

O^xIPO

INTERDISZCIPLINÁRIS E-FOLYÓIRAT

DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.1
V. évfolyam 2023/4. szám

ISSN 2676-8771
WEB: www.kpluszf.com

K+F STÚDIÓ Kft.

IMPRESSZUM

OxIPO

Interdiszciplináris e-folyóirat

Alapítva: 2019-ben. **ISSN** 2676-8771

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatókról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/5423-5/2019).

Az *OxIPO* interdiszciplináris e-folyóirat a K+F Stúdió Kft. által, társadalmi felelősség-vállalási (CSR) stratégia keretében alapított és kiadott, negyedévente megjelenő Open Access (nyílt hozzáférésű) internetes periodika, melyben két anonim és két nem anonim szakmai lektor bírál minden tanulmányt.

A Kiadó adatai:

Kiadó: K+F Stúdió Kft.
A kiadó székhelye: 4032 Debrecen, Tarján utca 55.
Mobil: +36-30-4849779
E-mail: info@kpluszf.com
Web: www.kpluszf.com
Kiadásért felelős személy: Mező Katalin (PhD)
ügyvezető

A Szerkesztőség adatai:

Levelezési cím: K+F Stúdió Kft.,
4032 Debrecen, Tarján utca 55.
Mobil: +36-30-4849779
E-mail: info@kpluszf.com
Web: www.kpluszf.com
Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (PhD)

Együttműködő civil szervezet: Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület (www.kockakor.hu)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bárdos Jenő (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az
MTA doktora, Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem)
Bodnár Gabriella, (PhD, habil., Soproni Egyetem)
Csibi Sándor (PhD, Marosvásárhelyi Orvosi,
Gyógyszerészeti, Tudomány és Technológiai
Egyetem, Románia)
Falus Iván (Professor Emeritus, dr. habil., DSc, az
MTA doktora, Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem)
Farcas Susana (PhD, Babes-Bolyai Egyetem,
Románia)
Hanák Zsuzsanna (PhD, habil., Eszterházy Károly
Katolikus Egyetem)
Horák Rita (Prof., PhD, Újvidéki Egyetem, Szerbia)
Kálca János Kinga (PhD, Babes-Bolyai Egyetem,
Románia)
Kelemen Lajos (PhD, Okoskocka Kft.)
Koltay Tibor (PhD, habil., Eszterházy Károly
Katolikus Egyetem)
Kozma Gábor (PhD, Pázmány Péter Katolikus
Egyetem)
Lubinszki Mária (PhD, Miskolci Egyetem)
Mező Ferenc (PhD, Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem)

Mező Katalin (PhD, Debreceni Egyetem)
Nagyné Dr. Hegedűs Anita (PhD, SZTE)
Nemes Magdolna (PhD, Debreceni Egyetem)
Olteanu Lucian Líviusz (PhD, Gál Ferenc Egyetem)
Orbán Réka (PhD, Babes-Bolyai Egyetem, Románia)
Pénzes Dávid (Drs, Káldor Miklós Kollégium)
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (PhD, Debreceni
Református Hittudományi Egyetem)
Pšenáková Ildikó (Trnava University in Trnava,
Szlovákia)
Pusztai Gabriella (Prof. Dr. habil. Dsc, Debreceni
Egyetem)
Simó Ferenc Zoltán (Dr. LL.M.)
Szabóné Balogh Ágota (PhD, Gál Ferenc Egyetem)
Szebeni Rita (PhD, Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem)
Takács Márta (PhD, Újvidéki Egyetem, Magyar
Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka)
Varga Imre (PhD, Gál Ferenc Egyetem, SZTE,
JGYPK)
Vass Vilmos (PhD, habil., Budapesti Metropolitan
Egyetem, Selye János Egyetem)
Zvonimir Tomac (PhD, University J.J. Strossmayera
of Osijek, Horvátország)

TARTALOM

OxIPO V. évf., 2023/4.

| | |
|---|-----------|
| LECTORI SALUTEM! | 5 |
| ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK | 7 |
| Mező Ferenc: PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI METSZETEK: A SZPUTNYIK-SOKK | 9 |
| Majláth Gizella: PEDAGÓGUSLÉT A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG | 27 |
| Lubinszki Mária: A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI | 37 |
| Nemes Magdolna és Tahirák Erzsébet: A NYELVI ÉS A PRAGMATIKAI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATOS TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK KÖRÉBEN | 49 |
| MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK | 69 |
| Lubinszki Mária, Sarka Ferenc és Vasvári Zoltán: TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM BEMUTATÁSA LABDARÚGÁS SPORTÁGBAN | 71 |
| Borbélyné Bacsó Viktória és Fekete József: A KOCKA KÖR „KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE” CÍMŰ PROJEKTJÉNEK KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGEI | 83 |
| MŰHELY, RENDEZVÉNY | 89 |
| Mező Ferenc: KEZDŐ LÉPÉSEK A TUDOMÁNYOS KARRIER FELÉ – INTERJÚ DR. HABIL. HANÁK ZSUZSANNÁVAL | 91 |
| Szabóné Balogh Ágota: TÁJÉKOZTATÓ KÖZLEMÉNY A GÁL FERENC EGYETEM PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUM NTP-SZKOLL-23-0007 PÁLYÁZATÁRÓL | 95 |

| | |
|--|-----|
| Kuthi Áron: SOK EMBERT MEGILLET A JÓ EMBEREK OSCAR-DÍJA | 97 |
| MEGHÍVÓ A IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA / INVITATION TO THE 9TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONFERENCE | 101 |
| MEGHÍVÓ A III. API KONFERENCIÁRA | 105 |
| FELHÍVÁS INTERDISZCIPLINÁRIS JUNIOR KUTATÓCSOPORTBA TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA | 107 |
| Oravecz, Adrienn: EVENT REPORT ON THE SCIENTIFIC SYMPOSIUM OF THE PETŐ 130 JUBILEE EVENT SERIES | 111 |
| CODE POETRY PÁLYÁZAT (2024) | 115 |

LECTORI SALUTEM!



*Tisztelt Olvasó!**

Üdvözlöm az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat V. évfolyamának, 2023/4. számának Olvasói között!

Jelen lapszám első tanulmánya az 1957-1958-as hidegháborús éráé és az űrverseny kezdetét idézi fel. A pszichológiatörténeti sorozatunk a szputnyik-sokk történetét és pszichológiatörténeti (főként: intelligencia-, kreativitás- és tehetségkutatásra gyakorolt) hatására mutat rá. A szerző: Mező Ferenc

Majláth Gizella az elmúlt 35 oktatáspolitikai és történelem tanítási változásaira reflektál írásában. Mint jelzi: „A rendszerváltás idején végzett pedagógustársadalom a pályán eltöltött több évtizedes szakmai munka során számtalan változással találta szembe magát”.

Lubinszki Mária a fenntarthatóságra nevelésről értekezik az európai fenntarthatósági kompetencia keret kapcsán.

A tanulásban akadályozott alsós tanulók nyelvi és pragmatikai tudatosságának vizsgálata a tárgya Nemes Magdolna és Tahirák Erzsébet tanulmányának.

A módszertani rovatban egyrészt a labdarúgás sportágban tehetségesek számára ajánlott tehetséggondozó programot mutat be Lubinszki Mária, Sarka Ferenc és Vasvári Zoltán. Másrészt a Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köreinek” közösségi tevékenységeinek metodológiai vonatkozásaival ismerkedhetünk meg Borbélyné Bacsó Viktória és Fekete József műhelybemutatója révén.

E lapszám „Műhely, rendezvény” rovatában elsőként a „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” című tehetséggondozó programmal kapcsolatban olvashatunk egy Dr. habil. Hanák Zsuzsannával készített interjút. E rovatban megtalálható még a Szabóné Balogh Ágota tolmácsolásában a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégiumával kapcsolatos közlemény, Kuthi Áron a „Három királyfi, három királylány” mozgalom munkáját mutatja be. Itt található még két konferencia meghívó: a IX. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára és a III. API konferenciára szóló invitáció. Ezt követően Oravecz Adrienn a „Pető 130” jubileum tiszteletére szervezett tudományos szimpózium történéseiről számol be. Végül a Kocka Kör a „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” keretében Interdiszciplináris Junior Kutatócsoport-jába várja az érdeklődőket, illetve a K+F Stúdió

*Kedves Olvasó! Ha az OxIPO mozaikszó az Ön számára még nem ismerős, akkor javasoljuk, hogy a lappal való ismerkedést jelen számon túl az alábbi témafelvető tanulmány megismerésével kezdje:

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9

Kft. kódversíráásra ösztönző pályázati felhívása olvasható.

Mindemelett arra buzdítom e szám Olvasóit, hogy az OxIPO interdiszciplináris e-folyóirat működésének öt évét ünnepeljék velünk azzal, hogy áttekintik a 2019-2023 évek számait! Sőt: ragadjanak tollat, vagy billentyűzetet sem kímélve vetődjenek számítógépük elé, s osszák meg tudásukat, tapasztalataikat e lap hasábjain!

Köszönetnyilvánítás

Az OxIPO folyóirat megjelenésének ötödik évét ünnepeelve, ezúton szeretném megköszönni a lap *Kiadójának*, a *Szerkesztőbizottságának* és *lektorainak* önzetlen, tudománysegítő munkájukat!

Köszönet illeti a *Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Könyvtár és Információs Központ Szakinformatikai Osztálya munkatársainak* a

DOI adminisztráció kapcsán végzett segítségét is! Hálával tartozunk az *MTA Magyar Tudományos Művek Tára* és az *MTA REAL* és *REAL-J repozitóriumok munkatársainak* is, továbbá a *Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa (MATARKA)*, illetve az *Elektronikus Periodika Archívum és Adatbázis (EPA) fenntartóinak* és *munkatársainak* is!

És külön köszönet a lap kiváló *Szerzőinek* és *Olvasóinak*, amiért írásaikkal, idejükkel megtisztelték a folyóiratot! A lap értük van, s nélkülük nem is létezhetne.

Kellemes és hasznos barangolást kívánok a humán információfeldolgozás világában:

*Mező Ferenc
főszerkesztő*



ELMÉLETI ÉS EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**PSZICHOLÓGIATÖRTÉNETI METSZETEK:
A SZPUTNYIK-SOKK**

Szerző:

Mező Ferenc (Ph.D.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (Ph.D.)
ny. főiskolai tanár

Lubinszki Mária (Ph.D.)
Miskolci Egyetem
...és további két anonim lektor

Absztrakt

A 1957-ben, a hidegháború során a szovjet Szputnyik-1 és Szputnyik-2 műholdak sikeres és az USA Vanguard műholdjának sikertelen fellövéséről szóló hírek vezettek a Szputnyik-sokk-ként ismertté vált jelenséghez. A Szputnyik-sokk társadalmi, gazdasági, világpolitikai hatása mellett serkentő hatást gyakorolt az intelligencia, a kreativitás és általában véve a tehetség kutatására, illetve az oktatás modernizációjára. Jelen tanulmány ennek történetét foglalja össze.

Kulcsszavak: Szputnyik, intelligencia, kreativitás, tehetség

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

HISTORICAL SKETCHES OF PSYCHOLOGY: THE SPUTNIK SHOCK

In 1957, during the Cold War, news about the successful launch of the Soviet Sputnik-1 and Sputnik-2 satellites and the unsuccessful launch of the US Vanguard satellite led to the phenomenon known as the Sputnik shock. In addition to the social, economic, and world political impact of the Szputnyik shock, it had a stimulating effect on the research of intelligence, creativity, and talent in general, as well as on the modernization of education. This study summarizes its history.

Keywords: Sputnik, intelligence, creativity, talent

Disciplines: psychology, pedagogy

| |
|--|
| Mező Ferenc (2023): Pszichológiai történeti metszetek: A szputnyik-sokk. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2023/4. 9-26. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.9 |
|--|

Az élet és halál, a test és lélek, illetve a számok titokzatos világának kérdésén túl a világűr rejtélyei is azon témák közé sorolható, melyek már több ezer éve foglalkoztatják az emberiséget. Ez utóbbi téma egyik jelentős történelmi eseménye volt 1957-ben a szovjet Szputnyik-1 műhold felbocsátása, hiszen ez az űreszköz volt történelmünk során az első, melyet sikerült a világűrbe juttatni. E műhold fel lövése sokkolóan hatott a korabeli világra: sajátos hatása nemcsak a technológia, hanem a hidegháborús politika, az űrverseny, az oktatás és a pszichológia világára is kiterjedt.

