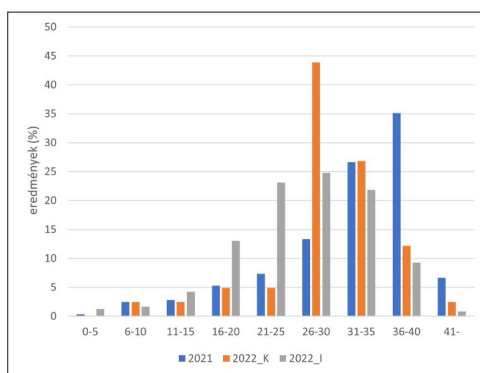
¹⁴ A három csoport között szignifikáns a különbség (Kruskal–Wallis-teszt, $p=0,0000^{***}$), az egyes csoportok közti különbség és hasonlóság Dunn teszt alapján (2021 & 2022_K: $p=0,0069^*$; 2021 & 2022_I $p=0,0000^{***}$; 2022_K - 2022_I $p=0,0173^*$).

Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt tanuló diákok csoportja, első két évfolyamon külön környezetismeret órával, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt tanuló diákok integrált környezetismeret oktatással. A lábas diagramokon a lábak a 90%-os konfidencia intervallumot, a doboz a 25%-os konfidencia intervallumot, az „X” jel pedig a mediánt jelöli. A, B: a post-hoc (Tukey-teszt) eredménye.

A pontszámok alakulását lábasdiagramokkal ábrázolva (1. ábra), is jól látható, hogy környezetismeretet önálló órán tanulók (2021 és 2022_K) jobban teljesítettek, mint a környezetismeretet integrált módon tanulók (2022_I). A három csoport eredménye szignifikánsan különbözik egymástól (Kruskal–Wallis-teszt $p=0,0000^{***}$), post-hoc teszt alapján összehasonlítva a gyerekcsoportokat a NAT2012 hatálya alatt tanulók (2021) eredménye szignifikánsan különbözik mindkét NAT2020 hatálya alatt tanuló gyerekcsoporttól. A Dunn post-hoc teszt alapján minden csoport között szignifikáns különbség mutatható ki. A legerősebb különbség a NAT2012 alapján tanulók (2021) és a NAT2020 hatálya alatt integrált környezetismeretet tanulók csoportja között (2022_I) volt (Dunn post-hoc teszt, $p=0,0000^{***}$), míg két környezetismeretet külön órán tanulók között (2021 és 2022_K) csoportok között gyengébb (Dunn post-hoc teszt, $p=0,0069^{*}$) és a NAT2020 hatálya alatt eltérő módon környezetismeretet tanulók között (2022_I és 2022_K) is gyengébb, de szignifikáns különbség mutatható ki (Dunn post-hoc teszt, $p=0,0173^{*}$).

2. ábra

A feladatlap kitöltésével szerzett összesített pontszámok eloszlása



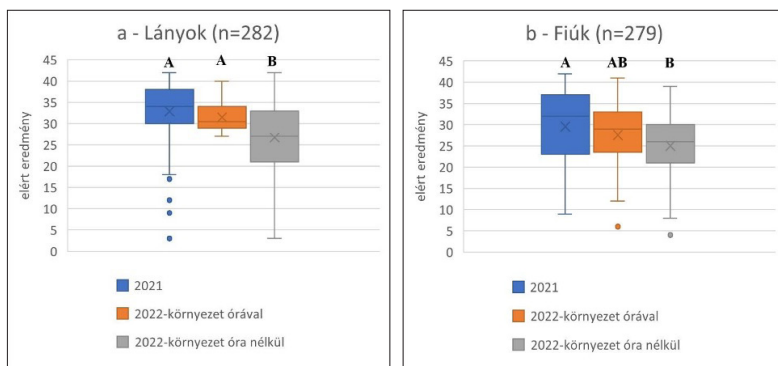
Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok.

Az elért pontszámok eloszlásában is megfigyelhető az eltérés a gyerekcsoportok között. A NAT2012 hatálya alatt tanuló 2021-es korcsoportban a legnagyobb arányban a 36-40 pont közötti, míg 2022-ben mindkét gyerekcsoport esetében a 26-30 pont közötti eredményt érték el (2. ábra). 50 %-ot vagy az feletti eredményt a NAT2012 hatálya alatt tanulók (2021) 89,12%-a,

a NAT2020 hatálya alatt külön környezetismeret órán résztvevők (2022_K) a 90,27%-a, míg az integráltan környezetismeretet tanulók (2022_I) csupán a 79,83%. A legalább 50%-ot teljesítő gyerekek aránya a két környezetismeretet külön órán tanuló gyerekcsoport esetében nagyobb hasonlóságot mutat.

3. ábra

A feladatlapok összesített pontszámának alakulása a három csoportban a leány (a) és fiú (2) gyermekek esetében¹⁵



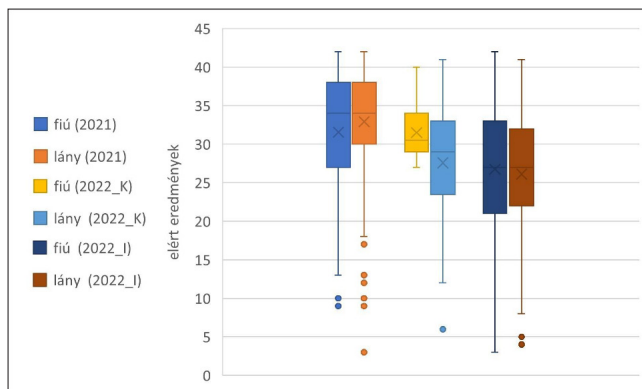
Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok. A lábas diagramokon a lábak a 90%-os konfidencia intervallumot, a doboz a 25%-os konfidencia intervallumot, az „X” jel pedig a mediánt jelölik. A, B: a post-hoc (Dunn-teszt) eredménye.

A fiúk és lányok összesített eredményei némileg eltérnek egymástól. Mind a lányok (3.a. ábra, mind a fiúk (3.b ábra) esetében azt tapasztaltuk, hogy szignifikáns különbség van a három gyerek csoport között (Kruskal–Wallis-teszt, lányok $p=0,0000^{***}$; fiúk $p=0,0000^{***}$). A lányok esetében a NAT2012 hatálya alatt tanulók (2021) és az integrált környezetismeretet tanulók (2022_I) között szignifikáns különbség mutatható ki a post-hoc teszt alapján (Dunn-teszt, $p=0,0000^{***}$). A NAT2020 hatálya alatt, de környezetismeretet külön órán tanulók (2022_K) nem különbözik tőlük szignifikánsan a másik két csoporttól (Dunn-teszt, 2021 & 2022_K $p=0,0611$ ns; 2022_K & 2022_I $p=0,0262$ ns). A fiúk esetében a NAT2012 hatálya alatt tanulók (2021) csoportja és mindkét 2022-ben felmért gyerekcsoporttól szignifikánsan a eltér (Dunn teszt, 2021 & 2022_K $p=0,0168^{*}$; 2021 & 2022_I $p=0,0000^{***}$) de a NAT2020 hatálya alatt tanulók két csoportja között nincs szignifikáns különbség (2022_K & 2022_I $p=0,8695$ ns).

¹⁵ Az eredmények között szignifikáns a különbség (Kruskal–Wallis-teszt, lányok és fiúk $p=0,0000^{***}$), az egyes csoportok közti különbség és hasonlóság Dunn teszttel volt elemezve mind a lányok (2021 & 2022_K $p=0,0611$ ns; 2021 & 2022_I $p=0,0000^{***}$; 2022_K & 2022_I $p=0,0262$ ns), mind a fiúk (2021 & 2022_K $p=0,0168^{*}$; 2021 & 2022_I $p=0,0000^{***}$; 2022_K & 2022_I $p=0,8695$ ns) esetében.

4. ábra

Fiúk és lányok eredményei a 2021-ben és a 2022-ben végzett felmérések alapján¹⁶



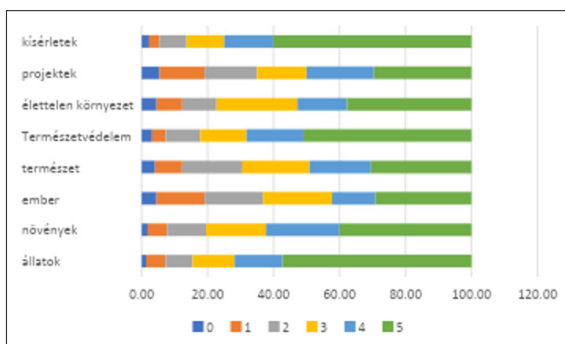
Jelmagyarázat: 2021- NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok. A lábas diagramokon a lábak a 90%-os konfidencia intervallumot, a doboz a 25%-os konfidencia intervallumot, az „X” jel pedig a mediánt jelöli.

A fiúk és lányok teljesítményét csoportokon belül összehasonlítva (4. ábra), azt tapasztaltuk, hogy a három gyerekcsoportban egységesen, nincs szignifikáns különbség a fiúk és lányok teljesítménye között (Mann–Whitney–Wilcoxon-teszt, 2021 $p=0,2487$ ns; 2022_K $p=0,1074$ ns; 2022_I $p=0,6212$ ns).

Attitűdvizsgálat eredménye

5. ábra

Attitűderedmények 2021-ben felmért NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadik osztályos tanulók körében

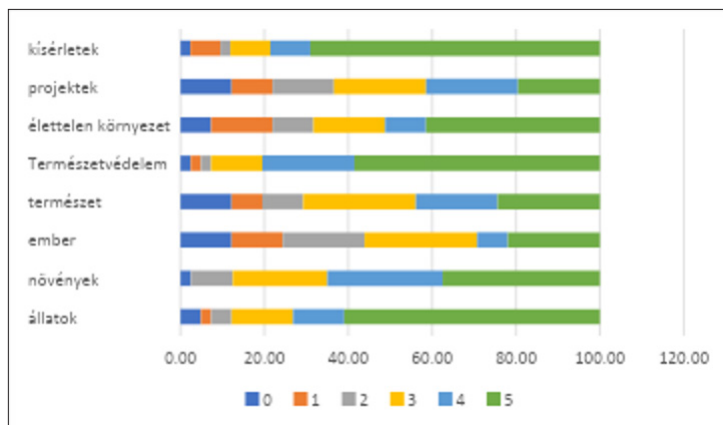


¹⁶ A felmérési csoportokon belül nem mutatható ki szignifikáns különbség a lányok és a fiúk által elért eredmény között ((Mann–Whitney–Wilcoxon-teszt, 2021 $p=0,2487$ ns ; 2022_K $p=0,1074$ ns; 2022_I $p=0,6212$ ns).

A környezetismereti tanulmányokhoz tartozó témaköröket, 0–5 közötti skálán értékelték a gyerekek, az alapján, hogy mennyire érdekli őket. Az 5. ábrán is jól látható, hogy a különböző témákhoz eltérően viszonyulnak a gyerekek. A NAT2012 hatálya alatt tanulók esetében (5. ábra) a legnagyobb arányban 5-ös értéket a kísérletek (60,00%), az állatok (57,27%) és a természetvédelem (50,91%) témák kaptak, azaz ezek bizonyultak a legkedveltebbeknek. Amennyiben a 4-es értéket is hozzá számítjuk akkor még a növények (62,27%), az élettelen környezet (52,73%) és a projektek (50,00%) is a kedvelt témákhoz vehető. A legkevésbé kedvelt témaköröknek az emberrel kapcsolatos ismeretek bizonyultak, a gyerekek több mint fele (57,73%) hármas vagy annál kisebb értékkel jelölte.

6. ábra

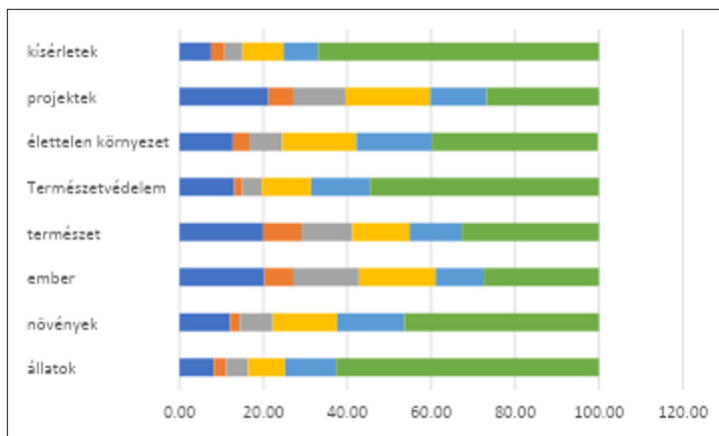
Attitűderedmények 2022-ben felmért NAT2020 hatálya alatt, de környezetismeretet önálló órán tanuló harmadik osztályos tanulók körében



Az a csoport, amely a NAT2020 hatálya alatt tanult, de megmaradtak az önálló környezetismeret órák, szinte ugyanazon a témákat kedveli, mint NAT2012 hatálya alatt tanuló csoport (6. ábra). A három legkedveltebb téma a kísérletek (69,05%), az állatok (60,98%) és a természetvédelem (58,54%), ha csak az 5-ös értékeléseket nézzük. A 4-es és 5-ös értékelések összesen 50% feletti arányban volt még a növények (65,00%) és az élettelen környezet (51,22%) esetében is. A legkevésbé kedvelt témakör ebben a csoportban is az emberrel kapcsolatos ismeretek bizonyultak, hiszen a gyerekek 70,73%-a hármas vagy annál kisebb értéket jelölt meg. A gyerekek több, mint fele adott hármas vagy annál kisebb értéket még a projektek (58,54%) és a természet (56,10%) témaköröknek.