Noha a Szputnyik-1 és az általa kiváltott sokk-hatás nem közvetlenül tartozik a pszichológia történetéhez, mégis érdemes megemlékezni róla a pszichológiára, szűkebb értelemben a kreativitáskutatásra és a tehetség kutatására gyakorolt igen inspiráló (v.ö.: Mező K., 2023a,b) aspektusa miatt. A tehetség kutatásra vonatkozó felvetés háttérben az áll, hogy a történelem tanúsága szerint egyfajta „sokk-terápia” változtathatja meg a tehetségkutatással, tehetséggondozással kapcsolatos esetleges társadalmi közönyt. Ilyen sokkot háborúk, természeti csapások, pusztító járványok, gazdasági válságok, forradalmak vagy ezek fenyegető réme idéztek elő a múltban. Mint Gallagher megjegyzi: „Amikor a körülmények a nagy társadalomban kedvezőtlenül alakulnak, akkor aggodás figyelhető meg abban a vonatkozásban, hogy vajon elég hangsúlyt fektetünk-e a minőségi oktatásra. Mikor az figyelhető meg,

hogy megrendül bizalmunk abban, hogy országos szinten képesek vagyunk megbirkózni problémáinkkal, amikor a gazdaság, az éhínség, a politikai nyugtalanság miatt aggodunk, gondolataink megújítható természeti erőforrásaink – a tehetségesek felé fordulnak” (Gallagher, 1997).

A tehetségkutatásra a két világháború, illetve az űrkutatás gyakorolt nagy hatást a XX. században. Az 1900-as évek első évtizedeiben kezdett kialakulni az (intellektuális tehetségek kutatásában később lényegessé váló) intelligenciahányados (IQ) fogalma és vizsgálatának módszertana (v.ö.: Mező, 2023a,b,c). Az első világháború tapasztalatai meggyorsították az intelligenciatesztek fejlesztésének ütemét, a második világháború során pedig olyan speciális tehetségterületekre is fókuszáltak, mint a műszaki és katonai tehetségek. A világháborúk során az ún. „agyelszívás” jelensége is gyakorlattá vált, aminek során például az európai zsidó, antifasiszta, olykor akár fasiszta értelmiség új hazát, egyben talán kutatási támogatást, vagy feladatot is találhatott Amerikában, a Szovjetunióban, dél-amerikai államokban. Mind ezen hatásoktól a tehetségkutatás történetében leggyakrabban említett sokk-jelenség, a szputnyik-sokk sem mentesült.

A tehetséggel kapcsolatos szakirodalom áttekintésekor a szputnyik-sokk vonatkozásában két jellegzetességre lehetünk figyelmesek:

a) a tehetségkutatás történetére fókuszáló legtöbb műben található utalás a szputnyik-sokkra;

b) a legtöbb esetben mindössze egy-öt mondat terjedelemben fordítanak figyelmet a szerzők a szputnyik-sokra.

Az alábbiakban (többek között a korabeli sajtóban megjelent közlemények idézésével) a szputnyik-sokk jelenségét, okait és következményeit mutatjuk be Mező és Mező (2011) alapján. Rámutatunk arra is, hogy egy negyedév alatt bekövetkező három esemény, illetve az azokra adott reakció az, amit szputnyik-sokknak nevezünk. Az első két esemény a Szputnyik-1 és az élőlényt is szállító Szputnyik-2 szovjet műholdak 1957. októberi, illetve novemberi sikeres fellövése volt, a harmadik sokkoló esemény pedig az első USA műhold 1957. decemberi fellövésének kudarca volt.

Megjegyzendő, hogy noha hagyományosan a Szovjetunió által előidézett és legelsősorban az USA-ra gyakorolt sokkhatást szokás említeni, valójában az USA sokkolta először a Szovjetuniót azzal a bejelentéssel, hogy hamarosan műholdat bocsát a világűrbe. Ebből a nézőpontból pedig a Szputnyik-1. fellövése lényegében egy olyan kiprovokált válaszreakciónak tekinthető, ami negatívan hatott vissza a provokáló félre.

A szputnyik-sokk előtörténete

A szputnyik-sokk előtörténetébe tartozó fontosabb XX. századbeli történelmi események közé tartoznak az alábbiak:

| | |
|-----------|--|
| 1917 | A Szovjetunió létrejötte (Kemény, 2020a,b, 2021). |
| 1939-1945 | II. világháború. |
| 1941 | Pearl Harbor amerikai haditengerészeti támaszpontját japán bombatámadás éri. Ezt követően lép be az USA a II. Világháborúba. |
| 1945 | 1945. augusztus 6.-án az USA bevetette a világ első atombombáját a japán Hiroshima városa ellen (a bomba súlya 4400 kg, hosszúsága 3 m, és átmérője 71 cm volt). Ebben az évben véget ért a II. világháború. |
| 1947 | Kezdetét vette a hidegháború a Szovjetunió és az USA között, amit a Szovjetunió 1991. évi felbomlásáig tartó gazdasági, politikai, tudományos versengés jellemzett (Kemény, 2019). |
| 1952 | A Tudományos Társaságok Nemzetközi Tanácsa az 1957. július 1. és 1958. december 31. közötti időszakot Nemzetközi Geofizikai Évvé (IGY) nyilvánította. |
| 1954 | 1954. októberében a Tudományos Társaságok Nemzetközi Tanácsa úgy határozott, hogy az Nemzetközi Geofizikai Év folyamán műholdakat lőnek fel, hogy feltérképezzék a Föld felületét (forrás: Net1). |
| 1955 | 1955. júliusában az USA bejelentette, hogy műholdakat terveznek fellőni (itt merül fel tehát az a kér- |

dés, hogy „ki kit sokkolt előbb?”), aminek kivitelezése érdekében állami szervek kutatási pályázatát várják.

1955. augusztus 2-án a szovjetek bejelentették, hogy két évvel később műholdat bocsátanak a világűrbe (forrás: Net2).

1955. szeptemberében az USA felhívására érkezett nyertes pályázat a Vanguard Űrkutató Laboratórium beadványa lett (a műholdjuk tervezett súlya: 1,6 kg volt).

A Szputnyik-sokk közvetlenül pedig az alábbi három esemény eredménye:

1957 | 1957. október 4.: fellövésre kerül a szovjet Szputnyik-1 műhold, a világ első mesterséges égiteste.

1957. november 3.: a Szputnyik-2 is fellövésre kerül Lajka kutyával a „fedélzetén”.

1957. december 6.: az USA Vanguard műholdjának sikertelen fellövése.

Az USA-t sokkoló voltaképpen szputnyik-krízis az 1957. év utolsó negyedének eseményeivel állt közvetlen összefüggésben (ezek részletezését lásd alább). Meg kell említeni azonban, hogy az amerikai társadalom tagjaitól származó intő hangok már előrejelezték a problémát, azonban nem kaptak elegendő figyelmet (Tannenbaum, 2000). A Szputnyik-1 fellövése előtt már négy évvel (!) a korabeli amerikai iskolák oktatási-nevelési gyakorlatát kritizáló „vádindítvány” látott napvilá-

lágot (Bestor, 1953). Bestor meggyőződése szerint az akkori és ottani iskolák – a tehetségesek számára különösen – kevés intellektuális kihívást és inspirációt nyújtottak, és oktatási sivárságként jellemezte a helyzetet.

Az atom-tengeralattjárók atyjának tekinthető Hyman Rickover admirális, ugyancsak erős kritikával élt a korabeli amerikai oktatási rendszerrel szemben (lásd: Tannenbaum, 2000). Az admirális halálos összefüggést látott a katonai erő és a tudományos haladás között, és jelezte, hogy a szovjetek mindkét téren vészjóslóan haladnak előre. Álláspontja szerint a demokratikus Nyugat „menni vagy meghalni” versenyben áll a szovjetekkel, miközben a világ többi nemzete az eseményeket élénk figyelemmel kíséri. Rickover szerint, az USA versenyképességének megtartása érdekében kitüntetett figyelmet kell fordítani a tehetségesek képzésére. Megjegyzendő, hogy a Szputnyik-1 fellövésének hírére követően Rickover az anti-intellektualizmus bűnét róta fel, ami (az antidemokratizmus és az egyenlőségbe vetett hit álarcában) elutasítóan közelít a kimagasló intelligencia kutatásához.

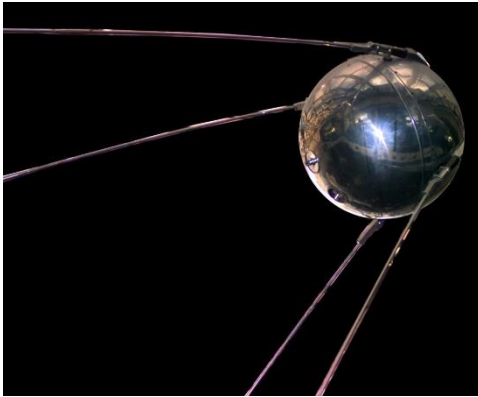
Szputnyik-1: az első sokkoló esemény

A Szputnyik 1. szovjet műhold fellövésére 1957. október 4-én került sor (moszkvai idő szerint 22.26 órakor). A moszkvai rádió 1957. október 5-én, hajnali

1.22 órakor jelentette be, hogy bolygónknak van egy új (igaz: mesterséges) holdja (forrás: Net3).

A műhold 1 óra 35 perc alatt tett meg egy bolygó körüli keringést, így napjában legalább tizenötször képes volt megkerülni a Földet (miközben többek között az USA területei felett is elhaladhatott). A Szputnyik-1 22 napot töltött a világűrben. Az 58 centiméter átmérőjű Szputnyik („utitárs”) egy műszereket tartalmazó 83,6 kilogramm súlyú alumínium gömb volt (forrás: Net3, lásd: 1. ábra).

1. ábra: A Szputnyik-1 műhold. Forrás: NASA (2007)



Az USA Elnöki Bizottságának 1958. október 15-16-i ülésén Donald N. Michael (fizikus, szociálpszichológus, a Nemzeti Kutatótanács Bizottságának katasztrófaügyi kutatási szakértője) adta elő az „Amerikai reakció a krízisre: példák a szputnyik fellövése előtti és utáni amerikai hozzáállásról, valamint a »fenyegetésként« észlelt egyéb eseményekre adott reakció-

sokról” című jelentését. Ebben rámutatott arra, hogy a Szputnyik-1 fellövését követő napon két szélsőséges reaklási mód volt megfigyelhető a USA-beli sajtóban az eseménnyel kapcsolatban (forrás: Net4), ami a közvélemény szélsőségeit demonstrálta. Az egyik véglelet a New York Times jelentette, mely rendhagyó módon, háromsoros főcímben hívta fel az Olvasók figyelmét a hírrre, és sok információt közölt. A másik véglelet a Milwaukee Sentinel jelentette, ami a hírt mindössze egy kis főcímbé tömörítette, és egy rövid cikket közölt a harmadik oldalon. Michael szerint, a hírrre történő reakláások aspektusából három nagy csoportra volt felosztható az amerikai társadalom:

- 1) a nagyközönség (aminek tagjai inkább a Milwaukee Sentinel viszonylag közönyös hozzáállásához hasonlóan reagáltak a hírrre);
- 2) washingtoni politikusok (törvényhozók);
- 3) a média és más hivatali források hírközlői.

A politikusok, illetve a média munkatársai közül néhányan saját érdekeiknek megfelelően igyekeztek felhasználni a hírt – például éltek a lehetőséggel, hogy felszóllhassanak a kormány és a hadsereg ellen.

A sokk-hatás politikai hasznának megértését segíti, ha figyelembe vesszük John Foster Dulles (az USA 1953-1959. közötti külügyminisztere) felvetését, miszerint: a háborús évekre

jellemző érzelmi atmoszférát, a külső fenyegetettség érzetét kell megteremteni annak érdekében, hogy a lakosság rábíráható legyen a növekvő katonai kiadások elviselésére. Mintegy húsz évvel később pedig Fred Charles Iklé (az Egyesült Államok politikai védelmi miniszterhelyettese 1981 és 1988 között) megjegyezte, hogy „bevált az összpontosított lélektani hadviselés a »szovjet fenyegetés« témájában; ahhoz, hogy a továbbiakban is megvédhessük érdekeinket, minden erővel ébren kell tartani a rettegés érzését” (Kaslev, 1987, 43. o.).

A „korszellem” átélése, megértése érdekében következzen egy válogatás a Szputnyik-1 fellövését követő sajtóvisszhangról:

1957. október 5.-én a szovjet központi lap, a Pravda néhány soros közleményt adott ki a műhold fellövésével kapcsolatban (1. ábra). Ugyanakkor a Szputnyik-1 felbocsátásáról szóló hír napján, a New York Times 1957. október 5.-i száma (2. ábra) szerint: a szovjet „teljesítmény sokkal több, mint amiről Amerika csak álmodott. (...) Az amerikai hivatalnokok nem hivatalosan az alapvető technológia hiányát okolják. (...) Egy admirális a Szputnyikot egy nagy vasdarabnak nevezte, amit mindenki fel tud lőni. Nem sokkal később a katonai személyzetet felszólították, hogy ne nyilvánítson véleményt a Szputnyikról” (forrás: Net5).

1. ábra: A TACC (magyar átírásban: TASZSZ), a Szovjetunió Távirati Ügynökségének közleménye a Szputnyik-1 műholdról, a szovjet „Pravda” című lap 1957. október 5.-i számában. Forrás: Pravda, 1957. október 5.

Сообщение ТАСС

В течение ряда лет в Советском Союзе ведутся научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы по созданию искусственных спутников Земли.

Как уже сообщалось в новостях, первые спутников в СССР были выведены в осуществлению в соответствии с программой научных исследований Международного геофизического года.

В результате большой напряженной работы научно-исследовательских институтов и конструкторских бюро создан первый в мире искусственный спутник Земли. 4 октября 1957 года в СССР произведен успешный запуск первого спутника. По предварительным данным, ракета-носитель сообщила спутнику необходимую орбитальную скорость около 8.000 метров в секунду. В настоящее время спутник описывает эллиптические траектории вокруг Земли и его посылки можно наблюдать в лучах восходящего и заходящего Солнца при помощи простейших оптических инструментов (биноклей, подзорных труб и т. п.).

Согласно расчетам, которые сейчас уточняются принятыми наблюдениями, спутник будет двигаться на высотах до 900 километров над поверхностью Земли; время одного полного оборота спутника будет 1 час 35 минут, угол наклона орбиты к плоскости экватора равен 65°. Над районом города Москвы 3 октября 1957 года спутник пролетел дважды — в 1 час 45 мин. ночи и в 6 час. 42 мин. утра по московскому времени. Сообщения о последующих движениях первого искусственного спутника, запущенного в СССР 4 октября, будут передаваться регулярно широкоэвекательными радиостанциями.

Спутник имеет форму шара диаметром 58 см и весом 83,6 кг. На нем установлены два радиосредства, непрерывно излучающие радиосигналы с частотой 20,005 и 40,002 мегагерц (длина волны около 15 и 7,5 метра соответственно). Мощности передатчиков обеспечивают уверенный прием радиосигналов широким кругом радиовысотителей. Сигналы имеют вид телеграфных посылок длительностью около 0,3 сек., с паузой такой же длительности. Посылка сигнала одной частоты производится во время излучения сигнала другой частоты.

Научные станции, расположенные в различных точках Советского Союза, ведут наблюдения за спутником и определяют элементы его траектории. Так как плотность разреженных верхних слоев атмосферы достоверно неизвестна, в настоящее время нет данных для точного определения времени существования спутника и места его взгорания в плотные слои атмосферы. Расчеты показали, что вследствие огромной скорости спутника в конце своего существования он согорит при достижении плотных слоев атмосферы на высоте нескольких десятков километров.

В России еще в конце 19 века трудами выдающегося ученого К. Э. Циолковского была впервые научно обоснована возможность осуществления космических полетов при помощи ракет.

Земельный запуск первого созданного человеком спутника Земли является крупнейшей вехой в освоении космоса и развитии науки и культуры. Научный эксперимент, осуществленный на такой большой высоте, имеет огромное значение для выявления свойств космического пространства и изучения Земли как планеты нашей солнечной системы.

В течение Международного геофизического года Советский Союз признает осуществление вехи в освоении космических спутников Земли. Эти последние спутники будут иметь увеличенные габариты и вес и на них будет проведена широкая программа научных исследований.

Искусственные спутники Земли проложат дорогу к межпланетным путешествиям и, по-видимому, изменив современную ситуацию быть свидетелем того, как освобожденный и сознательный труд людей нового, социалистического общества делает реальностью самые дерзкие мечты человечества.

2. ábra: A New York Times 1957. október 5.-i címlapjának főcíme

The image shows the front page of The New York Times from October 5, 1957. The main headline reads: "SOVIET FIRES EARTH SATELLITE INTO SPACE; IT IS CIRCLING THE GLOBE AT 18,000 M. P. H.; SPHERE TRACKED IN 4 CROSSINGS OVER U. S." Other headlines include "HOPPA SELECTED TEANKERS HEAR WINDS OF BATTLE", "New Picks Up Radio Signal—Report Spitting Device", "Device Is 8 Times Heavier Than One Planned by U.S.", "FABRIS COMPARES Film Wides in City", "1954 Rapé reduced to 2000 Pages", "EMERGENCY STEPS", and "SATELLITE SIGNAL BROADCAST HERE". The page includes a globe illustration and various news snippets.

A bejelentés másnapján a szovjet Pravda 1957. október 6-i címlapján ilyen címekek szerepeltek (3. ábra): „A világon elsőként a Szovjetunió hozta létre a Föld mesterséges

útítársát”; „A szovjet tudomány és technika diadala”. A lap három oldalt szentelt a műholdnak.

3. ábra: A Pravda 1957. október 6-i címlapja. Forrás: Pravda, 1957

Приветим всех стран, соединяемых!
Коммунистическая партия Советского Союза

ПРАВДА

Орган Центрального Комитета
Коммунистической партии Советского Союза

Выпущена 6 октября 1957 года

Первый в мире искусственный спутник Земли создан в Советской стране!

ТРИУМФ СОВЕТСКОЙ НАУКИ И ТЕХНИКИ

Весь мир ждет первого выстрела из ракетной установки, который выведет на орбиту первый искусственный спутник Земли. В этот момент в Москве и по всему миру будут слышны радостные крики и ликование. Это будет величайшее событие в истории человечества. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли, который будет вращаться вокруг нашей планеты. Это будет первый шаг к освоению космоса. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли, который будет вращаться вокруг нашей планеты. Это будет первый шаг к освоению космоса.

4 октября 1957 года в нашей стране проведен успешный запуск первого в мире искусственного спутника Земли. Спутник имеет форму шара диаметром 58 сантиметров и весом 83,6 килограмма. В настоящее время спутник со скоростью около 8.000 метров в секунду описывает эллиптические траектории вокруг Земли. За полетом спутника с огромным вниманием следят во всех странах мира. Прогрессивное человечество гордо приветствует новую историческую победу Советского Союза в развитии науки и техники.

Самые дерзновенные мечты человечества становятся реальностью

Разведчики небесных глубин

Мет. — вы на спутниковой орбите, на трех часах в день наблюдаете земную поверхность. Мет. — вы на спутниковой орбите, на трех часах в день наблюдаете земную поверхность. Мет. — вы на спутниковой орбите, на трех часах в день наблюдаете земную поверхность.

Вершина науки

Весь мир и вышедшим в ракету в 1957 году. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

О движении искусственного спутника Земли

Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

Мнение английского ученого

Доктор С. Уайт. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

Большая победа

Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

Будущее стало днем сегодняшним

Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

ЗАМЕЧАТЕЛЬНО!

Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли. Впервые человек увидит в небе искусственный спутник Земли.

A műhold felbocsátásáról szóló bejelentés harmadnapján, 1957. október 8.-án a New York Times címlapja többek között arról tájékoztatót, hogy a Szovjetunió Kommunista Pártjának első titkára: „Nyikita Hruscsov teljesen hétköznapi módon beszélt a műholdról, és elmondta, hogy amikor a vezető mérnök bejelentette neki, hogy fellőtték a műholdat, kölcsönösen gratuláltak egymásnak, és lefeküdtek a ludni” (...) „...az Amerikai Fizikai Intézet igazgatója elmondta, hogy a nemzet hatalmas károkkal fog szembenézni, ha nem javítanak a tudományos oktatáson. A Wall Street-en a befektetők tolongtak a rakétákkal kapcsolatos értékpapírokért...” (forrás: Net6).

A magyar Népszabadság 1957. október 8-i számának címlapján jelentek meg az alábbi sorok (Szerző ismeretlen, 1957a, 1. o.): „Általában minden lap megegyezik abban, hogy a hold felbocsátása páratlanul nagy eredménye a Szovjetuniónak. Fejet hajtanak a szovjet tudomány előtt. De egyúttal aggodalmuknak is hangot adnak, amikor kijelentik, a mesterséges hold felbocsátásának igen nagy katonai jelentősége is van. Ezért hajlanak egyes politikusok arra, hogy a leszerelési tárgyalásokat az ENSZ-közyűlés napirendjén előbbre vegyék. Az Egyesült Államok hivatalos szervei aggodalmas utasítást adtak az amerikai hírközlő szerveknek: ismerjék el ugyan a tudományos sikert, de a katonai jelentőségéről hallgassanak; ne beszéljenek arról sem, hogy a szovjet tudósok megelőzték az amerikai tudósokat”. A második oldalon

egy nemzetközi körképet is közölt a lap (Szerző ismeretlen, 1957a, 2. o.): „A NEW YORK JOURNAL AMERICAN azt hangoztatja, mozgósítani kell az Egyesült Államok minden erőforrását, hogy utolérjék a Szovjetuniót” Valamint: „A UNITED PRESS hírügynökség (...) jelentése rámutat, hivatalos személyek elismerik, hogy a Szovjetunió tekintélye »rohamosan megnőtt«, s az Egyesült Államokban tartanak attól, hogy »bizonyos kis államok engednek a kísértésnek, megváltoztatják az Egyesült Államoktól való függésük és a hozzáfűződő szoros kapcsolatuk eddigi politikáját». Ugyanitt a francia sajtóreakciókkal kapcsolatban: „A Combat vezércikket szentelt a hírek (...) A lövedékek terén a Szovjetunió és az Egyesült Államok párhuzamosan dolgoztak, de az első menetet a szovjet tudomány nyerte meg.”

Figyelemre méltó, hogy noha a Magyarországon megjelenő *Népszabadság* címlapján ezen a napon elsősorban a Szputnyik-1-gyel kapcsolatos közlemények uralták, az oldal tetején azonban még volt hely egy kiemelt betűvel közölt „Új konstrukciójú hatalmas hidrogéntöltetet próbáltak ki a Szovjetunióban” című hétsoros hírek (Szerző ismeretlen, 1957b, 1. o., v.ö.: 4. ábra). A korabeli szerkesztőkben és olvasókban nyilván felmerült a világűrbe juttatható, a világűrből a Föld lényegében bármely pontja ellen bevethető atom- és hidrogénbomba képzete. Hozzátevé, hogy az akkori helyzetben mindegyre kizárólag a Szovjetunió lehetett képes...

4. ábra: A Népszabadság 1957. október 8.-i számának címlapja.



VILÁG PROLETÁRJAI, EGYESÜLJETEK!

NÉPSZABADSÁG

1957. október 8., kedd

A MAGYAR SZOCIALISTA MUNKÁSPÁRT KÖZPONTI LAPJA

Új konstrukciójú hatalmas hidrogéntöltetet próbáltak ki a Szovjetunióban

A TASSZSZ közli:
Az atom- és hidrogénfegyverek létrehozását és tökéletesítését célzó kísérletekre vonatkozó tervnek megfelelően, 1957. október 6-án a Szovjetunióban kipróbálták egy új konstrukciójú hatalmas hidrogéntöltetet.

A lakosság és a kísérleten résztvevők biztonsága érdekében a robbantást nagy magasságban hajtották végre. A kísérlet sikeresen folyt le.

Visszaérkezett a magyar kormány delegációja a Kínai Népköztársaságba

Kádár János, a forradalmi munkáspártus kormány elnöke és Mészáros György, államtitkár, akik a magyar kormány küldöttségének élén a Kínai Népköztársaság kormányának meghívására harati látogatást tettek a népi Kínában,

hétltn életűn visszaérkeztek Budapestre.

A kormányküldöttség tagjai: Kádár János, az MSZMP Politikai Bizottságának tagja, Kovács Zoltán, az MSZMP Politikai Bizottságának párttagja, Várkonyi György, a forradalmi munkáspártus kormány tagja, az kínai Tanácsok az MSZMP Központi Bizottságának külügyi tagja, a politika, a gazdaság és a kultúra területén vezető személyiségek.

HELYSZÍNI RIPIORTUNK EGY SZOVJET MEGFIGYELŐ ÁLLOMÁSRÓL

A mesterséges hold megnyitja az utat a holdrakéta és a marsrakéta felépítéséhez

(Tudósítónkól)

Vasárnap már először indultunk el az egyik Moszkva környéki rádióállomásra, amelynek közegésztését a Tudomány Akadémiá munkatársai megfigyelték a mesterséges holdról érkező rádiójelzéseket. A tudósok az állomásról aznap reggel 6 óra 50 perktől a szovjet mesterséges égitest posztján Moszkva feletti repülték.

6 óra 50 perctől a rádióállomás felvételre emelkedett levegőben halványuló repülőgép fotóitól át. A tudósok intettek hogy vegyük fel a felhívásokat. Semmit sem hallottunk.

6 óra 55 perctől a rádióállomásra a repülő hold fények már világosan kivehetővé vártak elváltak egymástól. Az állomás felhívta, hogy a

műszerek átveleék az automata-telegráf jelzéseit — vagy ahogy a rádióállomás mondta: a készülék „hémizette” a hangot. Ebben a pillanatban egyenletes töltésű jelzéseket hallottunk.