7. ábra

Attitűderedmények 2022-ben felmért NAT2020 hatálya alatt a környezetismeretet integrált módon tanuló harmadik osztályos tanulók körében



Az integrált környezetismeret oktatásban résztvevők csoportjában is ugyanaz a három legkedveltebb téma, mint a két előző csoportban (7. ábra): A kísérletek (66,99%), az állatok (62,75%) és a természetvédelem (54,58%), ha csak az 5-ös értékeléseket nézzük. A 4-es és 5-ös értékelések összesen 50% feletti arányban volt még a növények (62,42%) és az élettelen környezet esetében (57,52%) is.

Az integrált természetismeret oktatás során is az emberrel kapcsolatos ismeretek bizonyultak a legnépszerűtlenebbnek, a gyerekek 61,11%-a hármas vagy annál kisebb értéket jelölt meg. A gyerekek több, mint fele adott hármas vagy annál kisebb értéket még a projektek (59,80%) és a természet (54,90%) témaköröknek.

2. táblázat

Témakörök kedveltségének összehasonlítása a három csoportban¹⁷

Témakör	Kruskal–Wallis-teszt	Dunn post-hoc teszt		
		2021–2022_K	2021 – 2022_I	2022_K – 2022_I
állatok	ns (p=0,9573)			
növények	ns (p=0,9193)			
ember	* (p=0,003071)	ns (p=0,1305)	* (p=0,0012)	ns (p=0,3412)
természet	*** (p=0,00000)	ns (p=0,5536)	* (p=0,0005)	ns (p=0,4785)

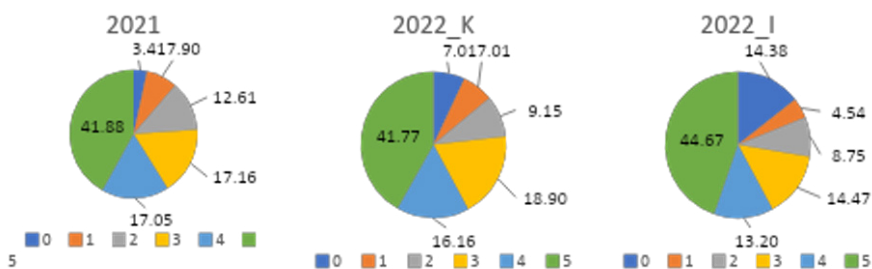
¹⁷ Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok.

természet- védelem	ns (p=0,5411)			
élettelen környezet	ns (p=0,8019)			
projektek	* (p=0,00739)	ns (p=0,3341)	* (p=0,0030)	ns (p=1,000)
kísérletek	ns (p=0,8190)			

A három csoport között szignifikáns különbséget a kevésbé kedvelt témakörök között, azaz az ember (Kruskal–Wallis-teszt, *p=0,003071), természet (Kruskal–Wallis-teszt, ***p=0,00000) és a projektek (Kruskal–Wallis-teszt, *p=0,00739) esetében találtunk (2. táblázat). Mindhárom esetben csak a NAT2012 hatálya alatt tanuló, 2021-ben felmért csoport és a környezetismeretet integráltan tanuló, 2022-ben felmért csoport között volt szignifikáns különbség (Dunn post hoc teszt, ember: 2021–2022_K ns (p=0,1305), 2021 – 2022_I *(p=0,0012), 2022_K – 2022_I ns (p=0,3412), természet: 2021–2022_K ns (p=0,5536), 2021 – 2022_I *(p=0,0005), 2022_K – 2022_I ns (p=0,4785), projektek: 2021–2022_K ns (p=0,3341), 2021 – 2022_I *(p=0,0030), 2022_K – 2022_I ns (p=1,000)).

8. ábra

*A különböző témakörökre adott értékek összevonása után a 0–5 skála elemeinek gyakorisága a három korcsoportban*¹⁸



A három csoport összes választát összevonva, általános képet kaphatunk a környezetismeret kedveltségével kapcsolatban. A három korcsoportban a 0–5 skála elemeinek egymáshoz viszonyított aránya hasonló (8. ábra). 5-ös érték több, mint 40%-ban fordult elő mindhárom csoportban és a 4-es és 5-ös együtt közel 60%-ban fordul elő (2021: 58,92%, 2022_K: 57,93%), 2022_I: 57,87%). Ha csak a legjobb értékeléseket nézzük, akkor a hajszálnyival ugyan (2,79%), de az integráltan környezet ismeretet tanulók adtak több 5-ös értékelést a résztvevőkre. Ha a 4-es és 5-ös értékeléseket együtt nézzük, akkor a NAT2012 hatá-

¹⁸ Jelmagyarázat: 2021 – NAT2012 hatálya alatt tanuló harmadikos diákcsoport eredménye, 2022_K – NAT2020 hatálya alatt környezetet külön órán tanuló harmadikos diákok, 2022_I – NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet integráltan tanuló harmadikos diákok.

lya alatt tanulók esetében magasabb kicsit az eredmény (0,99%). Ami jelentős különbség a három csoport között a 0 válaszok összesített száma. Az integráltan környezetismeretet tanulóknál ez az arány 14,38% az összes válasz alapján, kétszer annyi mint a NAT2020 hatálya alatt, de környezet külön órán tanulók esetében és négyszerese a NAT2012 hatálya alatt tanulók válaszaihoz képest. A három gyerekcsoport között gyenge szignifikáns különbség mutatható ki az összesített eredmények alapján (Kruskal-Wallis teszt, $p=0,0017^*$). A csoportonkénti összehasonlítás eredményeként szignifikáns különbség csak a 2021 és a 2022_I között mutatható ki (Dunn teszt, $p=0,0005^{**}$)

Értékelés

Kutatásaink során megvizsgáltuk, hogy változott-e gyermekek tudása azokban a témákban, amelyek korábban a környezetismeret tananyag tartalmazott, a NAT2012 és a NAT2020 oktatási rendszerében tanulókat összehasonlítva. Szignifikáns különbséget mutattunk ki a három vizsgált csoport között (NAT2012 hatálya alatt tanulók, NAT2020 hatálya alatt tanulók a környezetismeret önálló órákon tanulók, NAT 2020 hatálya alatt a környezetismeretet integráltan tanulók). A két Nemzeti alaptanterv alapján, de külön környezetismeret órákon résztvevő diákcsoportok tudásban nincs szignifikáns különbség, habár a NAT2012 alatti átlag és medián is kissé magasabb. A fiúk és lányok eredményét külön is megvizsgáltuk, mindkét esetben szignifikáns különbség volt a három csoport között. A NAT2012 hatálya alatt tanulók eredménye mind a fiúk mind a lányok esetében szignifikánsan különbözött az integráltan tanuló gyerekek teljesítményétől. A NAT2020 hatálya alatt környezetismeretet külön tanulók eredménye esetében nem volt egyértelmű az elkülönülés a másik két csoporttól, míg a fiúk esetében a NAT2012 hatálya alatt tanulókéétől különbözött szignifikánsan. A csoportokon belül összehasonlítva a fiúk és lányok teljesítményét, nem kaptunk szignifikáns különbséget. Más feladatsorral, de hasonló eredményeket kapott diagnosztikus mérőeszközzel való mérés során a harmadik osztályosok tudását év végén felmérő vizsgálat is (Homoki, 2023).

A két alaptanterv alapján tanulókat megkérdeztük arról is, hogy mennyire kedvelik a környezetismerethez kapcsolódó különböző témákat. Nyolc témakört nevezünk meg, és mindhárom csoportban a kísérletek és állatok témakör végeztek az élen és a legalacsonyabb kedvelést az emberek témakör kapta. Szignifikáns különbséget csak három csoport között három témakör esetében kaptunk: ember, természet és projektek. Szintén nagyon hasonló eredményt kapunk, ha összevonnuk csoportonként az összes választ, a három csoport között gyenge szignifikáns különbség mutatható ki. A gyerekek attitűdje nem csökkent, hanem enyhén nőtt a 2021-ben és a 2022-ben felmért két évfolyamok esetében. A környezetismeret órák kedveltségét más vizsgálatok is alátámasztják. Doba és Szántóné Tóth (2019) pilot vizsgálatában kimutatta, hogy a tanulók jelentős része, nemtől és lakóhelytől függetlenül, kedveli a környezetismeret tantárgyat.

Vizsgálataink alapján arra a kérdésre is választ kaptunk, hogy az elemzések jelentős részében a két környezetismeret külön órán tanuló csoport eredményei hasonlóbbak voltak. A későbbiek során a NAT2020 hatálya alatt környezetismeret tanuló diákok alkalmazhatók kontroll csoportként az integráltan környezetismeret tanuló vizsgálatok során.

Vizsgálataink elsősorban budapesti iskolákban történt, ezért nem tekinthető reprezentatívan Magyarország összes iskolájára, az eredmények mindenképpen figyelmet érdemlőek. Az ismeretek, ha nem is drasztikus mértékben, de csökkentek a két évfolyam között, amelyben nagy szerepe van az integrált környezetismeret oktatásnak. Az elkövetkezendő években még nagyobb lehet a különbség, hiszen a egyre kevesebb olyan tanító lesz a pályán, akik még tanítottak az első két évfolyamon környezetismeret különálló órán. Mivel nincsenek ajánlások, javaslatok, kidolgozott óravázlatok egyre kevésbé tudnak megjelenni a korábbi környezetismeret óra tartalmi elemei az integrálás során.

Köszönetnyilvánítás

A munkánkat a feladatok tervezése és az adatok gyűjtése során az MTA-ELTE Környezetismeret Tanítása Kutatócsoport keretein belül végezzük, a kutatócsoport ez idő alatti működését az MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. Köszönjük a felmérésben résztvevő iskolák igazgatóinak és tanítóinak a támogatást. A felmérésben részt vevő harmadik osztályos tanulók az ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium (Szombathely), az ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola (Budapest), az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola (Budapest), az Áldás Utcai Általános Iskola (Budapest), a Bálint Márton Általános Iskola (Törökbálint), a Domokos Pál Péter Általános Iskola (Budapest) és a Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium (Budapest) tanulói közül kerültek ki.

Irodalom

- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Doba, L. & Szántóné Tóth, H. (2019). A környezetismeret tantárgy attitűdvizsgálata egy pilot mérés tükrében. *Képzés és Gyakorlat*, 17(2), 79–90. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.6>
- Homoki, E. 2014. A földrajz tantárgy tartalma és oktatási helyzete hazánkban, szomszédos országok összehasonlításában In Kóródi, T., Sansumné Molnár, J., Siskáné Szilasi, B. & Dobos, E. (Eds.), *VII. Magyar Földrajzi Konferencia kiadványa* (pp 173–183). ME Földrajz-Geoinformatika Intézet.
- Homoki, E. (2021). A környezetismeret tantárgy a NAT 2020 alapján, elvesztegetett évek. In Fodor, R., Karainé Gombocz, O. & Miklós, Á. K. (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* (pp. 137–144). Szaktudás Kiadó Ház.

- Homoki, E. (2023. november 3–4). *Környezetismeret tárgy tartalmi változásainak következményei*. A tanító-, óvó- és a csecsemő- és kisgyermeknevelő képzés aktuális kérdései Magyarországon és a Kárpát-medencében nemzetközi tudományos konferencia, ELTE Tanító és Óvóképző Kar, Budapest, Hungary.
- Kulman, K., Dancs, G. E., Bauer, Z., B. Zsoffay, K., Bihariné Krekó, I., Fülöp, V., Gyimes, B., Józsa, I. M., Koósné Sinkó, J., Láng, A., Mesterházy, F., Venyinger, B., Vitályos, G. Á. Szurdoki, E. (2025). A becslés, mérés kompetencia-komponens különbségei a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján tanuló diákok között. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 13(?), ??-??.
- Major, L. (2012). A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 22(9), 67–79.
- Makádi, M., Radnóti, K., Róka, A. & Victor, A. (2015). *A természetismeret tanítása és tanulása. Szakmódszertani tankönyv*. ELTE, Természettudományi Kar. <https://doi.org/10.21862/978-963-284-670-5>
- Nagy, L., Korom, E., Pásztor, A., Veres, G & B. Németh, M. (2015). A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In Csapó, B., Korom, E. & Molnár, Gy. (Eds.), *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* (pp. 35–117). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- ÓNOAP (2012). 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22.5#ME1> (2024.10.30).
- ÓNOAP (2018). 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2018-137-20-22> (2024.10.30).
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org>
- Schróth, Á. (2015, Ed.). *Környezettan szakmódszertan - környezettan szakos tanárjelöltek részére*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Varga, A. (2022). *Iskolák a fenntartható jövőért*. L'Harmattan Kiadó.
- Véghegyi, J. & Pákozdi, E. (1995). *Segédanyag a természetismeret tantárgypedagógia tanulásához*. ELTE TÓFK.
- Zar, J.H. (1998). *Biostatistical Analysis*. Prentice Hall.
- NAT (2012). 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. (2012. 06 4.), 10635–10847.
- NAT (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 17. (2020. 01 31.), 290–446.