6 óra 49 perctől a fényképező gépek egyszere elváltak össze a zöld repülőgép. A rádióállomás hangja annyira erős, hogy lá kellantunk a felhívástól, mert majdnem meleskenlünk. A rádióállomás „szóval” a hangos, a most világosan kivehető a szilikonos szabályozó lámpákban letehető hangja nem érte számunkra egyenletesnek tűnő rádiójeleket. Mint később megtudtuk, a tudósok a hang jelzéseimélből, modulációjából ottanták le a mesterséges holdban elhelyezett különböző műszerek adatait.

Rövid idő múlva a rádióállomás Alma-Ata vonalára állították át a készüléket. Alma-Atában a Szovjetunió rádiójelei sűrűbben is kivehetővé váltak a helyi állomás mesterséges hold jelzéseitől.

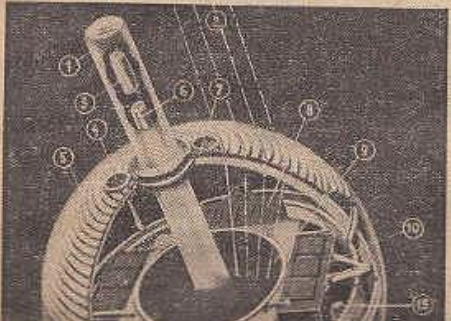
Azután az Alma-Ata állomás közölte, hogy a város felett néhány pillanatra szabad szemmel is látható volt a mesterséges égitest.

Ezektől az a magyarázat, hogy a mesterséges hold ellipszis alakú pályán éppen a Dél-Kaukázusban fekszik felett közölte, megjelölés az állomásról nagyobb méretű jelzéseit.

A Szovjetunióban ország-szerte „hold-láz” van

Az emberek hogy látnak a készülék a TASSZSZ jelentéseit a mesterséges hold várható további repüléseihez a az állomás felvételre emelkedett levegőben halványuló repülőgép fotóitól át. A tudósok intettek hogy vegyük fel a felhívásokat. Semmit sem hallottunk.

A MESTERSÉGES HOLD BELSŐ SZERKEZETE



A PRAVDA-BAN J. Fjodorov a képeimél, számolt be arról, hogy a mesterséges égitestben nagy energiájú telegráf jelzéseket a rádióadó-készülékek működésének biztosítására. Ezek a készülékek még hosszú ideig alkalmasak jelzések közvetítésére.

Arról is hírt ad a cikk, hogy a Szovjetunió a nemzetközi geofizikai év során még nagyszámú meteorológiai rakétát fogad fel a Föld és a Hold között a Szovjetunió központi területein és a Dél-sarkvidéken elhelyezett kilövő állomásokról.

Észlelő- és mérőállomások megépítésére a központi területein és a Dél-sarkvidéken elhelyezett kilövő állomásokról.



Kádár és Marsón elváltak meg

Idézet a magyar Népakarat, 1957. október 8-i számának címlapjából (Szerző ismeretlen, 1957c, 1. o.): „Az az atomfölny, amelyet az Egyesült Államok 1945-ben ért el, 1957-ben nincs többé.” A lap 3. oldalán pedig ezzel találkozhatott a korabeli Olvasó a „Washingtonban teljes a meglepetés, a bámulat, a megdöbbenés” cím alatt: az angol „lapok alig leplezett kárörömmel igyekeznek számszerűleg is kidomborítani az Egyesült Államok vereségének méreteit és következményeit. (...) Az Observer washingtoni tudósítója szerint, »ha amerikai tudósok és katonai szakértők meg is próbálják lekicsinyelni a szovjet siker jelentőségét, a színpalak mögött a legteljesebb meglepetés, bámulat, megdöbbenés, sőt konsternáció uralkodik«. A Sunday Express New York-i tudósítója szerint »a Pearl Harbour-i katasztrófa óta az amerikai nemzeti büszkeség nem szenvedett hasonló irtóztató csapást».

A műhold fellövésének bejelentésének negyednapján, 1957. október 9.-én, a magyar Népszabadság címlapjából jelentek meg a következők közlemények (Szerző ismeretlen, 1957d, 1-2. o.): „A New York Herald Tribune valóságos vészjelet ad le amikor kiemeli, hogy »alszik a nemzet. A válság sürgőssége megérdemli, hogy a kongresszus rendkívüli ülészakot tartson...«” Ugyanitt: „...a nyugatnémet közvélemény valósággal megremegett a cso-

dálattól. A vörös csillag sohasem ragyogott ilyen erősen 900 kilométerrel a földgömbünk fölött”. E lapszám idézi a bécsi (párton kívüli) Neues Österreich-t is: „A laikus is megérti, hogy a világűrbe eljutó lövedékek elérhetik a földkerekség bármelyik pontját, mégpedig olyan sebességgel, hogy szó sem lehet az elhárításukról. Kétségtelen, hogy ez a tény még fontos szerepet játszik majd a világpolitika további alakulásánál”.

1957. október 10.-én, a bejelentést követő ötödik napon a New York Times (forrás: Net7) címlap az „Eisenhower nem fél” című cikkben közölte, hogy az USA akkori elnöke „Eisenhower a Szputnyik fellövése óta tartott első sajtótájékoztatóján úgy nyilatkozott, hogy a Szovjetunió sikere az űrben egy jottányit sem növeli a nemzetbiztonsági nyugtalanságot (...) A 32 perces sajtótájékoztató alatt a szputnyik az Indiai-óceántól Alaszkáig haladt.”

Összességében a szovjet Szputnyik-1 műhold fellövésének híre nem pusztán tudományos, hanem azon túlmutató geopolitikai hatású eseménnyé vált (1. táblázat). Mint Zak (2021) megjegyezte: „Egy francia újságot átfogalmazva azt mondhatnánk, hogy (...) az oroszok kigyógyították kisebbrendűségi komplexusukat, az amerikaiak pedig elvesztették felsőbbrendűségi komplexusukat...”.

1. táblázat. A Szputnyik-1 által a geopolitikában elindított (feltételezhető és valós) „paradigmaváltások” listája. Forrás: Zak (2021)

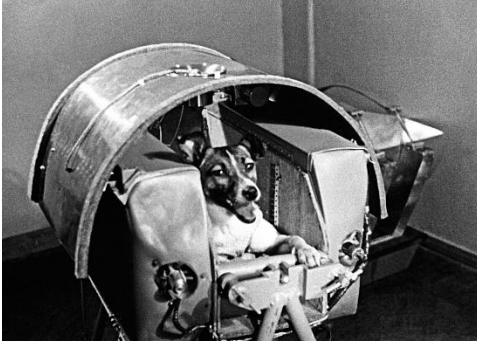
| A Szputnyik-1 előtt | A Szputnyik-1 után |
|---|--|
| A Szovjetunió nem támadhatja meg az Egyesült Államokat nukleáris fegyverekkel, mivel szállító repülőgépei korlátozott repülési hatótávolságúak és megbízhatóan elfoghatók. | A Szovjetunió nukleáris fegyverekkel csaphat le az Egyesült Államok területére, mivel nincs hatékony védelem a ballisztikus rakéták ellen. |
| Az Egyesült Államok elméletileg megnyerheti a nukleáris háborút a Szovjetunióval. | A Szovjetunióval vívott nukleáris háború megnyerése gyakorlatilag lehetetlen lenne. |
| Az amerikai vezető szerep technológiailag és katonailag páratlan a világon. | A Szovjetunió a világ befolyásának és katonai uralmának fő kihívójaként jelenik meg. |
| A szovjet rakéták hasonlóak lehetnek az Egyesült Államok rakétáihoz. | A szovjet rakéták láthatóan nagyobb emelőképeséggel bírnak, mint az amerikaiaké. |
| A demokratikus szabadpiaci rendszer elengedhetetlen a tudományos és technológiai fejlődéséhez. | A központosított, kormányzati irányítású rendszer hatékonyabb lehet a nagy technológiai vállalkozások számára. |
| A fejlődő országoknak fel kell tekinteniük az Egyesült Államokra, mint a gazdasági növekedés és jólét mintájára. | A harmadik világ kísértést érezhet, hogy szövetkezzen a Szovjetunióval, hogy ellensúlyozza az Egyesült Államok diktatúráját. |
| Az Egyesült Államokban van a világ legjobb közoktatási rendszere. | Az Egyesült Államok oktatási rendszere lemaradhat más országokhoz képest a tudományos oktatásban. |
| Az USA technológiailag a legfejlettebb nemzet, a modern technológiai vívmányok többsége az Egyesült Államokból származik; ezért az első műholdat csak az Egyesült Államok tudja felbocsátani. | A Szovjetunió megnyerte az űrversenyt. Az Egyesült Államok technológiai fölényét megkérdőjeleződött. |
| A Szovjetunió technológiailag elmaradott és gazdaságilag szegény agrárország. | A Szovjetunió nagy előrelépést tehetett a tudomány és a technológia számos területén, ami lehetővé tette a műhold felbocsátását. |

A Szputnyik-2 és Lajka kutya: a második sokkoló esemény

A szputnyik-sokkot elmélyítő második sokkot annak híre jelentette, hogy 1957. november 3; moszkvai idő szerint 22.28

órákor megtörtént az 508,3 kg súlyú Szputnyik-2 szovjet műhold fellövése, fedélzetén a Lajka kutyával (2. ábra). A szovjetek kevesebb, mint egy hónappal az első műhold fellövését követően tehát már

2. ábra: Lajka. Forrás: *Encyclopædia Britannica* (2023)



az élőlényes űrrepüléssel kísérleteztek, ami akkoriban mindenki számára nyilvánvalóan az emberek űrutazásához vezető első lépésnek volt tekinthető.

Ma már tudjuk, hogy a világ első űrhajója, a szovjet Jurij Alekszejevics Gagarin, 1961. április 12.-én a Voszток-1 teljesen automatizált űrhajóban „túrte el” az első (108 percig tartó) emberes űrutazást, miközben rádión keresztül a saját állapotáról kellett folyamatosan beszámolni. Habár a TASZSZ szovjet hírügynökség hivatalos közleménye szerint az űrhajó egy teljes Föld körüli fordulatot tett, ám később kiderült, hogy 400 km hiányzott a teljes fordulathoz. Mindez azonban majdnem lényegtelen ahhoz képest, hogy 1961-ben a Szovjetunió az emberes űrrepülések tekintetében is megnyerte az USA-val folytatott űrversenyt.

A moszkvai kóbor kutyával kapcsolatban a szovjet hatóságok később közölték, hogy az „asztro-eb” a műhold fellövése után még egy hétig élt, és az utolsó ételadagjában lévő fájdalommentes mérge elfogyasztását követően kimúlt (tekintve, hogy a korabeli technológiával még nem volt lehetőség az állatot élve visszajuttatni a Földre).

Mintegy negyven évvel később, a Houstonban megrendezésre kerülő Világűr Konferencián az derült ki Dr. Dmitrij Malasenko bizonyítékai alapján, hogy a kutya nem élt napokon át a Föld körül keringő Szputnyik-2-ben, hanem pár órával a kilövés után túlhevülés és stressz következtében elpusztult. Az élettelen eb, miután 2570-szer megkerülte a Földet, 1958. április 14.-én „koporsójával”, a Szputnyik-2-vel együtt a bolygó légkörbe zuhant és porrá égett (Szerző ismeretlen, 2002a, 2002b, Net8).

A Lajka egy hetes életben maradásával járó űrutazásról szóló hivatalos közlemény ismeretében tehát mindenki az emberek által megvalósítható űrutazás sikeres főpróbájának hitte a Szputnyik-2 fellövését. A történethez hozzátartozik, hogy Lajka kínhalálára vélhetően a Nagy Októberi Szocialista Forradalom (novemberi ünneplése) miatt került sor. Október közepe ugyanis, a Szputnyik-1 ünneplését cél-

zó fogadáson Hruscsov bejelentette, újabb szovjet műholdat fognak fellőni a Forradalom tiszteletére. Ez azt is jelentette, hogy a szovjet mérnököknek így mindössze négy hetük maradt, hogy az alkatrészeket (vázlatok alapján) elkészítsék, és az azokra vonatkozó konkrétumokat a mérnökök a gyártósor mellett közölték a munkásokkal (Szerző ismeretlen, 2002a, 2002b; Net9).

Az USA reakciója a Szputnyik-2 felbocsátásának hírére szükségszerűen igen gyors volt. 1957. november 8-án (lényegében a Szputnyik-2 bejelentésének másnapján) a védelmi miniszter arra utasította a hadsereget, hogy lőjön fel egy IGY tudományos műholdat (forrás: Net10). Másrészt: Lyndon B. Johnson elnökletével az USA Szenátusának Katonai Készültségi Albizottsága a műholdak és rakéták témakörben húsz napon át tartó meghallgatás-sorozatot tartott (forrás: Net3).

A Vanguard kudarca: a harmadik sokkoló esemény és a Szputnyik-sokk következményei

A Szputnyik-sokkot előidéző, elmélyítő harmadik esemény az volt, hogy 1957. december 6-án (tehát egy hónappal a Szputnyik-2 fellövését követően) Cape Canaveralnál sor került az első USA műhold fellövésére, illetve annak látványos kudarcára. A kilövésre összegyűltek, köztük a média képviselői, ugyanis meghökkenve látták, amint a fellövés után néhány másodperccel a lángokba borult rakéta visszaesik a kilövőhelyre. Az esemény értelmezése ez

lehetett: a szovjetek képesek voltak az űrkorszakba vezetni a világot, az USA azonban nem képes követni a szovjet teljesítményeket. „Még Pearl Harbor során sem szenvedett az amerikai büszkeség és tekintély ekkora csorbát” – olvashatjuk a NASA honlapján (forrás: Net10).

A két sikeres szovjet Szputnyik fellövés és az USA sikertelen Vanguard fellövése révén kiteljesedő szputnyik-sokk óhatatlanul cselekvésre készítette az USA tudományos és politikai berkeit. Sőt: még az Egyesült Államokbeli adófizetők is lényegesnek kezdték tartani, hogy anyagilag támogassák a szovjetek legyőzéséhez szükséges feltételek megteremtését. Feltételezhető, hogy, ha a Vanguard műhold december eleji fellövése eredményes lett volna, akkor karácsonyra megszűnt volna a kialakuló társadalmi krízis – de nem így történt.

A sokk miatt kialakuló intézkedések közül itt háromra hívjuk fel a figyelmet:

- 1) Az USA Védelmi Minisztériuma újabb műholdra vonatkozó tervet készített. Ennek keretében az Army Redstone Arsenal nevű szervezet Wernher von Braun vezetésével 1958. január 31.-én felbocsátotta az első USA műholdat, az Explorer-1-et (Net1). Az Explorer („Felfedező”) műhold nemcsak sikeres fellövést jelentett, hanem a Föld mágneses kisugárzási övét (a Van Allen övet) is felfedezte. Az Explorer program sikeresen tovább folytatódott – a leghatékonyabb amerikai szállítórakéták prototípusa pedig a náci V-2 rakéta volt.

Az eset különös példája a tehetségkutatás terén agyelszívásnak nevezett jelenségnek is. Von Braun ugyanis a második világháború során a náci Németországban alkotó rakétakutató mérnök volt, akinek nevéhez fűződik a világ első ballisztikus rakétájának, a hírhedt V-2-nek a létrehozása. Von Braun a háború végén felajánlotta dokumentumait, tudását az USA-nak, ahol később a NASA egyik részlegének igazgatójává is vált, és köztisztletnek örvendő meglehetősen népszerű állampolgárként halt meg a hetvenes években.

2) 1958. október 1-jén az USA megalapította a NASA-t, a Nemzeti Repülésügyi és Űrkuatási Hivatalt, ami napjainkig elismert a tudományos kutatások terén is a NASA történetével kapcsolatban lásd: Rezsneki, 2021).

3) 1958-ban az USA kongresszusa elfogadta a Nemzetvédelmi Oktatási Törvényt (National Defense Education Act of 1958), ami különös figyelmet fordított a tehetséggondozásra. A Szeptnyik-sokkot követő esztendőkből kezdetét vette a Nagy Tehetség Vadászat (Tannenbaum, 2000, 35. o.) és az USA-ban szövetségi, állami és helyi szinten is nagy erőfeszítést tettek a tehetségesek azonosítása és gondozása érdekében.

Az USA-ban a tehetségnevelést ugyanakkor csak 1969-ben foglalták először törvénybe (Habermann, 1989) – így is mint-

egy négy évtizeddel a hazai törvény szintű szabályozás előtt.

Magyarországon a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény tette a köznevelési intézmények deklarált feladatává a tehetséggondozást.

Később, 1972-ben Sidney P. Marland (1972) adott helyzetképet az USA kongresszusának a tehetség-ügy akkori állásáról.

1978-ban pedig létrejött „A tehetséges gyermekek oktatásának 1978-as törvénye (The Gifted and Talented Children’s Education Act of 1978), aminek 901. paragrafusa a tehetségnevelést nemzeti érdekké nyilvánítja (Habermann, 1989; Tóth, 1996). Ez azt jelenti, hogy az USA és vele a nyugati civilizáció a XX. század utolsó negyedében jutott arra a meglátásra, ami az ókori Kínában már egyértelmű volt: a a nemzeti boldogulás alapját a csodálatos képességű személyek felkutatása és gondozása jelenti (Harsányi, 1994).

Zárógondolatok

A szeptnyik-sokk három (amerikai szemszögből sorscsapásszerű) esemény, s az azt követő politikai és sajtóvisszhang eredménye, ami különös módon világszerte nagy lendületet adott a tehetségkutatásnak.

Az első két sokkoló esemény az volt, hogy a hidegháború révén megosztott világban elsőként a Szovjetunió juttatott az űrbe mesterséges égitestet 1957. október 4-én. A Szputnyik-1 műholdat pedig Lajkával a „fedélzetén” a Szputnyik-2 követte novemberben. A Szputnyik műholdak nem csupán demoralizáló technológiai teljesítmény volt az USA aspektusából, hanem potenciális katonai fenyegetés is (vesd össze: Tannenbaum, 2000, 33. o.). A helyzetet súlyosbította az első USA műhold-kísérlet nyilvános kudarca. Mindennek hatására az Egyesült Államok nemzetközi megítélése egyetlen negyedév alatt számukra kedvezőtlen irányba változott.

A sokkra az USA 1958-tól tudott érdemben reagálni: a versenyképesség bizonyítása végett a világűrbe jutatta az Explorer-1 műholdat; létrehozta a NASA-t, ami napjainkban is az USA űrkutatásának vezető állami intézménye, és bevezetésre került a Nemzetvédelmi Oktatási Törvény. Ezt követően pedig a tehetségkutatás, egyben az intelligencia- és kreativitáskutatás társadalmi érdeké válva lett egyre népszerűbb terület.

Dávid Imre (2002, 20. o.) szerint: „A tudománytörténetben a »Szputnyik-sokk«-ként nevezett jelenség volt az, amely ráirányította az USA társadalmának, így tudósainak a figyelmét az oktatási rendszer hiányosságaira: tudományosan lépéshátányba kerültek a Szovjetunióval szemben, mivel nem fektettek kellő hangsúlyt az iskolarendszerben a kreativitás fejlesztésére. Ezt a megállapítást a kreativitáskutatások

első nagy hulláma követte az USA-ban, majd a jelenség vizsgálata világszerte egyre komolyabb méreteket öltött.”

Az ötvenes évek végén a 120 (később még több) faktoros intelligencia-modelljéről és a kreativitás vizsgálati módszereinek kidolgozásáról is ismert Joy Paul Guilford (1959; magyar fordítás: 1989, 277. o.) eképpen vélekedett erről: „Napjaink történelmének két, egymással összefüggő eseménye arra figyelmeztet bennünket, hogy mindent meg kell tudnunk az intelligencia természetéről. Egyrészt a műholdak és mesterséges bolygók megjelenésére, másrészt az oktatás ennek kapcsán felismert csődjére gondolok. Életmódunk megőrzése és jövő biztonságunk megkívánja, hogy több figyelmet szenteljünk legfontosabb nemzeti értékünknek, az intellektuális – még pontosabban a kreatív – képességeinknek”.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- Bestor, A. (1953): *Educational wastelands*. Urbana, IL: University of Illinois Press
- Dávid Imre (2002): A tehetségazonosítás eszközeinek összehasonlító vizsgálata az intellektuális szférában. In: Dávid Imre, Bóta Margit és Páskuné Kiss Judit (Szerk.): *Tehetségkutatás*. Debreceni Egyetem, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 7-108. o.
- Encyclopædia Britannica (2023): *Laika*. Megnyitva: 2023.12.30. URL:

- <https://www.britannica.com/topic/Laika#/media/1/874691/107443>
- Gallagher, James J. (1997): Az iskolák és a tehetségprogramok. In: Balogh László, Polonkai Mária és Tóth László (szerk.): *Tehetség és fejlesztő programok*. Magyar Tehetséggondozó Társaság – KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 88-108. o.
- Guilford, J. P. (1959): The three faces of intellect. *American Psychologist*, 1959, 14, 469-479.
- Guilford, J. P. (1989): Az intelligencia három arca. In: Pléh Csaba (Szerk.): *Gondolkodás lélektan II. (Szöveggyűjtemény)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 277-294.
- Habermann M. Gusztáv (1989): Tehetséggondozás a fejlett tőkés országokban: néhány szempont és gyakorlati megoldás. In: Ranschburg Jenő (Szerk.): *Tehességondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest. 283-310.
- Harsányi István (1994): *Tehességvédelem*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Kaslev, Jurij (1987): *Ideológiai harc vagy lélektani hatásvizelés?* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kemény László (2019): A „hidegháború” és annak pszichológiai terepe. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, I. évf. 2019/1. szám. 27-42. doi: [10.35404/LH.2019.1.27](https://doi.org/10.35404/LH.2019.1.27)
- Kemény László (2020a): A Szovjetunió politikai rendszere – 1. rész. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/1. szám. 9-30. doi: [10.35404/LH.2020.1.9](https://doi.org/10.35404/LH.2020.1.9)
- Kemény László (2020): A Szovjetunió politikai rendszere – 2. rész. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/2. szám. 23-41. doi: [10.35404/LH.2020.2.23](https://doi.org/10.35404/LH.2020.2.23)
- Kemény László (2021): A Szovjetunió politikai rendszere – 3. rész. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/1. szám. 9-21. doi: [10.35404/LH.2021.1.9](https://doi.org/10.35404/LH.2021.1.9)
- Marland, S. P. (1972): *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the United States Commissioner of Education (Background papers)*. Washington: United States Government Printing Office
- Mező Ferenc (2023a): Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (1. rész). *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/1. 55-65. DOI: [10.35405/OxIPO.2023.1.55](https://doi.org/10.35405/OxIPO.2023.1.55)
- Mező Ferenc (2023b): Pszichológia történeti metszetek: Galton, az eugenika és az intelligenciakutatás sötét múltja (2. rész). *OxIPO – Interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/2. 9-26. DOI: [10.35405/OXIPO.2023.2.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.2.9)
- Mező Ferenc (2023c): Pszichológia történeti metszetek: Alfred Binet és Théodore Simon, valamint az intelligencia metrikus skálája. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*,

- 2023/3. 9-22. DOI
[10.35405/OXIPO.2023.3.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2023.3.9)
- Mező Ferenc és Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező Katalin (2023a): A kreativitást ösztönző inspiráció. In: Gesztelyi, Hermina; Kis, Gábor (szerk.) *A teljesség harmóniája III. - A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Didakt Kiadó, Hajdúböszörmény. 11-22. o.
- Mező Katalin (2023b): Inspirációval a kreativitásért. *Katedra: A szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja (Dunajská Streda)*. 2023, 31. évf. 4. szám, 9-11. o.
- Nagyová Lehocská, Zuzana (2021): *Záhadný svet čísel: Budovanie množiny reálnych čísel*. Recenzent: Zuzana Árki, Attila Tóth. - 1. vyd. – Nitra (Slovakia): UKF. ISBN 978-80-558-1730-9
- NASA (2007): *50th Anniversary of Sputnik: Traveling Companion*. Megnyitva: 2023.12.12. URL: <https://apod.nasa.gov/apod/ap071004.html>
- Net1: Launius, Roger D.: *A műholdak története – a Szputnyik és az Űrkorszak bajnala*. Megnyitva: 2011.05.06. URL: www.hq.nasa.gov/office/pao/History/sputnik/index.htm
- Net2: *Sputnik – Le 4 octobre 1957, l'Humanité entrainé dans son âge adulte, l'âge où elle prenait pleinement conscience qu'il existait un monde extérieur*. Megnyitva: 2011.05.06. URL: http://space.h3d.com/fra/Html/009_1_1.htm
- Net3: *Sputnik Night: October 4-5, 1957*. Megnyitva: 2011.05.24. URL: www.hq.nasa.gov/office/pao/history/sputnik
- Net4: *American reactions to crisis: Examples of pre-sputnik and post-sputnik attitudes and of the reaction to other events perceived as threats*. Megnyitva: 2011.04.25. URL: www.nytimes.com/learning/general/specials/sputnik/sput-15.html
- Net5: *The Soviet Union's Big Surprise* (New York Times, 1957. október 5.). Megnyitva: 2011.04.26. URL: www.nytimes.com/learning/general/specials/sputnik/main.html
- Net6: *Khrushchev Keeps His Cool* (New York Times, 1957. október 8.). Megnyitva: 2011.04.26. URL: www.nytimes.com/learning/general/specials/sputnik/main.html
- Net7: *Eisenhower isn't Scared* (New York Times, 1957. október 10.). Megnyitva: 2011.04.26. URL: www.nytimes.com/learning/general/specials/sputnik/main.html
- Net8: Órákon belül meghalt Lajka, az első kutya az űrben. Megnyitva: 2011.04.23. URL: www.freeweb.hu/friss/628.html
- Net9: *Hruscsov újabb műholdat ígért*. Megnyitva: 2011.04.22. URL: www.index.hu/tech/tudomany/allaturhajos
- Net10: *Impact of the Sputniks and the First Vanguard*. Megnyitva: 2011.04.22. URL:

- www.hq.nasa.gov/office/pao/history/sputnik
- Pravda*, 1957. október 5. szám
- Pravda*, 1957. október 6. szám
- Rezsneki, Zsombor (2021): History of Nasa. *Lélektan és hadviselés – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/2. szám. 107-116. doi: [10.35404/LH.2021.2.107](https://doi.org/10.35404/LH.2021.2.107)
- Szerző ismeretlen (1957a): Az egész világ a mesterséges holdat figyeli. *Népszabadság*, 1957.10.08, II. évf. 237. szám, 1-2.
- Szerző ismeretlen (1957b): Új konstrukciójú hatalmas hidrogéntöltetet próbáltak ki a Szovjetunióban. *Népszabadság*, 1957.10.08, II. évf. 237. szám, 1.
- Szerző ismeretlen (1957c): Szabad szemmel is látták a szovjet műholdat – A Szovjetunió tekintélye rohamosan megnőtt. *Népakarat*, 1957.10.08. II. évf. 235. szám, 1.
- Szerző ismeretlen (1957d): A világsajtó a szovjet mesterséges holdról. *Népszabadság*, 1957.10.09, II. évf. 238. szám, 1-2.
- Szerző ismeretlen (2002a): Lajka nem akkor és nem úgy halt meg. *Élet és Tudomány* 2002. LVII. évfolyam 46. sz. 1468. o.
- Szerző ismeretlen (2002b): Lajka tragédiája. *Nyugat Jelen*, 2002. XIV. évf. 3326. o.
- Tannenbaum, Abraham J. (2000): A History of Giftedness in School and Society. In: Heller, Kurt A., Mönks, Franz J., Sternberg, Robert J. & Subotnik, Rena F. (Eds.): *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition)*. Elsevier Science Ltd., New York. 23-53.
- The New York Times*, 1957. október 5. szám
- Tóth László (Szerk.) (1996): *Tehetség-kalauz*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Zak, Antony (2021): *The aftermath of the Sputnik launch*. Megnyitva: 2023.12.10. URL: https://www.russianspaceweb.com/sputnik_aftermath.html

PEDAGÓGUSLÉT A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

Szerzők:

Majláth Gizella
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
majlath.gizella@gmail.com

Lektorok:

Lubinszki Mária (Ph.D.)
Miskolci Egyetem

Mező Ferenc (Ph.D.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A tanulmány az oktatáspolitikai változásait, annak hatását mutatja be a rendszerváltás óta napjainkig. A téma aktualitását a 2023. évi LII. törvény a pedagógusok életpályájáról és annak 401/2023. végrehajtási rendeletének megjelenése jelenti. A szerző 1988-ban végzett tanárként, és az azóta eltelt 35 év pályán eltöltött idő és szakmai karrier alapján igyekszik bemutatni a sarkalatos változások hatását, különös tekintettel egyik szaktárgya, a történelem oktatására gyakorolt hatásokra.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, törvények, történelemtanítás

Diszciplinák: neveléstudomány

Abstract

TEACHER'S EXISTENCE

FROM THE SYSTEM CHANGING TO THE PRESENT DAYS

The study presents the changes of education policy and its impact since the change of the regime to nowadays. The actuality of this topic is based on the declaration of the law of 2023 LII. Act on the Career of Teachers and on the 401/2023. implementing regulation. The author graduated in 1988 as a teacher, and on the basis of her 35 years of professional career, she aims to highlight the effect of the pivotal changes, especially on one of her speciality, the education of History.

Keywords: educational policy, acts, education of history

Disciplines: pedagogy

Majláth Gizella (2023): Pedagóguslét a rendszerváltástól napjainkig. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 27-36. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.27

A rendszerváltás idején végzett pedagógustársadalom a pályán eltöltött több évtizedes szakmai munka során számtalan változással találta szembe magát. Nemcsak meg kellett tanulni a módosítások kezelését, de megfelelő türelemmel, szakmai hozzáértéssel is kellett már pályakezdőként elvégezni az ebből adódó feladatokat. A meglehetősen sok változást egyre kevésbé tolerálta a pedagógusok többsége, és talán nem túlzás kijelenteni, hogy az utóbbi években – főként a fiatalabb nemzedék körében – tovább fokozódott ez az attitűd.

Az 1988 körül végzett szakemberek nagy része a rendszerváltás által kialakult kissé kaotikus helyzetben egyre többször szembesült azzal a ténnyel, hogy mindaz a tudás, amit a főiskolai, egyetemi évek alatt megszerzett, rohamosan elavult. Az új törvények, rendeletek tükrében a szaktárgyi ismeretek, az oktatás ideológia célkitűzései, a pedagógiai-oktatási módszerek megújulásra kerültek. Az iskolapadokból alig kikerülve újabb képesítések, képzettségek megszerzésére kényszerültek, illetve továbbképzéseken szereztek új, korszerű ismereteket elsősorban tanításmódszertani kérdésekben. Sokat segített a szakirodalmi könyvek, cikkek megjelenése. Mindez természetesen csak nagyfokú hivatástudattal, szakmaszeretettel, elkötelezettséggel párosulva hasznosult igazán.

A továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – kerülnek bemutatásra azok a változások, melyek az elmúlt években kihívást jelentettek a pedagógusok, elsősorban a történelem szakos tanárok számára.

A tanulmány első része az oktatáspolitikai néhány fontos kérdésének a részletezésére is kitér, hiszen a mindenkori változtatások épp ennek tükrében mennek végbe.

Oktatáspolitikai, tanügyirányítási és tanügyigazgatás

Egy oktatási rendszer sikeressége makro- és mikroszintű tényezők együttes hatásának eredménye. A tanulói eredményesség kulcsszereplője a tanár, nem független az irányítási, igazgatási, finanszírozási rendszertől. A célokat és eszközöket három tényező, fogalom befolyásolja: oktatáspolitikai, tanügyirányítási, tanügyigazgatási. Az oktatáspolitikai a főbb irányvonalakat jelöli ki. A tanügyirányítási (vagy másképp oktatásirányítási), magában foglalja a szakpolitikának alárendelt teljes döntéshozatali rendszert. A tanügyigazgatás elsősorban a közigazgatáshoz kapcsolódó szakigazgatás oktatási területen használt megfelelője.

Az oktatásirányítási mind hazánkban, mind külföldön hosszú múltra tekint vissza. Sokáig az egyházak látták el az intézményeket – lásd középkor –, majd az állami beavatkozás a felvilágosult abszolutizmus idején került összhangba az ideológiai változásokkal. A 18. századtól pedig a tankötelezettséget már jogszabályba is foglalták.

Hazánkban Mária Terézia 1777-es Ratio educationis rendelete vonta állami irányítás alá az oktatást, majd Eötvös József népoktatási törvénye 1868-ban tette egyértelművé a tankötelezettséget. Az óvodák

megalakulása Brunszvik Teréz nevéhez kötődik. Mindenképpen említésre méltó a Trianon utáni Magyarországon Klebelsberg Kúnó nevével fémjelzett tanügyigazgatási reform. Intézkedései révén jelentősen csökkent az analfabéták száma hazánkban. 1945 után állították fel a 8 osztályos általános iskolákat, és a tankötelezettséget 6-14. évben határozták meg.

Az első egységes oktatási törvény 1985-ben látott napvilágot, amely óvodától a felsőoktatásig fogta rendszerbe az oktatást. 1993-ban ment végbe a köz- és felsőoktatás szétválasztása.

Az oktatás ügye számos nemzetközi egyezményben is megjelenik – ezekre itt nem térünk ki részletesen. Magyarországot, mint uniós tagot, jelenleg főként az Európai Unió jogalkotása befolyásolja. Magyar jogi szempontból meghatározó természetesen az Alkotmány, az Alaptörvény, amely 2012. január 1-jén lépett hatályba és ugyancsak érinti az oktatással összefüggő kérdéseket. (XI. cikk jog a művelődéshez, XVI. cikk a szülői kötelezettségről)

Törvényi szabályozás: A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt a mai napig érvényben lévő, bár most módosításra került nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény váltotta fel. Ez érinti a köznevelés feladatait, résztvevőit, intézmény alapításnak és fenntartásának kérdéskörét, a tankötelezettséget, meghatározza a köznevelési intézmények fogalmát, jogkörét, a jogokat és kötelezettségeket.

A köznevelés állami irányításában több szerv is részt vesz. A Kormány a törvényi szabályozásért felelős, elfogadja a Nemzeti alaptantervet. Az ágazati irányítást a köznevelésért felelős miniszter végzi, és az Oktatási Hivatal közreműködésével gondoskodik a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai munka országos, térségi, megyei, fővárosi szintű szakmai ellenőrzésről, értékelésről és a KIR működését felügyeli. A fővárosi, megyei kormányhivatalok szintén részt vesznek az irányításban, hatósági ellenőrzési joggal vannak felruházva (Árva, 2014).

A tanügyi irányításban az utóbbi tíz évben tapasztalt változások

A 2013. évbéli változások: a 2012-es országjelentés olyan veszélyekre hívta fel a figyelmet, mint a korai iskolaelhagyók számának emelkedése és a szegregáció növekedése. Az önkormányzati iskolák 2013-ban állami fenntartásba kerültek, s a korábbi rendszer teljes átalakítása történt meg, ami sok feszültséget is teremtett. A rendszerváltás a decentralizált oktatásirányításra való áttérést jelentette. Jellemzően a központi (állami) koncepcionális irányítás és a helyi fenntartás egyensúlyára épült.

A Nemzeti köznevelésről 2011 elnevezésű jelentés tizenegy pontban foglalta össze kritikáit. Tartalmuk szerint három csoportot alkotnak: a politikai-ideológiai megfontolások elvi-politikai síkon kritizálják a korábbi oktatásirányítási rendszert. Az oktatás eredményességére vonatkozóan említi a felzárkóztatási programok sikertelenségét, valamint a tehetséggondozás

hiányát. Továbbá boncolgatja a „hogyan jutottunk ide?” kérdéskörét, valamint az irányítás-finanszírozással foglalkozik.

Egy decentralizált rendszerben fennáll a veszélye, hogy az országosan képviselt szakpolitika és az önkormányzati fenntartók által képviselt „helyi” szakpolitikák nem azonos irányt képviselnek. 2010 előtt volt tapasztalható, hogy a fenntartói döntések akadályozták a kormányzati célok megvalósulását. Az állam felismerte felelősségét, de az alkalmazott eszközök mégis gyengének bizonyultak.

A jelentés kitért a külső szakmai kontroll hiányára is. Átfogó pedagógusminősítési rendszer nem működött.

Az állami fenntartásra való áttérés számtalan problémát vont maga után, amelyek kifejtése jelen tanulmánynak nem célja.

Az ellenőrzési rendszer új eleme a tanfelügyeleti rendszer bevezetése volt. Alapja egy évről évre módosított, intézménytípusonként eltérő tartalmú kézikönyv, amely az ellenőrzés részletesen szabályozott forgatókönyvét és az ellenőrzés utóéletét szabályozta.

A 2016. évbéli korrekció: a korrekcióra a 2016. évi LXXX. törvény révén került sor. Ennek legfontosabb jellemzője, hogy lényegesen csökkentette az intézményfenntartói döntések koncentráltságát, s nagyobb tankerületeket hoztak létre (v.ö.: Györgyi, 2019).

Tantervi változások 1989 óta

A rendszerváltás óta az oktatás prioritásként jelent meg a kormányok politikájában.

A folyamat elején a hangsúly a közoktatás rendszerének átalakításán volt. A korábban kezdődő decentralizációs folyamat felgyorsult. A második szakaszban három területre fókuszált az oktatáspolitikai: szakképzés, felnőttoktatás, felsőoktatás. Az 1990. május 23-án esküt tett szabadon választott kormány programjában mindössze hét oldal foglalkozik az oktatással. A tantervi munkálatok elkezdését az 1989-es minisztériumi döntés rendelte el, a Nemzeti alaptanterv 1995-ös megjelenéséig hat változat készült el. Ez alatt három kormány váltotta egymást. A társadalmi viták közben formálódó magtanterv különböző koncepcióit megvitatták a szakma képviselői: tanárok, igazgatók, oktatáskutatók, oktatáspolitikusok, minisztériumi hivatalnokok, érdekképviselők.