The impact of the changes to the National Core Curriculum 2020 on students' environmental knowledge and attitudes

The new Hungarian National Core Curriculum (NAT 2020) was introduced in September 2020, and the additional changes created a challenge for primary schools because the subject of Environmental Studies in Year 1 and Year 2 was dropped and its contents were integrated into other subjects. The main aim of our research group was to monitor the effect of the integrated education system. We measured the efficiency of the traditional and integrated education system at the beginning of Year 3. The first two survey periods of Year 3 were performed in the Autumn of 2021 and 2022 with 564 questionnaires about pupils' attitudes and knowledge of the natural sciences. Twenty-six classes at seven primary schools were involved in this survey period. In the knowledge test, we measured the abilities, species knowledge, knowledge of units of measurement and also knowledge about the human body and healthy eating. The evaluation was summarized in terms of points. The data show some differences between the knowledge of children studied under the old and the new Curriculum. The students who studied under NAT2012 achieved measurably better results, though the difference was not very great. We also compared the results of students who studied traditional Environmental Studies and an integrated form of ES under NAT2020. The results are similar, the pupils with separated Environmental Studies lessons reached significantly better results. The attitude was very similar in the three groups, the most favourable themes were the experiments and animals, and the least liked the knowledge about the human body. The negative effect of the change in environmental education on the knowledge level of the children is demonstrable in the third grade. However our survey was not representative of Hungary, but based on our preliminary results, it can be concluded that the foundation of children's natural science knowledge has been damaged and has become more uncertain.

Keywords:

NAT2020, Environmental studies, integrated teaching method, natural science knowledge of pupils

Ein Kinderwörterbuch im Saarer deutschen Dialekt

Klébert, Luca¹

Abstrakt:

Die Familie ist das erste Lernumfeld des Kindes. Dieses Lernumfeld bildet die Grundlage dafür, dass das Kind seine Nationalität erfahren kann. Die Traditionen, Verhaltensweisen und alten Familiengeschichten der Familie helfen, ein Gefühl für die deutsche Nationalität in Ungarn zu entwickeln (Mohay, 2016). Die Pflege der deutschen Sprache und Kultur hat in Ungarn seit den Jahren nach 1945 im institutionellen System gefehlt. Es gibt nur wenige Menschen, die aktiv deutsche Mundarten sprechen. Das bedeutet auch, dass die Kinder in der Familie immer weniger gelernt haben, in einem deutschen Dialekt zu sprechen (Márkus & Klein, 2023). Aus diesem Grund werden die pädagogischen Innovationen, die zur Erhaltung und Vermittlung der Sprache beitragen, immer notwendiger. Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, eine neue pädagogische Innovation vorzustellen, ein Bilderwörterbuch für Kinder in drei Sprachen, wie also der deutsche Dialekt im Kindergarten kindgerecht vermittelt werden kann, wie man das Bilderwörterbuch in den Kindergarten-Alltag integrieren kann.

Schlüsselwörter:

Nationalität, ungarndeutsche Mundarten, Saar, Kindergarten, Bildwörterbuch

Die Gemeinde Saar/Szár

Saar ist eine Siedlung im Komitat Fejér/Weissenburg, die zwischen Bicske/Witschke und Tatabánya/Totiser Kolonie liegt. Graf Josef Esterhazy, der Obergespan des Komitats Komárom/Komorn, hat in 1727 die Herrschaft Tata/Totis gekauft, die das Gebiet von Saar enthält. Werischwar gehörte auch zur Herrschaft Tata, die seit dem 17. Jahrhundert von ‚schwäbischen‘ Bauern besiedelt war (Burghardt-Szekeres, 1990). Graf Josef Esterhazy hat ab 1729 ‚schwäbische‘ Bauern nach Saar eingeladen (Schweining, 2023). Bis 1734 waren 52 ‚schwäbische‘ Familien nach Saar gekommen, sodass Saar die zweite Siedlung (Tochtersiedlung) von Werischwar ist (Burghardt-Sze-

¹ Eötvös Loránd Universität Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung; klebertluca24@gmail.com

keres, 1990). Die Siedler:innen, die in Saar angekommen waren, wurden von ungünstigen örtlichen Bedingungen empfangen. Sie sollten den Wald abholzen und ihre Häuser bauen. Wie die Donauschwaben, haben auch die Saarer Schwaben diese unfruchtbare Gegend umgestaltet und damals hat sich das Sprichwort verbreitet: „*Dem Ersten der Tod, dem Zweiten der Hunger, dem Dritten das Brot*“. (Pfeiffer - Neugebauer, 2010, old.: 77). Dieses Sprichwort zeigt, dass drei Generationen heranwachsen mussten, um die Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Leben zu schaffen. Im Jahr 1759 ist die Einwohnerzahl von Saar auf 886 gestiegen (Burghardt-Szekeres, 1990).

Im Jahr 1757 lebten in Saar bereits rund 1.000 Einwohner, was später die Bevölkerung des Dorfes langfristig prägte (Schweining, 2023). Die ‚Schwaben‘, die in die Siedlung gekommen waren, haben durch harte Arbeit ein sehr gutes Umfeld geschafft. Die Siedlung wurde über die langen Jahrzehnte hinweg aufgebaut und, wie man sagen könnte, völlig neu geboren.

Erhalt und Verwendung der ungarndeutschen Mundarten im Kindergarten

Es gibt nur einen Weg, die Traditionen und Bräuche der ungarndeutschen Kultur zu bewahren: sie zu pflegen und an die nächsten Generationen weiterzugeben. Die Sprache ist eines der lebendigsten Elemente der ungarndeutschen Kultur. Um Kindern im Kindergartenalter eine stabile Kenntnis der ungarndeutschen Mundarten zu vermitteln, halte ich es für wichtig, sich mit den Dialekten des Ungarndeutschen zu beschäftigen.

Die ungarndeutschen Dialekte sind gemischte Dialekte. Sie haben sich in Ungarn zu ihrer heutigen Form entwickelt (Manher & Wild, 2002). Die Mundarten dienten bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts als alltägliches Kommunikationsmittel. Mit dem gesellschaftlichen und politischen Wandel trat die ungarische Sprache im öffentlichen Leben zunehmend an die Stelle der ungarndeutschen Mundarten. Die deutschen Mundarten wurden auf die Familienebene zurückgedrängt (Klein & Márkus, 2022: 95). Die Eltern haben die deutsche Sprache nicht mehr an ihre Kinder weitergegeben (Klein & Márkus, 2022:96). Die jüngeren Familienmitglieder beherrschten die dominante Sprache, also Ungarisch, während die ältere Generation der Familie die Minderheitensprache sprach (Klein & Márkus, 2022).

In einer 2007 durchgeführten Erhebung wurden die deutschen Sprachkenntnisse von Kindern im Kindergartenalter untersucht. Die Sprachkenntnisse der Kinder sind ein Maß für die Weitergabe von Mundarten in der Familie. Die Ergebnisse zeigen, dass die deutschen Sprachvarietäten bei Kindern größtenteils unbekannt sind (Klein & Márkus, 2022:99). Aus diesem Grund sind die pädagogischen Innovationen, die den Erhalt des Dialektes unterstützen, besonders wichtig. Um die Mundarten zu erhalten, müssen sie in das Bildungssystem integriert werden (Klein & Márkus, 2022).

Die Erzieher:innen können die örtliche deutsche Mundart in die Kindererziehung integrieren und deutsche Ausdrücke in den Alltag einbauen. Traditionelle, ursprüngliche Wörter im deutschen Dialekt lassen sich leicht in jede Aktivität einbauen (Klein & Márkus, 2022). Zusätzlich zu den Aktivitäten kann ein dreisprachiges Kinderbilderwörterbuch dazu beitragen, die ungarndeutschen Dialekte im Kindergarten zu vermitteln. In einem deutschen Nationalitätenkindergarten ist es wichtig, dass die Erzieherin bei den Kindern ein Gefühl der Zugehörigkeit zur nationalen Identität stärkt. Die Bildwörterbücher für Kinder sollen sie dabei unterstützen.

Das illustrierte Kinderwörterbuch bietet den Erzieher:innen viele Möglichkeiten, z.B. kann die Erzieherin Geschichten zum Bild erfinden, Wörter in Deutsch und Mundart einbauen und einen Grundwortschatz aufbauen (Márkus & Klein, 2023). Das Betrachten der Bilder kann den Kindern helfen, Verbindungen zwischen Wörtern und Ausdrücken herzustellen (Klein & Márkus, 2024). Bilderbücher sind eine spielerische Form, Kinder zu begeistern. Ein gutes Beispiel ist „Pott – Das Mundart-Bilderbuch“ des deutschen Autors Hartmut Ronge. Der Autor verfolgt mit diesem Buch das Ziel, die dialektalen Ausdrücke mit Hilfe von Bildern zu vermitteln (Klein & Márkus, 2024). Das Bilderbuch von Gaby van Emmerich für die Kleinsten hilft auch bei der frühen Mundartentwicklung (Klein & Márkus, 2024).

Vor diesem Hintergrund war es für mich ein Ansporn, ein Kinderwörterbuch zu erstellen, um den Dialekt in Saar zu erhalten. Das Buch handelt von dem Alltag einer ungarndeutschen Familie. Mein Ziel bei der Gestaltung der Illustrationen war es, den Kindern die Kultur der Ungarndeutschen näherzubringen. Als Beispiel möchte ich die Trachten der Familienmitglieder, die Küche und die alltäglichen Aktivitäten nennen. Ein weiteres Ziel ist die Annäherung der Kindheit von heute an die Kindheit von früher. Das Kinderwörterbuch illustriert auch die Kinderjahre der damaligen Zeit, einschließlich der Spiele und Aufgaben der Kinder.

Eine pädagogische Innovation: das dreisprachige Wörterbuch für Kinder

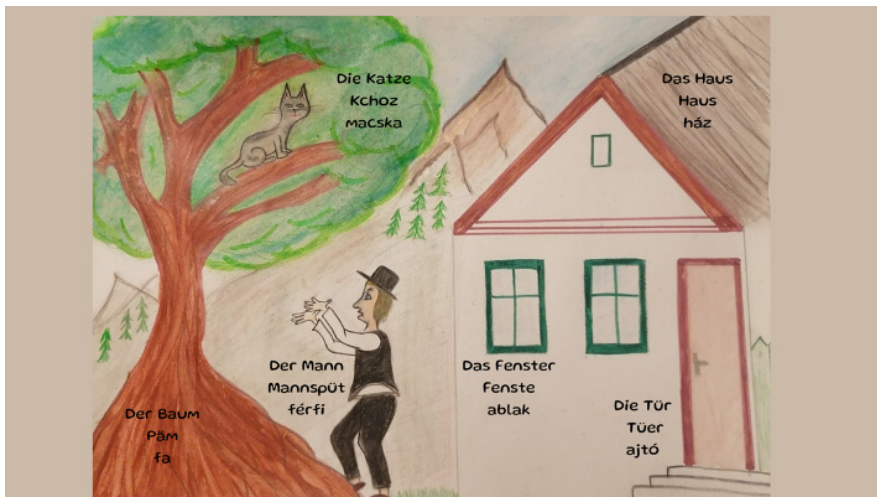
Die Sprache ist einer der wichtigsten identitätsbildenden Faktoren (Klein & Márkus, 2022). Und die Bücher sind eng mit der Kindergartenerziehung verbunden. Wenn ein Kind morgens weinend ins Zimmer kommt, ist es eine gute Möglichkeit, es zu trösten, wenn die Erzieherin ihm ein Buch vorliest. Die Bücher und die Geschichten haben eine pädagogische Wirkung: sie vermitteln den Kindern immer eine Botschaft. Die Bücher und die Geschichten haben unzählige Vorteile (Juhász, 2021). Die Erzieher:innen müssen eine Umgebung für Kinder schaffen, in der das Sprachenlernen eng mit Freude und Neugier verbunden ist (Hoppenstedt & Widlok, 2023). Ein Bilderbuch ist eines der besten Instrumente dafür.

Abb 1*Das Titelblatt des Wörterbuchs*

Das Wörterbuch zeigt Details aus dem Leben einer ungarndeutschen Familie, mit humorvollen Szenen. Jede Seite, die neue Wörter einführt, wird von einer interaktiven Übungsseite begleitet.

Es hilft den Kindern mithilfe von Aufgaben, sich an Wörter zu erinnern, den Wortschatz zu aktivieren und ihre Sprechfähigkeiten zu entwickeln. Das Erlernen des Dialekts hat keine negativen Auswirkungen auf das Erlernen der Hochsprache. Die beiden Sprachen können parallel gelernt werden. Es kann schwierig erscheinen, dass die Kinder die Standardsprache noch nicht richtig beherrschen. Für Kinder ist es aber nicht besonders anstrengend, sich mit Dialekten zu beschäftigen, wenn es ihnen Spaß macht (Klein & Márkus, 2017).