Mielőtt a követelmények életbe léphettek volna, kormányváltásra került sor. Az új liberális miniszter új irányt szabott. A politikai értékrend összemosódott a szakmai értékrenddel. A NAT-ot végül 1995. október 5-én fogadta el a kormány, majd a parlament módosította a közoktatási törvényt.

A hatályba lépő Nemzeti alaptanterv „iskolák felett álló szabályozó dokumentumnak készült” (Báthory 2001, 157. o.-ra hivatkozik: Eszterág, 2010, 85. o.). Az iskoláknak két év állt rendelkezésre, hogy a NAT-ot bevezessék, helyi tantervüket 1998. szeptember 1-jén kellett életbe léptetniük felmenő rendszerben, 1. és 7. évfolyamon.

1998-2002 között kormányra kerülve a nemzeti-konzervatív kurzus már nem i-

deológiai, hanem aktuális politikai pragmatizmus talajáról kezdett hozzá a NAT revíziójához. Az 1999-ben újra módosított közoktatási törvény érvényben hagyta a NAT-ot, de az iskolák közötti átjárhatóságot a műveltségterületekre épülő kerettantervek által kívánta megoldani.

2002-2010 között a miniszter elrendelte a NAT felülbírálatát. Közben Magyarország 2003-ban már az Európai Unióhoz való csatlakozás folyamatában volt. A lisszaboni folyamatnak nevezett oktatáspolitikai az „egész életen át tartó tanulás” jegyében újrafogalmazta az oktatásról vallott korábbi felfogásokat. Középpontba kerültek a kulcskompetenciák. A tartalmi szabályozás második szintjén a szabadon felhasználható kerettantervek és programcsomagok vannak. A harmadik szint az iskolák pedagógiai programjának szintje, amely magába foglalja a részletes tantervet is. A lényeg az volt, hogy a helyi tantervek megfeleljenek a kompetenciaalapú oktatás alapelveinek.

A NAT 2003-as módosítását követően 2007-ben újabb módosítás következett. Markánsabbá vált a kompetenciaalapú oktatás és bővült a bevezető rész, amely általános fejlesztési terveket és értékeket tartalmazott.

A tantervi változások témája a rendszerváltás óta prioritásként jelent meg a különböző kormányok politikájában, vagyis mindenki nemzeti ügyként kezelte.

A NAT újabb változatának bevezetésére 2020-ban került sor. A COVID sajnos ellehetetlenítette a műhelymunkák létrejöttét. Így gyakorlatilag vélemények kikérése

nélkül került bevezetésre 2020 szeptemberétől. Az egységességről, differenciálásról, módszertani alapelvekről szóló fejezetben több változásról olvashattunk. Megjelenik az aktív tanulás, az egyénre szabott tanulás kötelezettsége, nagyobb hangsúlyt kapnak a differenciált eljárások, felhívja a figyelmet, hogy a pedagógiai programban részletesen szabályozni kell az értékelés formáit, nyomatékosan jelenik meg a digitális módszerek alkalmazása az oktatásban, a törzsanyag megtanítása mellett 20% marad a szabadon felhasználható tananyag elsajátításra.

A történelemtanítás elmúlt 30 éve

Nemzetközi kitekintés: a történelemtanítást nem csak hazai szinten érintette változás az elmúlt 30 évben, de nemzetközi szinten is jelentős változásokon ment keresztül. Ez összefügg a globális világ változásaival, a tudás gazdaság térnyerésével és az élethosszig tanulás elméletével. A 90-es években új témák, új megközelítések és új feldolgozási módszerek jelentek meg. A kronologikus megközelítés továbbra is megmaradt, ugyanakkor a témák mennyiségét csökkentve, inkább egyes témák hosszabb ideig történő tanulmányozása vált jellemzőbbé. Kiemelt feladatként jelent meg az oktatásban az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés. Egyre inkább előtérbe kerül a kompetencia alapú oktatás a történelem tanítása által is. A történelem iskolai tanulásának fő célja az lett, hogy a megszerezett tudás konvertálható legyen, vagyis a tanulók a megtanult

ismereteket új helyzetekben is alkalmazni tudják, összefüggéseket ismerjenek fel, elemezni tudják azokat. Mindez a hagyományos narratív szemlélet oldásához vezetett, nyilván a történelemtanároknak módosítani kellett addigi gyakorlatukon, ami nem ment egy csapásra.

Hazai változások. A rendszerváltás előtti politikai rendszerek idején is az adott ideológia határozta meg a tantárgy oktatását mindig is. A 19-20. század fordulóján a nemzetállam kohéziót erősítő nacionalista szemlélet érvényesült. Az 1920-as évektől érvényesülő szellemtörténeti felfogás a 30-as évekre irredentizmusba torkollott. 1945 után a bolsevik eszmerendszer uralta az oktatást és vele együtt a tankönyveket. A rendszerváltozást a történelemtudomány felszabadulásként élte meg, megszabadulva a marxista ideológiától, kiszorult az osztályharcos szemlélet, átértelmeződött a 20. századi hazai történelem.

A legtöbb változtatás szinte évente az 1956-os események értelmezését érintette. A korábban tanított ellenforradalomból először népfelkelés, majd forradalom és szabadságharc lett. Az idősebb nemzedék megélte, hogy a téma, amiről beszélni is tilos volt, hirtelen legitimmé vált, ugyanakkor a több évtizedes berögződés csak lassan kezdett oldódni, amikor már valóban kezdtek merni beszélni egykori emlékekről, élményekről. Még nagyobb változást hozott, amikor nemzeti ünneppé lett október 23.: az ünnepeken könnyes szemekkel vettek részt idősebb kollégák, felszabadulva az évtizedekig tartó nyomás alól,

és hálásan köszönték meg a megemlékezéseket, melyek sok fájdalmat hoztak felszínre bennük.

Az oktatásban a politikatörténet háttérbe szorult, ugyanakkor új témák jelentek meg: nőtörténet, életmódtörténet, mentalitás-történet. A történészek kutatásaik új eredményeit nemcsak tudományos szakfolyóiratokban, hanem sok történelemtanárt megmozgató konferenciákon, rendezvényeken, továbbképzéseken tették ismertté. Mindenképpen érdekes jelenségként fogható fel, hogy új műhelyek, alternatívák jelentek meg, amelyek szembekerültek az Akadémia által elfogadott tudományos felfogással, más szemléletben moderálják a történelemtudományról való gondolkodást.

Általános problémák: a történelemtanárok a rendszerváltást valódi felszabadulásként élték meg, viták kezdtek kialakulni a tananyag körül, mit kell megtartani, mit elhagyni. Ugyanakkor még a tanítás módszereiről szó sem esett. Bizakodás vált jellemzővé a tananyag tartalmát, a tanítás céljait és módszereit illetően. Lehetőség kínálkozott korábbi tabutémák beemelésére, vagy a hatalom által korlátozott vagy elvesztett szakmai autonómia visszaszerzésére.

A változás természetesen nem ment könnyen. Egy korábbi kutatás (F. Dárdai és Kaposi, 2021) azt mutatta ki, hogy a szaktanárok az óráikon továbbra is a korábbi módszerekkel oktattak. 2005-től következett be érdemi változás az új érettségi bevezetése révén, amikor is előtérbe került a forrás- és tevékenységközpontú tanítás új interaktív szemléltetési és tanu-

lásszervezési módszerekkel párosítva, valamint új szemléletű tankönyvek megjelenésével.

A tanárokkal kapcsolatos változások még csak megjelennek valamilyen szinten a kutatásokban, a tanulók tudásának mérése azonban kevésbé. Bár az érettségi eredmények mutatnak képet arról, hogyan épültek be a változások a tanulók ismereteinek elsajátításába, de az általános iskolákról eddig nem volt visszaigazolás.

Ebben az évben elindult a kompetenciameérések kiterjesztése már egyre több tantárgy irányába, így ez év őszén már a 6. évfolyamon próbamérésre került sor történelemből, eredmények azonban még így nem állnak rendelkezésre.

Változások a dokumentumok, tartalmak és a tanárképzés tekintetében

1989-től elindultak a tárgyalások, az 1995-ös NAT csak az elvárások magját határozta meg, a lexikális tudás mennyisége lényegesen lecsökkent. 2000-ben az oktatási kormányzat központi kerettanterveket adott ki, legfőbb újdonsága a tevékenységközpontúság hangsúlyozása volt. Újabb módosítások 2003-ban, majd 2007-ben következtek be a NAT-ban – utóbbiban megjelentek az európai kulcskompetenciák. 2021-ben újabb módosítás a történelemtanítás céljaként a múlt feldolgozása révén a jelen megértését, a mindennapi közéletben való értő és aktív részvételt fogalmazta meg. A 2012-es kerettantervek újdonsága az előzetes tudás mellett az egyes témákhoz rendelt nevelési-

fejlesztési célok megfogalmazása volt. Változott a korszakbeosztás is (1. táblázat), amit a történelemtanárok nem fogadtak megelégedettséggel, bár a szakértők ki-tartanak létjogosultsága mellett. A történelemoktatás a nemzeti identitástudat formálásában való elsődleges szerepét Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozását követően is megtartotta.

Közműveltségi tartalmak: a 10-14 éves, majd 14-18 éves korosztály számára koncentrikusan jelennek meg a feldolgozandó történelmi tartalmak. Ezáltal egy téma többszöri „körbejárásával” lényegi felismerésekre és összefüggésekre lehet jutni. A kerettantervi fejlesztés jellemzője a nevelési-fejlesztési célok megfogalmazása. Továbbá a kulcsfogalmak megjelenése a nemzetközi gyakorlatot követve.

Tankönyvek: egy igazán jó tankönyv eszköz a pedagógus és tanuló számára is. Sajnos az utóbbi évtizedekben e területen nem pozitív a pedagógusok megítélése. Az 1990-es években készült tankönyvek esetén az ismeretanyag jelentős mértékű növekedése volt jellemző. 2007-ben jelentős felülvizsgálat során elindult az ismeret-elemek csökkentésének folyamata is.

Elindultak pozitív és negatív folyamatok is. Pozitívként könyvelhető el, hogy a fogalommagyarázatok, a kérdések és feladatok folyamatos gyarapodása látható. Ugyanakkor a tankönyvek a sokszor elavult tanulási stratégiát követnek. 2014-ben a tankönyvkiadást is államosították. Nemcsak a kiadók száma, hanem az intézmények választási lehetőségei és maga a tankönyvi választék is csökkent.

1. táblázat: A 8 osztályos általános iskolai és a 4 osztályos középiskolai korábbi és új kerettanterv évfolyamonkénti korszakhatárai a 2003-as, 2007-es és 2012-es kerettantervben. Forrás: Katona (2012)

| 2003, 2007 kerettanterv | | 2012 kerettanterv | |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| Tananyag (egyetemes/ magyar) | | Tananyag (egyetemes/ magyar) | |
| 5. Ókor vége/ magyar honfoglalás. | 9. Első ezredforduló/ magyar államalapítás. | 5. Középkor vége/ Árpád-kor vége. | 9. Középkor vége/ 1490-ig. |
| 6. XVIII. század elejéig/ szatmári béke. | 10. Kora újkor 1721- ig/ szatmári béke. | 6. A kora újkor/ 1849-ig. | 10. A kora újkor/ 1849-ig. |
| 7. Az első világháború vége. | 11. Az első világháború kezdeté. | 7. A második világháború vége. | 11. A második világháború vége. |
| 8. Globalizáció/ 1990-ig. | 12. Emberiség az újabb ezredfordulón/ 1991- ig. | 8. Globalizáció/ 2004-ig. | 12. Globalizáció/ 2004-ig. |

Viszont a diákok számára térítésmentessé váltak a tankönyvek. Pozitív változás mindenképpen a tankönyvek digitalizációja, így a Nemzeti Köznevelési Portál kiépítése is megkezdődött, valamint megjelentek az Okostankönyvek is.

Tanárképzés: mindenképpen szükséges a tanárképzésről néhány szó erejéig említést tenni. A bevezetőben már utalás történt arra, hogy a rendszerváltáskor kikerült nemzedék számára jelentett hirtelen sokat a változás, hiszen friss diplomával a kezükben szembesülni kellett azzal, hogy az egyetemi évek alatt elsajátított tudás egy pillantás alatt el is avult, ha nem is teljes egészében.

2006-ban a tanárképzést is érintette az osztott képzés bevezetése. Ennek kapcsán lehetőség nyílt a korábban diplomázottak számára mesterképzés kereteiben megszerezni a középiskolai tanári képzettséget is. Az új típusú képzésben a szakmai ismeretek és történelemtanári ismeretek oktatása szétvált. Azonban ez a képzési forma hamarosan megmutatta hiányosságait, egyes szakok túlburjánzását, illetve az egy szakos képzés sem tett jót a tanár szakos ellátottságnak. 2013-tól így újraindult az osztatlan képzés, immár 4+1 (általános iskolai tanár), 5+1 (középiskolai tanár) képzési formákban. Közben a 326/2013-as pedagógus életpályamodellről alkotott rendelet értelmében – amely a gyakorló

pedagógusok körében nagy ellenállásba ütközött – az utolsó gyakorlati év már bekerült a gyakornoki szakaszba, így egy év szakmai gyakorlat után minősítő vizsgát követően Pedagógus I szintre kerülhettek a fiatal pályakezdők. Különböző statisztikák kimutatták, hogy a tanárképzés egyik legnépszerűbb szakja a történelemtanár. És a legtöbb történelemtanár Észak-Kelet-Magyarországon dolgozik.