Das Wörterbuch enthält 54 Wörter, vier Lebensbilder, vier spielerische Übungen und Sprüche sowohl in Mundart als auch in Hochdeutsch. Die erste Seite ist von besonderer Bedeutung, denn sie muss das Interesse des Kindes wecken, damit es weiterblättert. Dieses Bild (Abb. 2) regt das Kind dazu an, die Seite weiterzublättern, um herauszufinden, was mit der Katze passiert. Für diese Seite wurden Wörter ausgewählt, die die Kinder im Laufe ihres Kindergartenlebens am häufigsten auf Deutsch bereits gehört und kennengelernt haben. Die Katze und der Baum sind häufig wiederkehrende Motive in Märchen, sodass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass die Kinder ihnen bereits in einer Geschichte auf Deutsch begegnet sind.

Abb. 2*Die Seite Der Mann und die Katze*

Die Begriffe Mann und Haus sind auch in mehreren deutschen Märchen zu finden. Die beiden anderen Elemente des Bildes, das Fenster und die Tür, sind Begriffe, die die Kinder auf Deutsch vor allem aus dem Alltag im Kindergarten kennen. Die Kindergärtnerin gibt Anweisungen, wie „Mach die Tür zu!“ oder „Wir lüften gerade, also mache ich das Fenster auf.“ Die Saarer Mundartwörter klingen bis auf ein paar Wörter dem Standarddeutschen sehr ähnlich.

Dieses Bild bietet die Möglichkeit, eine interessante Geschichte zu erfinden. Wir können den Kindern die ungarndeutsche Kultur noch näherbringen, indem wir dem Mann einen Namen geben, zum Beispiel Johannes. Man kann auch den anderen Familienmitgliedern einen ungarndeutschen Vornamen geben. S. dazu: (Magyarországi Németek Országos Önkormányzata, 2023). Das Bild zeigt ein traditionelles „schwäbisches“ Bauernhaus und der Mann ist in Tracht. Die Pädagogin oder der Pädagoge kann den Kindern vermitteln, dass die Häuser aus Stein, Lehm oder gebrannten Ziegeln gebaut werden (Pfeiffer & Neugebauer, 2010).

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Das interaktive Spiel auf der folgenden Seite (Abb 3) hilft beim Wiederholen und Aktivieren des Wortschatzes. Das Kind kann die Objekte im Bild suchen. Wenn das Kind das Objekt im Bild zeigt, kann die Kindergärtnerin das Wort im Dialekt wiederholen. Das Kind assoziiert dann die Wörter im

Dialekt mit dem Bild, was das Lernen erleichtert (Hoppenstedt & Widlok, 2023). Eine andere Möglichkeit ist, dass die Erzieherin die Wörter im Dialekt sagt und das Kind auf das Objekt zeigen soll. Die Illustration gibt den Kindern die Möglichkeit, neben dem spielerischen Erlernen der Sprache gleichzeitig die Kultur kennen zu lernen. Für die Kinder muss die Erzieherin oder der Erzieher eine positive Atmosphäre schaffen, in der das Deutschlernen mit Spaß verbunden ist. Die Aufgaben sollten dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder angepasst werden (Hoppenstedt & Widlok, 2023).

Abb 3

Die Seite mit interaktiven, spielerischen Aufgaben

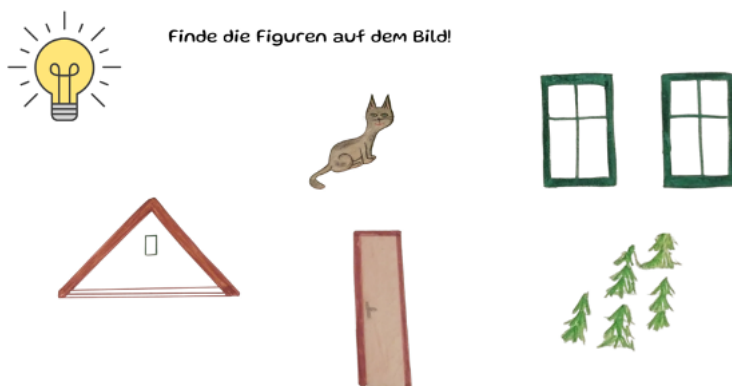
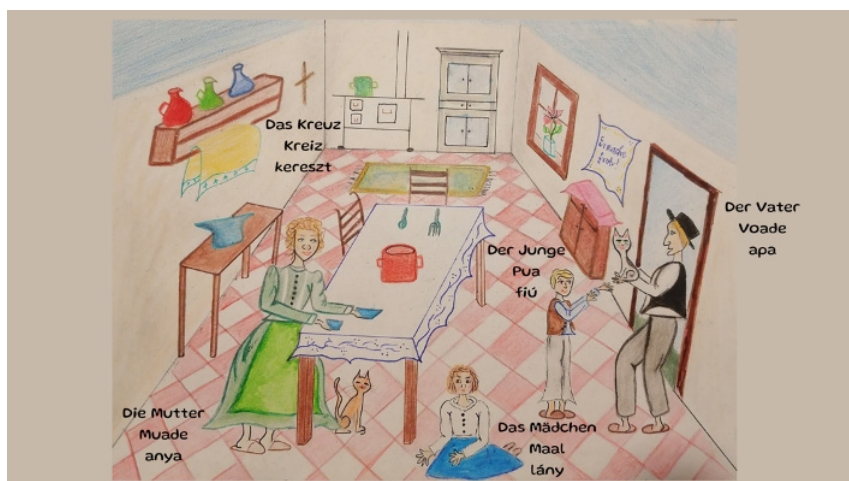


Abb. 4

Die Seite 2 Das Bild einer glücklichen ungarndeutschen Familie



Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Die zweite Seite (Abb 4) bietet dem Leser ein doppeltes Rezeptionserlebnis. Einerseits betritt der Leser das Haus, den privaten Raum der Familie, andererseits sehen wir hier zum ersten Mal alle Mitglieder der Familie, und der Leser erfährt von der Liebe und Freude des Familienlebens. Auf dieser Seite steht die Familie im Mittelpunkt. Die Mundartform der Wörter ähnelt teilweise der standarddeutschen Form, mit einem großen Unterschied bei dem Wort *Jungen*. Dieses überbeladene Bild wurde mit relativ leichten, kurzen schwäbischen Wörtern kompensiert. Die Illustration zeigt die Küche, einen wichtigen Teil des ungarndeutschen Bauernhauses.

Ein wichtiges Merkmal der Küchen jener Zeit waren der Haussegen und dekorative Handtücher. Dies sind die beiden charakteristischen Elemente der Küche auf dem Bild. Das verzierte, bunte Handtuch liegt über dem Handwaschbecken. Zu den deutschen Küchen in Ungarn gehörten der Servierschrank und die Wasserbank, die auch auf dem Bild zu sehen sind (Felllegi, 1998). Das Bild ist für Kinder ungewöhnlich, weil es eine alte Küche mit alten Haushaltsgeräten zeigt. Diese Gegenstände wecken vielleicht nicht das Interesse der Kinder, aber es ist wichtig, dass sie sehen, wie die traditionelle ungarndeutsche Küche früher ausgesehen hat. Diese Informationen, die mit Bildern illustriert sind, bleiben den Kindern im Gedächtnis und können bei einem Besuch in einer Heimatstube leicht abgerufen werden. Ich fand es wichtig, dass jede Figur, jedes Familienmitglied, einen anderen Gesichtsausdruck hat. Es hilft es den Kindern, sich mit den Figuren zu identifizieren, was ihnen hilft, die Sprache zu lernen. So können sich Kinder beispielsweise leichter an Wörter erinnern und sie assoziieren, wenn sie Gefühle mit ihnen verbinden können (Hoppenstedt & Widlok, 2023). Auf dem Bild ist auch ein Kreuz zu sehen, ein Hinweis auf die Religion vieler Ungarndeutscher, den römisch-katholischen Glauben, der in allen Bereichen des Lebens der „Schwaben“ in Saar eine wichtige Rolle spielte (Burghardt-Szekeres, 1990).

Abb. 5

Die Seite mit der interaktiven, spielerischen Aufgabe



Auf dieser Seite (Abb. 5) gibt es eine spielerische Übung, die hilft, sich an Wörter zu erinnern und neue Wörter auf spielerische Weise zu lernen. Wie auf der ersten Seite soll das Kind auch hier die Objekte auf dem Bild finden. Eine spielerische Übung mit diesem Bild könnte darin bestehen, dass die Erzieherin die Wörter im Dialekt sagt und das Kind auf die Bilder zeigen soll. Mit älteren Kindern können die Erzieher:innen ein Gedächtnis- und Wortwiederholungsspiel spielen: Das Kind schaut sich die Objekte sehr aufmerksam an. Mit einem Kärtchen deckt die Erzieherin in Objekt ab. Das Kind muss erraten und benennen, welches der Objekte abgedeckt wurde. Die abgedeckten Objekte können im Dialekt wiederholt werden. Dieses Bild zeigt Wörter, die im täglichen Leben einer „schwäbischen“ Familie in Saar üblich waren. Die Küche war einer der am häufigsten genutzten Räume in einem „schwäbischen“ Haushalt (Pfeiffer - Neugebauer, 2010). Während einer Spielsitzung kann die Erzieherin über die Küchen der damaligen Zeit erzählen. Sie können mit den Kindern über Hausarbeiten sprechen (Pfeiffer - Neugebauer, 2010).

Bei mehreren Wörtern gibt es Ähnlichkeiten zwischen dem Standarddeutschen und den Wörtern im Dialekt, wie im Fall des *Tisches* und des *Teppichs* deutlich sichtbar. Aber einige Wörter sind völlig anders als auf Standarddeutsch.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Abb. 6

Die Seite mit einem Bild von einem Sonntagmorgen



In diesem Bild (Abb. 6) treten wir aus der Küche, dem privaten Raum der Familie, in das Dorf, in die Gemeinschaft. Dieses Bild vermittelt auch viele Informationen, die kulturelle Besonderheiten beinhalten: bspw. die mundartlichen Namen der Trachten. Das Kopftuch wird auf diesem Bild auf den Kopf der Mutter gelegt, um den Kindern zu zeigen, dass die verheirateten Frauen in der Kirche und im Dorf ein Kopftuch trugen. In dieser Seite ist die Tracht der Frau vollständig zu sehen. Die Bluse war ein gängiges Kleidungsstück der Frauen. Der Ausschnitt der Bluse war rund. Sie wird auf der ganzen Vorderseite zugeknöpft. Die festliche Tracht wurde aus Seide gefertigt (Fellegi, 1998). In Saar war die Volkstracht von dunklen Farben geprägt und sehr einfach gehalten. Daher wurde die Figur der Mutter in einer nicht traditionellen Tracht von Saar dargestellt.

Das Bild zeigt die Kirche in Saar. Ein charakteristisches Merkmal der deutschen Siedlungen war, dass die Kirche im Zentrum des Dorfes stand (Fellegi, 1998). Mein Ziel bei dieser Illustration war es, die Charakteristika des Dorfes nicht nur sprachlich, sondern auch visuell zu verdeutlichen. Das Bild enthält mehrere komische Elemente: der Junge fällt und der Vater versucht, die Katze zu fangen. Neben Familienmitgliedern sind auch Katzen ein wiederkehrendes Motiv im Wörterbuch. Meiner Erfahrung nach lieben die Kinder die Tierfiguren, und diese Figuren tragen zu einer lustigen Geschichte für Kinder bei. Diese Figuren sind immer versteckt, sodass Kinder die Seite „durchsuchen“ können. Und während sie suchen, sammeln sie immer mehr Informationen. Was den sprachlichen Teil des Bildes betrifft, so

gibt es in diesem Bild die Wörter, die schon im Dialekt sehr schwer zu lesen und auszusprechen sind. Dieses farbenfrohe Bild wird zusammen mit den komischen Elementen das Interesse der Kinder wecken. Die älteren Kinder mögen Herausforderungen und Zungenbrecher. Natürlich müssen wir als Kindergärtner:innen den Kindern helfen und sie ermutigen (Hoppenstedt & Widlok, 2023).

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Die folgende Seite (Abb. 7) bietet einen spielerischen Überblick über die Herren- und Damenkleidung. Auf dieser Seite hat die Kindergärtnerin auch mehrere Möglichkeiten, die Wörter zu benennen.

Abb. 7

Die Seite mit der interaktiven, spielerischen Aufgabe



Ein Spiel besteht darin, die Kleidungsstücke der männlichen Figur zu finden oder die Kleidungsstücke der weiblichen Figur zu finden. Die Kinder können die Kleidungsstücke der richtigen Figur zuordnen. Eine weitere Spielmöglichkeit ist das Verkleiden von Schablonenfiguren. Die Kindergärtnerin stellt eine männliche und eine weibliche Schablone vor das Kind. Sie legt die oben gezeigten Kleidungsstücke auf den Tisch. Das Kind muss die Schablonenfiguren anziehen. Diese Seite im Buch hilft beim Kontrollieren und Weitergeben der Wörter. Dieser Typ von Spiel schafft einen Raum für ein Gespräch über alte Traditionen und gibt der Kindergärtnerin die Möglichkeit, Informatio-

nen über die Kultur weiterzugeben. Die Kindergärtnerin kann den Kindern erklären, dass die Trachten von Dorf zu Dorf unterschiedlich waren (Fellegi, 1998). Während der Nationalitätenwoche oder dem sogenannten „Trachttag“ können diese Wörter wieder aufgegriffen und in Erinnerung gerufen werden. Es bedeutet für die Kinder viel, wenn sie anlässlich des Trachtentages nicht mit völlig neuen Informationen konfrontiert werden, sondern sich aus dem Kinderbilderwörterbuch daran erinnern können, dass sie dieser Art von Kleidung schon einmal sicher begegnet sind. In einem Nationalitätenkindergarten sieht man oft eine Ausstellung von Trachten. Um die Neugier und Motivation der Kinder zu wecken, können wir die Dialektwörter einführen und diese Kleidungsstücke benennen.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



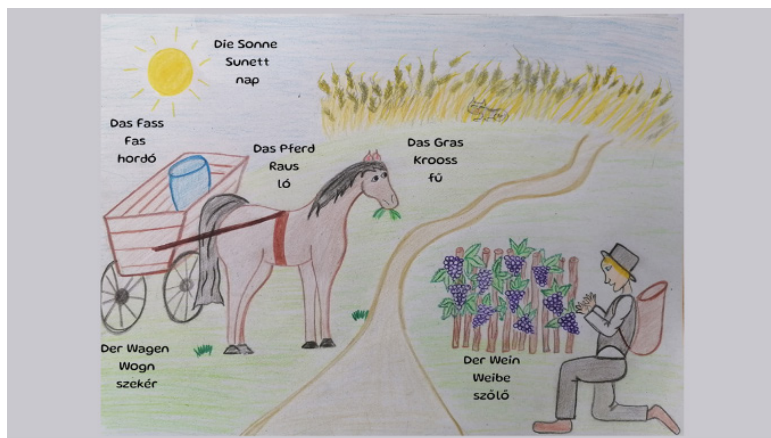
Die folgende Seite (Abb. 8) gibt einen Einblick in die bäuerliche Welt der damaligen Zeit. Neben den Wörtern der Familie und der Kleidung lernen die Kinder das Thema *Arbeit* kennen. Die Erzieherin kann über die Rolle der Pferde in der damaligen Zeit sprechen oder über Thema Weinlese. Die Ernte spielte im Leben der Deutschen in Ungarn eine sehr wichtige Rolle und wurde gewöhnlich mit einem Ball gefeiert (Fellegi, 1998). Gerade bei der Weinlese kann man das Buch mehrmals herausnehmen und mit diesem Bild den Wortschatz der Kinder erweitern. Auf dieser Seite ist das wiederkehrende Element, die Katze, versteckt. Die Kinder können die Katze suchen und die Kindergärtnerin kann sich dazu eine Geschichte ausdenken. Das Besondere an dem Bild ist, dass nur der Vater auf dem Bild zu sehen ist. Das gibt der Geschichte eine Rahmenstruktur, denn es wurde auf der ersten und der letzten Seite auf den Mann und die Katze konzentriert.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.

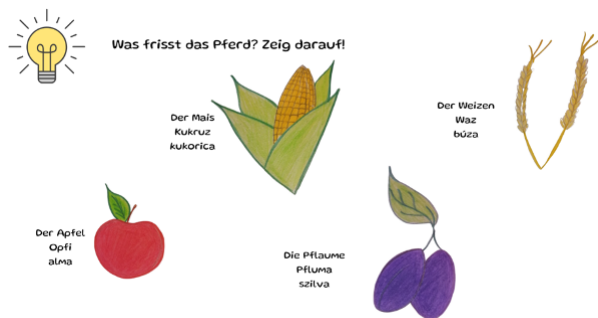


Abb. 8

Die Seite über Die alltäglichen Aufgaben in einer ungarndeutschen Familie

**Abb. 9**

Die Übungsseite mit der interaktiven, spielerischen Aufgabe



Auf dieser Seite (Abb. 9) lernen die Kinder spielerisch Wörter kennen, die mit dem Alltag der Deutschen in Ungarn und ihren wichtigsten Feiertagen in Verbindung gebracht werden können. Der Weizen war für die Ungarndeutschen wichtig, denn er wurde zum Brotbacken verwendet. Die Erzieher:innen können den Kindern mehr über das Brotbacken und frühere Essgewohnheiten erzählen. Die oben erwähnten Spiele können auch von der Erzieherin auf dieser Seite verwendet werden. Auf dieser Seite können vier Objekte gesehen und benannt werden. Diese Seite kann eine gute Möglichkeit sein, die Farben zu wiederholen. Die Mundartwörter sind der standarddeutschen Form ähnlich. Sie sind kurz und leicht auszusprechen.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.

**Abb. 10**

Die Seite mit den Namen der Zahlen 1-5

**Abb. 11**

Die Seite mit den Namen der Zahlen 6-10



Auf diesen Seiten (Abb. 10 und 11) werden die Namen der Zahlen in der Mundart vorgestellt. Die Zahlen sind häufige Elemente, die in Kinderreimen vorkommen. Sie sind hier mit verschiedenen Farben illustriert. Das Zählen kann leicht in die Benutzung des Wörterbuchs integriert werden. Ich möchte darauf hinweisen, dass auf Seite 7 des Wörterbuchs (Abb. 8) absichtlich zehn Weintrauben gezeichnet wurden. Ich hielt dies für wichtig, weil es einem die Möglichkeit gibt, die Zahlen im Buch hervorzuheben und das Betrachten des Buches mit dem Zählen und der mathematischen Entwicklung des Kindes zu verbinden. Das Zählen kann eigentlich mit jedem Bild verknüpft werden: Man kann zum Beispiel die Knöpfe an einer Bluse oder einem Hemd zählen, oder die Katzen und Tiere in den verschiedenen Illustrationen. Die Zahlen können überall abgerufen werden, aber es ist sehr wichtig, das Alter und die Fähigkeiten der Kinder immer zu berücksichtigen.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.

**Abb. 12**

Die Seite mit den Namen der Farben



Das dreisprachige Wörterbuch enthält auch Farben. Auch für jüngere Kinder kann es sinnvoll sein, die Farben zu kennen und sie spielerisch zu üben. Die Illustrationen des Wörterbuchs sind farbig, und in der Regel sind es diese Grundfarben. Es gibt viele Möglichkeiten, die Farben in mehreren Sprachen zu üben und zu erklären. Die Kinder können zum Beispiel auf verschiedenen Bildern nach diesen Farben suchen. Die spielerische Wiederholung von Farben kann viele Formen annehmen. Die Kindergärtnerin legt einen schwarzen, braunen, gelben, grünen, blauen, weißen, roten Bleistift oder eine ausgeschnittene Schablone (Blumenkopf) vor das Kind. Die Farbe, die die Kindergärtnerin sagt, ist die Farbe, die das Kind in die Hand nehmen soll.

Eine andere Art zu spielen: Aus diesen Farben werden kleine Scheiben hergestellt. Die Kindergärtnerin blättert zu einer Bildseite. Das Kind muss die farbigen Scheiben auf das Bild legen, wo es die Farbe sieht. Zum Beispiel: Die gelbe Farbe ist die Sonne und der Weizen. Die blaue Farbe ist der Himmel und das Fass usw. Die Kinder wiederholen die Namen der Farben, während sie die farbigen Scheiben auf das Bild legen. Das Ablegen der bunten Scheiben hilft den Kindern auch, sich an die anderen Wörter des Wörterbuchs zu erinnern. Außerdem können die mundartlichen Namen der Zahlen integriert werden: Die Erzieherin und die Kinder zählen gemeinsam die farbigen Scheiben auf dem Bild. Man kann ins Spiel auch Zahlen, Farben und visuelle Elemente einbauen, was für das Erinnern und Vertiefen der Wörter nützlich ist. Die Erzieherin kann sich dem Alter des Kindes und den individuellen Fähigkeiten anpassen und differenzieren.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Eines der besten Dinge bei der Erstellung des Wörterbuchs war das Sammeln der Sprüche. Das Gefühl, einen Spruch im eigenen Dialekt zu hören, der seit Generationen von der Mutter an das Kind weitergegeben wird, ist unbeschreiblich. E ist ein runder Abschluss dieses Wörterbuchs, dass es mit den Sprüchen endet (Abb. 13–15), denn hier wird der ganze Wortschatz, die ganze Motivwelt, die das ganze Wörterbuch begleitet, lebendig. Es wurde versucht, die Sprüche so auszuwählen, dass einige von ihnen Substantive oder Zahlen enthalten, die bereits auf einer früheren Wörterbuchseite erschienen sind. Der Rhythmus, die spielerische Form und die Melodie der Sprüche helfen bei der Aussprache und können das Interesse der Kinder wecken. Mit einem lustigen, rhythmischen Reim lassen sich die Wörter des Dialekts schneller und leichter lernen (Klein & Márkus, Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis, 2017).

Abb. 13

Lustige Sprüche in drei Sprachen 1.

Ans, zwa, trai, viari, fimf, seichs, simm,
wo ked unsa Johann hie?
In ten Trad, in ten Waz,
Lili, Lili, Klatsch, Klatsch, Klatsch.

Ein, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben,
Wo geht unser Johann hin?
In das Getreide, in den Weizen
Lili, Lili, Klatsch, Klatsch, Klatsch.

Egy, kettő, három, négy, öt, hat, hét,
Hová megy a mi Jánosunk?
A gabonába, a búzába,
Lili lili, taps, taps, taps.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen



Abb. 14*Lustige Sprüche in drei Sprachen 2.*

Sunnet, Sunnet, to hei
Reing, reing zu Nockt.



Die Sonne, die Sonne – hier heilen
Geh rein, geh rein in die Nacht.



Nap, Nap, itt gyógyító
Menj, menj, be az éjszakába.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.

**Abb. 15***Lustige Sprüche in drei Sprachen 3.*

Unsa Schue, unsa Strumpf ham a loch
ove Tanzn, Tanzn, tama Toch.



Unsere Schuhe, unser Strumpf hat ein Loch
aber wir tanzen, tanzen den ganzen Tag.

A cipőnkön és a harisnyánkon van egy lyuk,
de mi táncolunk, táncolunk egész nap.

Tonaufnahme: Bitte öffnen Sie den Link, um die Audiodatei abzuspielen.



Die Verwendung des Dialekt-Wörterbuchs im Alltag des Kindergartens

Dieses Bildwörterbuch kann jederzeit verwendet werden, insbesondere wenn es um Themen geht, die eng mit der ungarndeutschen Kultur verbunden sind. Das Anschauen einer Geschichte und eines Märchenbuchs kann sehr zur Bindung und zum Aufbau einer Beziehung beitragen. Daher kann dieses Bilderbuch schon ab dem ersten Kindertag eine gute Wahl sein, wenn das Buch noch nicht für die Sprachentwicklung und den Aufbau des Wortschatzes verwendet wird. In diesem Fall können für die Illustrationen kurze Geschichten erfunden werden, die an die Muttersprache des Kindes angepasst sind, und in diesem Fall trägt die visuelle Erlebniswelt dazu bei, ihnen die ungarndeutsche zuerst mal Kultur näherzubringen. (Hoppenstedt & Widlok, 2023)

Eine weitere Möglichkeit ist die Spielwelt der Kinder. Für die heutigen Kinder ist die Welt ohne Plastikspielzeug nicht mehr vorstellbar. Ich denke, es ist wichtig, dem Kind neue Möglichkeiten aufzuzeigen, ihm Raum für die Fantasie zu geben. Eine gute Möglichkeit ist es, den Kindern eine Maispuppe zu zeigen, die sie gemeinsam vorbereitet haben. Kinder haben eine viel stärkere Bindung zu der Maispuppe, die sie selbst herstellen. Ein sehr gutes „Merkmal“ einer Maispuppe ist, dass sie kein Gesicht hat, denn so haben die Kinder mehr Möglichkeiten, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen. Die Verwendung eines Wörterbuchs im Rahmen eines solchen Projekts kann eine große Hilfe sein. Einerseits kann es zur Einführung eines Themas verwendet werden, indem es die ältere, nicht digitalisierte Welt und die Kindheit zeigt (Nyitrai & Darvay, 2013).

In den Illustrationen, auf der Seite 5 (Abb. 6), sieht man das kleine Mädchen, das eine Maispuppe in der Hand hält. Und auf Seite 8 (Abb. 9) kann man den Mais selbst sehen. Bei dieser Art von Aktivität wird ein Wörterbuch verwendet, um sowohl das visuelle Verständnis zu gewährleisten als auch Wörter auszusprechen, um den Dialekt zu erhalten. Die Kinder können die Maispuppe anfassen, der Tastsinn und die damit verbundene Erfahrung können ihnen helfen, sich an Sprache und Wörter zu erinnern. Das Wörterbuch kann helfen, das Thema für die Kinder verständlicher zu machen, es kann als Einführung und auch als Anleitung nach einer solchen Aktivität verwendet werden.

Der andere große Bereich, in dem es wichtig ist, die Kultur einzubeziehen und sie den Kindern näherzubringen, ist das freie Spiel. In einem Kindergarten wäre es eine gute Idee, in der Puppenküche Jungen- und Mädchentrachten zu haben, mit denen die Kinder die Puppen anziehen können. Dadurch könnten die Kinder Teile der Kultur in ihr fantasievolles Spiel während der Freispielzeit einbeziehen, das besonders dadurch beeinflusst wird, dass sie es in einem Bilderbuch gesehen, mit einer Geschichte verbunden und die Dialektwörter darin gehört haben. Auf diese Weise könnten sie sich selbst

in das Spiel hineinversetzen und das kulturelle Erbe wirklich erleben. Die Verwendung eines Wörterbuchs in einer solchen Umgebung kann auch ein Ansporn für ein Spiel zwischen Kindern sein.

Die Sprüche können in einen Volkstanz integriert werden. Man kann diese Sprüche auch im Dialekt während einer besonderen Woche oder dem bereits erwähnten Trachtentag verwenden. Man kann die Sprüche auch mehrmals am Tag während des freien Spiels abrufen und wiederholen. Das Wörterbuch kann auch mit den Themen Ernte, Tiere, Familie, Pflanzen, Früchte und verschiedenen Feiertagen verbunden werden.

Eine Mikrogruppe ist der beste Weg, um sich mit dem Wörterbuch zu beschäftigen, denn die Kindergärtnerin hat so mehr Möglichkeiten, Fragen zu beantworten und zu wiederholen. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass alle Kinder die Möglichkeit haben, an der Mikrogruppensitzung teilzunehmen und dass die Wörter und Informationen an sie weitergegeben werden. Ich würde den Kindern aber auch die Möglichkeit geben, sich das Wörterbuch im Laufe des Tages selbstständig oder mit anderen Kindern anzuschauen. Ich denke, es ist wichtig, das Alter und die Sprachkenntnisse der Kinder im Auge zu behalten und keine unrealistischen Erwartungen an sie zu stellen, wenn sie Sprachen lernen (Hoppenstedt & Widlok, 2023).

Zusammenfassung

Die Verwendung eines Wörterbuchs in einem Dialekt, das reich an Inhalt und Bildern ist, kann langfristig wirksam sein und einen Impuls für das Erlernen des Dialekts und den Erhalt der Kultur geben. Das vorgestellte Wörterbuch hilft dabei, einen kleinen Teil des Wortschatzes des Dorfes zu bewahren und weiterzugeben. Die Bilderwelt des Wörterbuchs, das begleitende Audiomaterial und die spielerischen Übungen führen die Kinder in die Kultur und die alte „schwäbische“ Kindheit der damaligen Zeit ein. Die Geschichte und die Familien des Dorfes haben mir viele Inspirationen für das Wörterbuch gegeben. Im Mittelpunkt des Wörterbuchs steht daher das Alltagsleben einer ungarndeutschen Familie. Das Wörterbuch ist in erster Reihe für die ungarndeutschen Gemeinden und Institutionen in Saar bestimmt, da es im Saarer Dialekt geschrieben wurde.

Die Sprache das Herz der Kultur ist. Eine Gemeinschaft, die die Tradition aktiv pflegt, kann die Sprache leicht bewahren. Neben Volkstänzen und anderen kulturellen Programmen sollten die Kinder möglichst viele Gelegenheiten erhalten, diese Kultur zu erleben. Die Unterstützung der jüngeren Generation ist unerlässlich. Im Leben ist es wichtig, der jüngeren Generation zu zeigen, dass es wichtig ist, Werte, Traditionen und die Sprache zu bewahren. Wir müssen die Zugehörigkeit zu den Deutschen in Ungarn erleben. Oder besser gesagt, wir müssen es leben, also müssen wir die Sprache sprechen, die Musik spielen, die Tänze tanzen, die Trachten tragen und das Erbe unserer Vorfahren in unser Herz schließen.

Literatur

- Bellér, B. (1981). *A magyarországi németek rövid története*. Magvető Könyvkiadó.
- Bindorffer, G. (2001). *Kettős identitás, Etnika és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*. Új Mandátum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Burghardt-Szekeres, K. (1990). *Geschichte und Brauchtum in Saar*. Krupánszky Mihály polgármester.
- Fellegi, T. (1998). *Magyarországi németek*. Körtánc Egyesület.
- Hoppenstedt, G. & Widlok, B. (2023). *Frühes Fremdsprachenlernen mit CLIL – eine Einführung*. Goethe-Institut. https://www.goethe.de/prj/dlp/de/unterrichtsmaterial/reihe/fruehes_deutsch_grundlagen/fruehes_fremdsprachenlernen_mit_clil abgerufen
- Juhász, V. (2021). A mesék, képeskönyv nézegetés szerepe a literációs nevelésben. In Basch, É., Erdei, T. & Juhász, V. (Eds.), *Határtalan nyelvészet alkalmazásban, határtalan alkalmazás a nyelvészetben* (pp. 11–24). SZTE JGYPK MA NyT.
- Kerepeszki Róbert. (n.d.). A Leventemozgalom. *Rubicon Online*, <https://rubicon.hu/cikkek/a-leventemozgalom> abgerufen
- Klein, Á. & Márkus, É. (2017). *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis*. Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar.
- Klein, Á. & Márkus, É. (2022). Mundarten der Vergangenheit? Deutsche Dialekte in Ungarn. *Évkönyv*, 17, 92–107. https://doi.org/10.18485/uns_evkonyv.2022.7
- Klein, Á. & Márkus, É. (2024). Bilderbücher in Mundart. In Daróczi, G., Gaál-Horváth, K., Gönczöl, A., Lócsi, T., Merényi, H. & Tóth, M. Zs. (Eds.), *Nyelv, irodalom, Nevelés 2. Színes mesekincünk – Tanulmányok a mesék világáról*. MNyKNT – IKU – ELTE TÓK Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék, Budapest.
- Magyarországi nemzetiségek* (2024). Országgyűlés Hivatala: https://www.parlament.hu/documents/d/guest/infotablo_2024_1_magyarorszag-i-nemzetisegek_2024
- Magyarországi Németek Országos Önkormányzata. (2023). *Magyarországi német utónevek jegyzéke*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Germanisztikai Intézete. <https://www.ldu.hu/wp-content/uploads/2023/02/utonevjegyzek-2023-01-14.pdf> abgerufen
- Manherz, K. & Wild, K. (n.d.). *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde*. https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag-i-nemzetisegek/nemetek/ungarndeutsches_archiv_3/pages/000_das_buch.htm abgerufen
- Márkus, É. (2010). *Volkskunde der Ungarndeutschen. Ein Lehr – und Arbeitsbuch für die Studenten der Natinalitätengrundschullehrer – und – kindergärtnerinnen-bildung*. Trezor Kiadó.
- Márkus, É. & Klein, Á. (2023a). Über die Zukunft der ungarndeutschen Dialekte. *Germanistische Werkstatt*, 12, 109–118. <https://doi.org/10.25167/pg.5223>
- Márkus, É. & Klein, Á. (2023b). A magyarországi német nyelvjárások jövője a nemzetiségi iskolákban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 11(1), 182–196. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2023.1.182.196>

- Mohay, T. (2016). *Nemzedék, szerep, érték: Családi kapcsolatok, szokásrend és értékváltások történeti alakulása a 20. században*. ELTE BTK Néprajzi Intézete.
- Nyitrai, Á. & Darvai, S. (2013). A mese és a játék jelenléte a kisgyermekes családok életében. *Iskolakultúra*, 23(11), 73–85. Elérés forrás <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21445>
- Pfeiffer-Neugebauer, M. (2010). A Duna menti svábok kálváriája, I. Letelepedés a Pannon alföldön. *Aracs*, 4(10), 77–90.
- Riedl, F. (2001). *Népszokások és hagyományörzés Budaörsön*. Helytörténeti Gyűjtemény – Heimatmuseum Budaörs.
- Schreiner, E. (1998). Der Anfang und das Ende eines Menschenlebens bei den Deutschen in Sauer/Székelyszabar. In Manherz, K. (Ed.), *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen* (pp. 25–26).
- Schweininger, P. (2023). *Sváb világok. Népeesség és mentalitás Száron, 1729–1848*. Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet Eötvös Loránd Kutatási Hálózat.
- Széman, E. R (2024). *Kétnyelvűség kisebbségben és többségben*. Anyanyelvapolók Szövetsége, 2014. november 05., <https://anyanyelvapolo.hu/ketnyelvuseg-kisebbségben-es-tobbsegben/>
- Wieszt, J. (2005). *Nemzetiségi hagyományok Pilisvörösváron*. Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar.

Gyermekszótár szári német nyelvjárásban

A család a gyermek első tanulási környezete. Ez a tanulási környezet képezi az alapját annak is, hogy a gyermek megtapasztalja a nemzetiségi létét. A család hagyományai, viselkedési formái, régi családi történetek segítik ezt a folyamatot (Mohay, 2016). A német nyelv és kultúra ápolása 1945 óta hiányzott a magyarországi intézményrendszerből. Ma már csak kevesen vannak, akik aktívan beszélnek a német nyelvjárásokat. Ez azt is jelenti, hogy a gyermekek egyre nem tanulják meg német nyelvjárást a családjukban (Márkus & Klein, 2023). Ezért egyre inkább szükségessé válnak olyan pedagógiai innovációk, amelyek hozzájárulnak a nyelv megőrzéséhez és átadásához. Jelen dolgozat célja ezért egy pedagógiai innováció, egy gyermekeknek szóló háromnyelvű képes szótár bemutatása, hogy hogyan lehet a német nyelvjárást gyermekbarát módon közvetíteni az óvodában, hogyan lehet a képes szótárát beépíteni az óvodai mindennapokba.

Kulcsszavak:

nemzetiség, magyarországi német nyelvjárások, Szár, óvodai nevelés, képes szótár



Könyvismertetés

Donáth Péter (2025). Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószélben. Budapest, Trezor Kiadó, p. 493, ISBN 978-963-8144-58-4 (nyomtatott), ISBN 978-963-8144-59-1 (pdf), <https://mek.oszk.hu/26800/26873/26873.pdf>

Gombos Norbert¹

Donáth Péter történész, az MTA doktora, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének professzor emeritusa igen aktívan foglalkozik a hazai tanítóképzés történetével, elsősorban oktatáspolitikai vetületben. Korábbi munkáiban már feltárta a hazai művelődés és a tanítóképzés 1868 és 1958 közötti történetét (Donáth, 2008a), az oktatáspolitikai és a tanítóképzés 1945 és 1960 közötti hazai helyzetét (Donáth, 2008b), valamint Imre Sándor munkásságát is (Donáth, 2022). Jelen könyve egyenes folytatása annak a monumentális munkának, melyben a pedagógusok és tanítóképzők helyzetét vizsgálta az 1918–1919-es – politikai fordulatokkal teli – időszakban (Donáth, 2020). A szerző tanulmánykötete az 1945 és 1949 közötti – politikai fordulatokban hasonlóan bő – időszak oktatáspolitikai történéseivel, a tanítóképzők, valamint tanáraik és diákjaik helyzetével foglalkozik.

A tanítóképzés hazai történetének meghatározó időszakát feldolgozó kötetben valójában hét, egymáshoz tematikusan is szervesen kapcsolódó nagy fejezet található, melyek közös vonása – a tematikus azonosságon túl – a kapcsolódás a vizsgált időszakhoz, ugyanakkor a szerző indokolt esetben időnként kitekint 1918–1919, illetve 1956 felé is (sőt, több esetben későbbi visszaemlékezéseket is feldolgoz).

Az első tematikus egység a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete (továbbiakban: TITOE) – mint a Csecsemő- és Kisgyermeknevelő-, Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének (KÓTE) elődszervezete – átmeneti, majd végleges megszűntetésének történetét dolgozza fel. Az őszirózsás forradalmat követően a Nagy László vezette TITOE felszámolásának gondolata elsőként 1919 elején merült fel. Az év áprilisában egy szabálytalan közgyűlésen (Donáth, 2025) kimondott feloszlítás valójában egy „narkotikus álomba kényszerülés” (Donáth, 2025, p. 16) volt, melyet a szervezet tevékenységének korlátozása előzött meg. A kötet szerzője részletesen elemzi a szervezet újjá-

¹ Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar Pedagógusképző Intézet Neveléstan és Metodológiai Tanszék; gombos.norbert@kre.hu; 

alakulását (1919 októbere) követő időszak eseményeit abból a szempontból, hogy a TITOE feladatának a világnézeti, politikai autonómia megőrzését, a szakmai álláspontok határozott képviselését vagy a mindenkori uralkodó oktatáspolitikai törekvéseinek érvényesítését tekinthetjük. Különösen fontos szempontként jelenik meg a szervezet szerepe a második világháború végső szakaszában (a nyilasterror idején), melyet Molnár Oszkár, a Magyar Tanítóképző szerkesztője 1945–1946-os visszaemlékezése alapján vizsgál a szerző, és amely kiemelt szerepet játszott az egyesület elleni fellépésekben, 1945 után. A TITOE végső felszámolásának – a Donáth Péter által „végjátéknak” nevezett – folyamata 1947 januárjában zárult, amikor a szervezet közgyűlése határozott „a pedagógusszakszervezet tagozatává válásukról” (Donáth, 2025, p. 52).

A második tematikus egység a budai tanítóképző vezetőit, tanárait és altisztjeit érintő – 1945 és 1948 között lezajlott – igazolási és népbíróvási eljárásokkal foglalkozik. Ebben a részben a szerző a budai képző – mint „az intézménytípus zászlóshajója, mintaképezdéje” (Donáth, 2025, p. 57.) – neves oktatóinak sorsát, felelősségre vonását, illetve néhányuk ellen indított népbíróvási eljárások történéseit mutatja be. A tanulmányban kiemelt szerepet kap Padányi-Frank Antal, a budai képezde 1929 és 1945 közötti igazgatójának ügye (Donáth, 2025). A szerző részletesen bemutatja az intézményvezető sorsának alakulását, a második világháború előtt és alatt játszott szerepétől, felfüggesztésén és feljelentésén át egészen elítéléséig és közkegyeemben részesítéséig. Sorsának bemutatásán keresztül érezteti Donáth Péter, hogy ebben az időszakban hasonló folyamatok zajlottak, mint amelyeket 1919–1920-ban a tanítóképző intézeti tanárok már átéltek. A második fejezet nagyobb részében a budai képző neves oktatói (Mesterházy Jenő, Árpácssy Gyula, Szalatsy Richárd és mások) elleni eljárásokat mutatja be a szerző. Az elemzett történések, sorsok rendkívül szerte ágazóak, amiképpen „a méltánytalan/megalapozatlan döntések” (Donáth, 2025, p. 118) korrekciójának folyamata is különösen „színes” volt.

A harmadik tematikus egységben a szerző a református tanító(nő)képezdek két államosítási hullámának jellegzetes történéseit elemzi és veti össze. Részletesen vizsgálja az 1918–1919-ben lezajlott államosítási törekvéseket, melyek leginkább a Tanácsköztársaság idején voltak meghatározóak, majd átfogó bemutatásra kerülnek az 1946–1948 közötti koalíciós időszak ilyen irányú oktatáspolitikai törekvései, melyek 1948-ban a református tanítóképezdek nagyobb részének államosításához vezettek. Kivételt képeztek a „legerősebb történelmi hagyományokkal rendelkező református kollégiumok” (Donáth, 2025, p. 158) szervezetébe tartozó képezdek (Sárospatak, Debrecen, Dóczy leánynevelő intézet tanítónőképezdéje). A fejezet végén a szerző összeveti a két államosítási hullám során megjelenő törekvéseket, megállapítva, hogy 1919-ben minden református intézményt államosítottak, míg 1948-ban – átmeneti jelleggel – a kilencből három intézmény egyházi kézben maradt (Donáth, 2025).

A negyedik tematikus egység keretében a kötet szerzője a katolikus tanító(nő)képezdék államosítása körüli történeteket járja körbe, melyeket „súlyos következményekkel járó játszmáknak” (Donáth, 2025, p. 161) nevez. Az államosítást megelőző időszakban legnagyobb iskolafenntartóként működő katolikus egyház intézményeivel szembeni fellépés meghatározó volt, így a katolikus tanító(nő)képezdek elleni küzdelem még erőteljesebben nyilvánult meg ekkor, mint amennyire az a református intézmények esetében tapasztalható volt. A szerző végső következtetése szerint mindkét – egymásnak feszülő – politikai-világnézeti tábor rosszul mérte fel az iskolafenntartók szerepét az iskolák jellegének, szocializációs funkciójának meghatározásában. Nézete szerint Mindszenty József esztergomi érsek alábecsülte az államosított iskolákban maradó pedagógusok tanítványaikra gyakorolt hatóerejének jelentőségét, míg Ortutay Gyula VKM miniszter túlbecsülte a pedagógusok „átnevelhetőségének” kereteit (Donáth, 2025). Mindezek következtében az államosítás alapvető oktatáspolitikai célkitűzései nem váltak valóra teljes mértékben, amiképpen erre egy – a feltárt korszakból némileg kitekintő – 1955–1956-os tanítóképzős vizsgálat egyértelműen rá is mutat (Donáth, 2025).

Az ötödik tematikus egységben – kapcsolódva az előző fejezethez – két meghatározó katolikus képző (Sopron és Esztergom) államosítása kapcsán megjelenő küzdelmeket, törekvéseket és konfliktusokat elemzi a szerző. A soproni képző szerepe különleges jelentőséggel bírt, hiszen Mindszenty József esztergomi érsek rendkívül szoros kapcsolatot ápol a soproni Isteni Megváltó Leányai zárdával, ahová – az akkor még veszprémi püspökként regnáló – egyházi vezetőt 1944 decemberében internálták (Donáth, 2025). Jórészt az esztergomi érsekhez fűződő kapcsolat következtében igen intenzív helyi tiltakozáshullám és ellenállás övezte a soproni képezde államosítását, melynek csúcspontja az 1948. június 7-i – katolikus diákok és asszonyok vezette – tüntetés volt. Donáth Péter részletekbe menően áttekinti a helyi ellenállás előzményeit (köztük az országos szinten is igen jelentős Pócspetri ügyet), a júniusi tiltakozó tüntetés lefolyását, valamint annak következményeit (különösen két érintett ember további sorsának bemutatásán keresztül). A szerző összeveti a Pócspetriben történeteket a soproni eseményekkel, felvillantva a két történet közti igen jelentős eltéréseket (mind a résztvevők társadalmi összetételét, mind a történeteket, illetve azok későbbi társadalmi hatását, történeti jelentőségét illetően). Az Esztergomi Érseki Tanítóképző helyzete is kiemelt volt, hiszen az érseki székhelyen folyó képzés igen nagy jelentőséggel bírt a katolikus egyház számára, de Mindszenty József esztergomi érsek személye miatt is meghatározónak tekinthető a helyszín. Donáth Péter bemutatja a képző előtt 1948 júniusában lezajlott provokatív jellegű demonstráció előzményeit, történéseit és annak – elsősorban a képző diákjainak és oktatóinak sorsára ható – súlyos következményeit. Részletesen áttekinti a kihallgatásokat, a vádemelést, a népbíróági tárgyalást, valamint az azt körülvevő országos és helyi sajtókampányt is.

A hatodik tematikus egységben a szerző azt mutatja be, hogy az immár államosított iskolákban miként reagált a diákság 1948 őszétől az oktatásirányítás által rájuk kényszerített világnézeti és politikai kampányra. A zalaegerszegi és a kecskeméti tanítónőképzőkben történtek rávilágítanak arra, hogy az államosított tanítónőképzők diáksága is aktív módon részt vett ezekben a folyamatokban. A zalaegerszegi képezde kötődése is erőteljes volt Mindszenty József esztergomi érsekhez, hiszen 1929-ben – még Pehm József apátplébánosként, a Notre Dame nővérek behívása révén – ő alapította a képezdét (Donáth, 2025). Az intézményben 1948. október 30-án lezajlott „diáksztrájk” közvetlen előzményeinek, történéseinek és következményeinek bemutatásán keresztül elemzi a szerző a politikai-világnézeti ellentétekből eredő súlyos feszültségeket és konfliktusokat. A másik példaként említett kecskeméti tanítónőképzés annyiban mindenképpen sajátos volt, hogy a városban 1917-től katolikus, majd 1918-tól református tanítónőképzés is működött, melyek a német megszállás idején összevontan, majd 1945-től az államosításig ismételten különváltan végezték a nevelő-oktatómunkát. Az államosítást követően a katolikus képezde diákjait és világi tanárait „az ugyancsak államosított, 1918 nyarán alapított református tanítónőképzőbe helyezték át” (Donáth, 2025, p. 370). A szerző alaposan áttekinti a – korabeli Mindszenty-ellenes diáktüntetés, valamint a Diákszövetség képviselőnek fellépése hatására – kibontakozó spontán diáksztrájk történéseit, következményeit, melyek a helyi sajtóban is komoly vihart kavartak és az oktatók és a diáklányok elleni fegyelmi vizsgálathoz vezettek. Donáth Péter valamennyi konkrét korabeli példa (Budapest, Sopron, Esztergom, Zalaegerszeg és Kecskemét) kapcsán a történések átfogó bemutatását valamiféle „epilógussal” zárja, melyben igen komoly támpontokat ad ahhoz, hogy az olvasó a végső tanulságokat maga is megfogalmazhassa.

A hetedik tematikus egység keretében kísérletet tesz a szerző a tapasztalatok összegzésére, mégpedig a „görbe tükör” valóságot láttató erején keresztül (némileg kitekintve a tanulmánykötet címében is jelzett történeti időkeretből). Bemutatja az államosított pécsi püspöki tanítónőképző frissen kinevezett igazgatójának, Meskó Gyulának rövid (az 1949/1950. tanévben zajló) tevékenységét, illetve elemzi – ezen keresztül – a szakmai hozzáértés hiányának káros hatását. A budai képzőben 1956 februárjában lezajlott tanfelügyelői látogatásról készített jelentés elemzésén, illetve az arra „reflektáló” – Szathmáry Lajos tanítónőképző-intézeti tanár által készített – „ironikus farsangi iskolabírálat” (Donáth, 2025, p. 468) bemutatásán keresztül jól érzékelteti a szerző, miként élte meg/élte át a korabeli oktatói testület a rapid politikai változások komplex hatását. Végül ugyancsak a budai képző 1956. augusztus 23-i, alakuló tanári értekezlete jegyzőkönyvének elemzése révén rávilágít arra, hogy a képző vezetői, oktatói miképpen reagáltak – „felelős diagnózisokként” (Donáth, 2025, p. 479) – azokra az oktatáspolitikai elvárásokra, melyek az ötvenes évek Magyarországon jellemzőek voltak.

Donáth Péter tanulmánykötete kiváló képet fest arról, hogy az 1945–1949 közötti „politikai forgószél” – hasonlóan az 1918–1919-es történésekhez – milyen hatást gyakorolt a hazai tanítóképzők – valamint az abban aktívan résztvevő oktatók és diákok – életére és sorsára. A kötet – máig ható érvénnyel – rávilágít a rapid, szakmailag átgondolatlan (politika és ideológia vezérelt) döntések káros, sokszor pusztító hatására. A könyv fontos adalékokkal szolgálhat nemcsak a pedagógusok, a neveléstörténészek, hanem a korszak iránt érdeklődő más szakemberek, sőt a jelenkorunkról felelősen gondolkodó laikus értelmiségi olvasók számára is. (A kötet tanulmányozásához mindenképpen javasolt a szerző korábbi, az 1918–1919-es történéseket feldolgozó munkájának [Donáth, 2020] előzetes áttekintése.)

Irodalom

- Donáth, P. (2008a). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08200/08254/08254.pdf>
- Donáth, P. (2008b). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon, 1945–1960*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/08200/08255/08255.pdf>
- Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben. Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/20100/20126/20126.pdf>
- Donáth, P. (2022). *Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, és a magyar pedagógiáról*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/23400/23444/23444.pdf>
- Donáth, P. (2025). *Tanítóképzők, tanáraik, diákjaik az 1945–1949. évi politikai forgószélben*. Trezor Kiadó. <https://mek.oszk.hu/26800/26873/26873.pdf>



Könyvismertetés

Pásztor Enikő Judit (2024, szerk.). *A Játékról Komolyan – Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről. A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete*. Sopron, Soproni Egyetem Kiadó, ISBN 978-963-334-545-0, pp. 369

Berta Bianka¹

A játék mint az emberi kultúra része folyamatosan változik, fejlődik, valamint folyamatosan bővülő kutatási területeket nyit meg. Jó példája ennek a Soproni Egyetem gondozásában 2024-ben megjelent tanulmánykötet, *A játékról komolyan: Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről*, amelyben az egyetem oktatóinak, doktoranduszainak és mesterszakos hallgatóinak, valamint a Pécsi Tudományegyetem egyik oktatójának írása olvasható. A vaskos kötet átfogó képet nyújt a játékkal kapcsolatos interdiszciplináris területekről, amelyek a neveléstudományok szempontjából relevánsak. Ahogy a kötet szerkesztője írja, „[a] kötet megjelenése egy példaértékű együttműködés eredménye, amely kiválóan reprezentálja a Soproni Egyetemen folyó tudományos munka sokszínűségét és nyitottságát” (Pásztor, 2024, p. 7.).

A könyv szerkesztője Pásztor Enikő Judit, a Soproni Egyetem oktatási rektorhelyettese, akinek eddigi kutatásainak jelentős része a játékhoz kapcsolódik. *A játékról komolyan* című kötetébe a Soproni Egyetem négy karának oktatóit vonta be, akik legfrissebb kutatási eredményeik bemutatásával tették teljessé a művet. Az összesen 23 tanulmányt tartalmazó kötet jól reprezentálja a játék világának sokszínűségét.

A tanulmánygyűjtemény központi kérdése: Hogyan közelítsük meg tudományosan a játékot, hangsúlyozva annak pedagógiai, pszichológiai, történelmi és technológiai aspektusait. Rendkívül érdekesek azok a tanulmányok, amelyek a játék történetiségével foglalkoznak. Ezek újabb adalékokkal szolgálnak arról, hogy a történelemben hogyan formálta a játék a kultúrát és a társadalmi kapcsolatokat. Ezzel párhuzamosan az olyan legmodernebb technológiákkal kapcsolatos kutatások is helyet kaptak a kötetben, mint például a ChatGPT hangalapú fejlesztésével kapcsolatos játékokról szóló írás, amely új távlatokat nyithat meg a pedagógiában.

A tanulmánykötet három fejezetből áll. Két idegen (angol és német) nyelvű tanulmány is helyet kapott benne, ezzel is hozzájárulva a nemzetközi perspektíva gazdagításához és a téma globális szintű megértéséhez.

¹ bertabianka26@gmail.com

Az első fejezet címe „Játéktörténeti Kutatások”, amelyben 11 írást olvashatunk. A tanulmányok – többek között – a játék történeti gyökereinek kulturális értelmezésére engednek betekintést. A szerzők a játék történeti dimenzióit vizsgálják, a társasjátékok eredetétől kezdve az ókori játéktáblák matematikai előképein át a népi játékok közoktatásban való megjelenéséig. Adorján Balázs és Bednárík Éva írása a társasjátékok történetéről, Kéri Katalin kutatása pedig a 16. századi játékokról szól Juan Luis Vives műveiben. Molnár-Kovács Zsófia ikonográfiai vizsgálata különösen érdekes, mivel a játék képi ábrázolásának változásait mutatja be a *Köznevelés* című folyóirat évtizedekre bontott tartalmait, így elemzése az 1953-as, 1963-as, 1973-as és 1983-as évfolyamokra terjed ki. A fejezet szerkezete progresszív, logikus vonalvezetés mentén haladva mutatja be a játék történetének állomásait. A tanulmányok rávilágítanak arra, hogy a játék nem csupán szórakozási forma, hanem a társadalmi normák, értékek és tudás átadásának egyik eszköze is.

A tanulmánykötet második tematikus blokkja „A játék pedagógiai, gyógy-pedagógiai és pszichológiai aspektusai” címet viseli. Az ebben a fejezetben található hét írás a játék fejlesztő hatásait és alkalmazási lehetőségeit veszi górcső alá a nevelés és oktatás különböző szinterein. A tanulmányok között találunk kulturális, nyelvpedagógiai, gyógypedagógiai és pszichológiai megközelítéseket, amelyek mind egyetlen közös gondolatkör mentén szerveződnek: a játék fejlesztő, formáló és diagnosztikai szerepét vizsgálják különböző kontextusokban. Pásztor Enikő Judit tanulmányában a gyermekek babaválasztásában megjelenő etnikai preferenciákat és előítéleteket elemzi nemzetközi perspektívában, míg Babai Zsófia és Kovácsné Vinkovics Éva a másodnyelv elsajátításának egyik hatékony eszközeként mutatja be a játékot. Vida Gergő tanulmánya a játék gyógypedagógiai diagnosztikai és fejlesztési lehetőségeire világít rá, amely új utakat nyithat a speciális nevelési igényű gyermekek támogatásában. Ebben a fejezetben a bábpedagógia is reflektorfénybe kerül, de olvashatunk a drámajátékok érzelmi intelligenciát fejlesztő szerepéről, valamint a játékosított tanulási módszerek alkalmazási lehetőségeiről is. Különösen érdekes az a tanulmány, amely a játék felnőttkori jelentőségét és a szupervízióban betöltött szerepét vizsgálja, hangsúlyozva annak szakmai önreflexiót segítő hatását. A fejezet különlegessége abban rejlik, hogy a játékot nem csupán gyermeki tevékenységként mutatja be, hanem olyan komplex eszközként, amely az oktatás, a fejlesztés és a mentálhigiéné területén egyaránt kiemelt szerepet játszhat.

A kötet harmadik fejezete az „Innováció és technológia a játékok világában” címet viseli, mely öt tanulmányt tartalmaz. Ezekben olyan kutatási eredményeket mutatnak be a szerzők, amelyek a modern technológiák és a játékok világát kapcsolják össze. A kötetben helyet kapnak az interaktív és virtuális játékok, valamint különböző értekezések folynak az innovációk adta lehetőségek pozitív és negatív hatásairól. Megjelenik például a drónok alkalmazása az oktatásban, a Ped-Ing-Toy projekt, amely a pedagógia és mérnöki tudományok összekapcsolásával fejleszt játékokat, valamint a „11 játék a ChatGPT Advan-

ced Voice Mode használatával” című írás, amely a mesterséges intelligencia szerepét vizsgálja a játékos tanulásban. Emellett a pályaorientáció támogatása a kiterjesztett valóság (AR) segítségével is fontos téma, ahogyan a fajtékok terméktervezési folyamata és lézeres gyártása is megjelenik, mint a technológia és hagyományos anyaghasználat találkozási pontja.

Itt találkozhatunk olyan tanulmányokkal, amelyek a mesterséges intelligencia és a kiterjesztett valóság oktatási alkalmazásait tárják fel. Kissné Zsámboki Réka a drónok oktatási célú alkalmazásáról ír, míg Horváth Péter György és Hartl Éva interdiszciplináris projektet mutat be a játékpédagógia és mérnöki tudományok összefüggésében. Heidt Judit tanulmánya a mesterséges intelligencia szerepét vizsgálja a gyógypédagógiában, valós példákön keresztül bemutatva, hogyan használható a ChatGPT a fejlesztő játékokban.

A tanulmánykötet egyik legnagyobb erőssége az interdiszciplináris megközelítés és a különböző tudományterületek közötti kapcsolódási pontok feltárása. A történeti kutatások és a modern technológiai innovációk egymás mellett való bemutatása különösen szemléletesen mutatja meg a játék időtlen jellegét és állandó fejlődését. A szerzők nem csupán elméleti megközelítést alkalmaznak, hanem számos gyakorlati példát és empirikus kutatási eredményt is bemutatnak, amelyek hozzájárulnak a játékpédagógia és játékkutatás fejlődéséhez. A kötet nemcsak kutatók és oktatók számára nyújt hasznos információkat, hanem minden olyan szakember számára, aki a játék szerepét kívánja mélyebben megérteni a nevelés és az oktatás elméletében és gyakorlatában.

Irodalom

Pásztor, E. J. (2024, szerk.). *A játékról komolyan. Tanulmányok a játékkutatás legújabb eredményeiről. A Benedek Elek Pedagógiai Kar tanulmánykötete.* Soproni Egyetem Kiadó, <https://doi.org/10.35511/978-963-334-545-0>



Könyvismertetés

Gyermekkor-narratívák sokszínű módszertani megközelítésben

Endrődy Orsolya (2024). *Gyermekkor: interkulturális és interdiszciplináris kontextusban*. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, ISBN 978-963-489-738-5, ISBN 978-963-489-739-2 (pdf), <https://doi.org/10.21862/Gyerm2xInter/2024/7385>, pp. 143

Vass Regina Krisztina¹

Endrődy Orsolya legújabb könyve könnyen forgatható. Tanulmánykötetében a gyermekkor fogalmának egyes megközelítéseit mutatja be. A kutató izgalmas utazásra hívja az olvasót, aki lehet kezdő pedagógus vagy gyakorlott kutató, egyaránt lebilincselőnek fogja találni a könyvben szereplő kutatásokat és művészeti alkotásokat egyaránt. A könyv 2024-ben jelent meg az ELTE Eötvös Kiadó gondozásában. Külleme hívogató, borítóján a szerző által készített festmény látható.

A 10 fejezetből álló mű számtalan kutatást mutat be, amelyek összefonódnak többek között a távol-kelet művészeti alkotásaival, illetve az orosz kultúrával. A bevezető gondolatok után a második fejezetben japán fametszetek világába vezet be minket a szerző, méghozzá azzal a felütéssel, vajon gyermekkortörténeti forrásként értelmezhetőek-e ezek a műalkotások. A kutató leszögezi, hogy ezen a területen is további kutatásokra van szükség az egzakt válasz megtalálásához. További lehetséges irány a képek vizsgálatával korszakok és változások meghatározása. Hangsúlyozza, hogy a képek, mint a kódolt szövegek értelmezhetőek, melyre hatással lehet többek közt az egyén kulturális háttere. A fejezet hangsúlyozza, hogy az ukiyo-e fametszetek segíthetnek értelmezni a japán gyermeknevelési szokásokat és az azokban rejlő attitűdváltozásokat. A japán kultúrában több műalkotás címében is szerepel, hogy a gyermek kincs. Erre megalkotott japán kifejezés a *kodakara* (Inagaki & Kami, 1998). Összességében elmondható, hogy az előbb említett művészeti alkotások gyermekkortörténeti forrásként értelmezhetőek.

A harmadik fejezetben az ikonográfiai kutatásokról olvashatunk maradvány a gyermekkortörténet területén. A szerző egyetért azzal a paradigmával, hogy a képek olyan információkat juttatnak el a befogadóhoz, amely más

¹ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola; vass.regina10@gmail.com

úton nem kódolhatóak (Nyíri, 2009; Endrődy 2024). A kutató javaslatot tesz a különböző ikonográfiai módszerek alkalmazására és kombinálására, valamint az ikonográfiai kutatás és a szövegek elemzésének együttes használatára.

A negyedik fejezet arra keresi a választ, hogy a Kiki a boszorkányfutár című japán anime mennyire kódolja az adott kor gyermekképét, valamint jelzi, hogy a Kiki posztmodern alkotásként is értelmezhető mese. (Endrődy, 2024) A posztmodern kifejezés jelent kontextusban a kultúra helyét határozza meg, mely átalakulási folyamatot követően, a 19. század vége óta a tudományos területek, művészetek és irodalom játékszabályainál láthatjuk (Lyotard, 1993, p. 7).

A rajzfilmben megjelenő gyermekkép-narratíva egy hön áhított elképzelés jár körül. Eszerint a gyermek tiszteletudó, szorgalmasan megdolgozik mindenért és megvalósítja álmait. (James Prout (1997) szerint a gyermekkor fogalom társadalmilag konstruált, így itt és a következő fejezetekben is ezt az elméletet követi a szerző.)

Az ötödik fejezetben Marék Veronika egyik művéről, a Laci és az oroszlánról olvashatunk. A mű több fordításban is megjelent köztük japánul is, 1965-ben. A Japánban is nagy sikerrel bíró mese központi alakja az oroszlán, a könyv sikerességét pedig talán pont ennek a szimbólumnak köszönheti. A fejezet részletesen bemutatja a Laci és az oroszlán elemzési lehetőségei közül többek közt az ikonográfiát és a metaforaelemzést, valamint bemutatja a két ország kulturális hátterét. Érdekesség, hogy az oroszlán a magyar és japán kultúrában eltérő jelentéssel bír. A kutatás egyik fő erénye a könyv metafora-elemzése. Eredménye pedig az oroszlán szimbólum kulturális hátterének kibontása.

A hatodik fejezet a vallási elemek vizsgálatát mutatja be egyes ázsiai kultúrák gyermekképében. Eredményként kirajzolódik, hogy a vallási-világnézeti háttér befolyásolja a kelet-ázsiai emberek mindennapjait is. Ehhez kapcsolódóan pedig a magyar pedagógusok számára segédletként szolgáló rész hozzájárul az ezekből a térségekből érkező gyermekek integrációjához.

A hetedik fejezetben a 4–5 éves magyar és orosz óvodások nézeteit vizsgálja a gyermekkor vonatkozásában vállt-vállnak vetett módszer alkalmazásával. A kutatás legfőbb célja, hogy megértsük, hogyan gondolkodnak a gyermekek a saját világukról. A nyolcadik fejezetben pedig rövid összegző gondolatok olvashatóak a kötetről és a jövő kihívásaival kapcsolatban.

A könyv felépítése jól átlátható és azt a logikát követi, hogy az általánosabb érvényűtől halad a konkrétumok felé, elmélettől a történeti vonatkozásig. Jelentősége megkérdőjelezhetetlen, hisz nóvumként tekinthető a hazai szakirodalomban mind témáját és módszertanát illetően, bár a kutató pályája kezdte óta az ikonográfia és a gyermekkor kapcsolatát járja körül (Endrődy-Nagy, 2010, 2015). A szerző nyelvhasználatára a neveléstudomány terminológiájának pontos használata jellemző. A képek és az ábrák jól szemléltetik az adott téma mondanivalóját, segíti a megértést és a későbbi feldolgozást. Összességében

a mű elolvasását követően átfogó képet kapunk a gyermekkor-kutatás egyes módszertani kérdéseiről. A könyv jól használható azoknak a pedagógusoknak is, akik szeretnék támogatni a csoportjukba érkező ázsiai gyermekeket. Így szakmai segédletként és a látóterük bővítéseként is kiválóan alkalmas. Ezen kívül ahogy a címben is olvasható interdiszciplináris tekintetben is hiánypótló mű született.

Irodalom

- Endrődy-Nagy, O. (2010). Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein. *Iskolakultúra*, 20(7–8), 137–147.
- Endrődy-Nagy, O. (2015). *A reneszánsz gyermekképe: A gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában – ikonográfiai elemzés*, ELTE Eötvös Kiadó.
- Endrődy, O. (2024). *Gyermekkor: Interkulturális és interdiszciplináris kontextusban*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar. <https://doi.org/10.21862/Gyerm2xInter/2024/7385>
- Inagaki, S. & Kami, S. (1998). *Children represented in Ukiyo-e*. Kumon Institute of Education.
- James, A. & Prout, A. (1997, Eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press-Taylor and Francis, <https://doi.org/10.4324/9780203362600>
- Liotard, J.-F. (1993). *A történelem egyetemessége és a kultúrák közti különbségek*. In Habermas, J., Lyotard, J. F. & Rorty, R (Eds.), *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai* (pp. 251–268). Századvég.
- Nyíri, K. (2009). Gombrich on Image and Time. *Journal of Art Historiography*, 1(1), 1–14.