A tanárszerep mindeközben jelentősen átalakult. Előtérbe került a források elemzésére épülő történelemoktatás, a tanulói kompetenciák fejlesztése, az ehhez kapcsolódó új módszerek alkalmazása (páros, csoport, kooperatív, projekt), és egyre népszerűbb az ún. játékosítás, idegen szóval élve a „gamification”.

A tanárképzésnek azonban vannak így is hiányosságai. A médiatudatosságra való felkészítés, a gazdasági és pénzügyi kultúra vagy a munka világának megismerése hiányzik a képzésből. Holott a kerettantervek tartalmazzák ezen témaköröket is. Így továbbra is továbbképzések keretében tudják a végzett pedagógusok ilyen jellegű ismereteiket megszerezni, illetve frissíteni.

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben tehát jelentős változások diagnosztizálhatók a hazai történelemtanítás tartalmi és módszertani dokumentumaiban és a tankönyvekben. Ezek a változások egyrészt a tananyag-tartalmak hangsúlyainak megváltozásában, másrészt a szemlélet- és feldolgozásmódok

módosulásában érhetők el. Mindezeket túl általános szabályozóként 2023 júliusában megjelent a pedagógusok új életpályájáról szóló (előzőleg is nagy ellenállásba és kritikába ütköző) 2023. LII. törvény. Ennek vannak előnyei és hátrányai egyaránt. A rájuk (is) vonatkozó törvények ismerete, helyes értelmezése elvárható minden gyakorló pedagógus részéről, és nem a szöveg ismeretének hiányában a különböző kritikák hatása alatt való teljes elutasítás a megoldás. Nyilván ehhez kitartásra és türelemre, szakmai elhivatottságra és folyamatos tanulásra van szükség, amit a lisszaboni program kijelölt számunkra. Hogy az új törvény és végrehajtási rendelete hosszú távon milyen változásokat generál a gyakorlatban, nyilván 2024 januárját követően fog nyilvánvalóvá válni, amikor megkezdődik fokozatosan a teljes bevezetése. Számos továbbképzésen, tájékoztatón jelezték, hogy a legnagyobb érdeme, hogy korábban érvényben lévő törvényeket egyesít, és így a törvényi tájékozódás könnyebbé válhat a jövőben.

A téma iránt érdeklődők figyelmébe ajánlom a következő szakirodalmakat: Balázs, Kocsis és Vágó (2011), Kaposi (2011), Halász (2014), Polónyi (2017), Lőrincz (2021)

Irodalom

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény

- köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
2016. évi LXXX. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
2023. évi LII. törvény a pedagógusok új életpályájáról
- Árva Zsuzsanna (2014): *Oktatáspolitikai, oktatásirányítási*. Nemzeti Közszerkeleti Egyetem Vezető- és Továbbképzési Intézet, Budapest
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): Maratoni reform. *Önkonet*, 2001, 157. o.
- Eszterág Ildikó (2010): Tantervi változások 1989 és 2010 között. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/5, 83-91. o.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2021): A történelemtanítás elmúlt 30 éve (1990 – 2020) – helyzetkép és perspektíva, *Magyar Pedagógia* 121. évf. 2021/2. szám 137 – 167. DOI: [10.17670/MPed.2021.2.137](https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.137)
- Györgyi Zoltán (2019): Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio* 2019, 28 (2), 211–227. o. DOI: [10.1556/2063.28.2019.2.1](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.1)
- Halász Gábor (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. pp. 79-104.
- Kaposi József (2011): A Nemzeti Alaptanterv közműveltségi tartalmai. In: *XIII. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia kiadványa*, Suliszervíz Oktatási és Szakértői Iroda Kft., Debrecen
- Katona András (2012): A megőrizve a változtatás jegyében az új történelem kerettantervekről. *Történelemtanítás XLVIII. (Új folyam III.)*, 2-4.szám
- Lőrincz Borbála (2021): A siker kényszere – globalizált oktatásirányítás a 21. században. *Educatio* 2021, 30 (4), 722–726. o. DOI: [10.1556/2063.30.2021.4.13](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.13)
- Polónyi István (2017): Az oktatáspolitikai műveltségképe, *Neveléstudomány*, 2017/1, 5-14. o. DOI: [10.21549/NTNY.17.2017.1.1](https://doi.org/10.21549/NTNY.17.2017.1.1)

A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI

Szerzők:

Lubinszki Mária (Ph.D.)
Miskolci Egyetem

Szerző e-mail címe:

maria.lubinszki@uni-miskolc.hu

Lektorok:

Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A fenntarthatóság az Európai Bizottság egyik kiemelt prioritása a 2019-2024 közötti időszakban, így kidolgozásra került az európai fenntarthatósági kompetenciakeret, amely 2022 januárjában jelent meg. A GreenComp fő célja, hogy előmozdítsa a környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos tanulást. E témakör beéptítése az oktatási és képzési rendszerünkbe kiemelt fontosságú, hiszen már gyermekkorban el kell kezdeni azt a soktényezős szocializációs folyamatot, amely a fenntartható élethez, munkához és tevékenységekhez vezethet el. Ennek pedagógiai – pszichológiai jelentősége a készségek és attitűdök szintjén kezdődik, jelen tanulmányom ehhez szeretne támpontot nyújtani.

Kulcsszavak: fenntarthatósági kompetenciák, oktatás, pedagógiai lehetőségek

Diszciplinák: pedagógia, pszichológia

Abstract

PEDAGOGICAL ASPECTS OF SUSTAINABILITY EDUCATION

One of the top priorities of the European Commission in the sustainability period between 2019-2024, thus the European sustainability competence framework was developed, which was published in January 2022. GreenComp's main goal is to promote learning about environmental sustainability. The inclusion of this topic in our education and training system is of prime importance since the multi-factorial socialization process that can lead to sustainable life, work, and activities must start in childhood. The pedagogical and psychological importance of this begins at the level of skills and attitudes, and the present study would like to provide a reference point for this.

Keywords: sustainability competencies, education, pedagogical opportunities

Disciplines: pedagogy, psychology

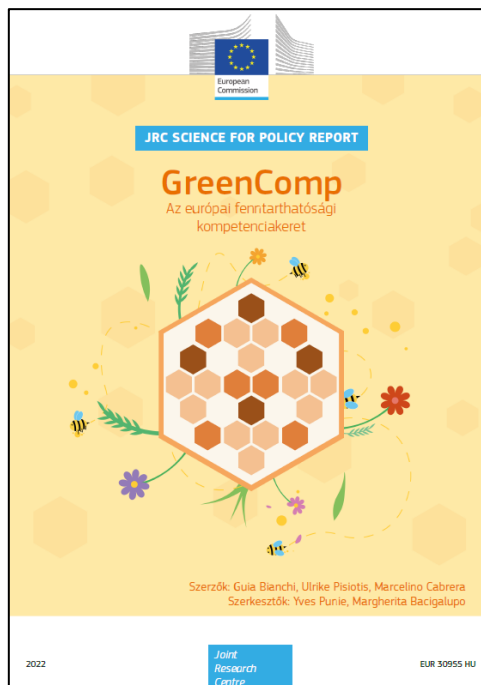
| |
|--|
| Lubinszki Mária (2023): A fenntarthatóságra nevelés pedagógiai aspektusai. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2023/4. 37-48. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.37 |
|--|

A fenntarthatósági kompetenciák pontos ismerete mára már elengedhetetlenül szükségessé vált. „Ezek a kompetenciák az oktatási programok részeként olyan ismeretek, készségek és attitűdök kialakításában segíthetik a tanulókat, amelyek előmozdítják az empátikus, felelősségteljes és körültekintő gondolkodásmódot, tervezést és cselekvést a bolygónkat és az emberek egészségét illető kérdésekben” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 2. o.). A fenntarthatósági kompetenciák tágabb kontextusában elengedhetetlen megismerni a fenntartható fejlődési célokat (lásd: Fenntartható Európa 2030-ra, 2019), valamint az Európai Bizottság ajánlását az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról (A Tanács ajánlása, 2018). Mindez előzetes tudásként, és háttéranyagként szolgálhat a pedagógusok számára annak érdekében, hogy hitelesen, és rendszer szinten legyenek képesek a fenntarthatósági kompetenciákat megérteni, és oktatni.

A GreenComp bemutatása

Az európai fenntarthatósági kompetenciák referenciakeretének, a GreenCompnak (1. ábra) célja sokrétű, magába foglalja többek között a tantervek felülvizsgálatát a referenciakeret szempontjából, a tanárképzési programok kidolgozását, a tematikus önértékelést és önreflexiót. Hosszú távú cél, hogy az EU 2050-re klímasemleges kontinenssé váljon, amelyhez elengedhetetlen az oktatás és képzés minden szintjén

1. ábra: A GreenComp, az európai fenntarthatósági kompetenciakeret magyar verziójának borítója. Forrás: Bianchi, Pisiotis és Cabrera, 2022, borítóoldal.



megvalósítani a fenntarthatósági kompetenciák fejlesztésének lehetőségét. „Hozzuk vissza a természetet az életünkbe!” (lásd: Európai biodiverzitási stratégia: „Hozzuk vissza a természetet az életünkbe!”, 2020), Ez a küldetés szervesen illeszkedik a már jól ismert egész életen át tartó tanulás koncepciójába, miszerint a fenntarthatósággal kapcsolatos témákat be kell építeni az egész életen át tartó tanulás folyamatába.

A GreenComp egységes alapot biztosít a tanulóknak a fogalmak és kompetenciák terén, valamint pontos iránymutatást az

oktatóknak, amellyel ki lehet alakítani egy stabil, gyakorlatorientált, fenntarthatósággal kapcsolatos jövőképet. A fenntarthatósági kompetencia-keret 75 szakértővel és csoporttal folytatott szakmai konzultáció konszenzusos eredménye. A keretrendszert még nem tesztelték valós körülmények között, így élő dokumentumként kell kezelni.

Ennek kapcsán kiemelendő a kritikus, és rendszerszintű gondolkodás a tanárok részéről is. A fenntarthatóság fogalma többdimenziós jellegű, ezért maradt ez a kifejezés a környezeti fenntarthatóság helyett.

„A fenntarthatóság azt jelenti, hogy a bolygó és valamennyi életforma szükségleteit előnyben részesítjük annak biztosításával, hogy az emberi tevékenység ne haladja meg bolygónk tűrőképességének határait” (Bianchi, Pisiotis és Cabrera, 2022, 12.o.). Életkorszpecifikusan szemlélve ez a definíció meglehetősen elvont fogalmakat és nehezen megragadható kifejezéseket használ, még egy serdülő számára is. Érdeemes a fenntarthatóság fogalmának megértésénél szem előtt tartani, hogy ez a kognitív fejlődés formális művelési szakaszát igényli, az absztrakt gondolkodást, a decentralálás képességét.

Nagyon fontos, hogy a GreenComp minden korosztály számára releváns, a tanulás összes típusára, és az élet összes területére vonatkozik. Önmagában a fogalom megértése és interiorizálása is érettebb kognitív folyamatokat igényel.

Lényeges az is, hogy a témakört nemcsak életkor, hanem élményvilág, és előzetes

tudás specifikusan interpretáljuk, és fordítjuk le a gyermekek számára is megragadható tapasztalati ismeretanyaggá.

„A fenntarthatósági kompetencia lehetővé teszi a tanulók számára, hogy fenntarthatósági értékeket testesítsenek meg, és összetett rendszereket vegyenek figyelembe annak érdekében, hogy olyan intézkedéseket tegyenek vagy szorgalmazzanak, amelyek helyreállítják és megőrzik az ökoszisztéma állapotát, és fokozzák az igazságosságot, ezáltal pedig a tanulók különböző jövőképeket tudnak felvázolni a fenntartható jövővel kapcsolatban” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 12.o.).

A környezeti fenntarthatóságot célzó tanulás központi gondolata, hogy az emberek a természet részét képezik, és függenek attól. Mindezt gyermekkortól felnőttkorig a hétköznapi gondolkodás részévé kell tenni, kialakítva és elsajátítva a fenntarthatósági kompetenciákat (2. ábra).

A GreenComp négy kompetenciaterülete

A GreenComp négy kompetenciaterületen összesen 12 kompetenciát ölel fel, amelyek átfogóan lefedik a fenntarthatóság különböző dimenzióit, és ami kiemelten fontos, hogy pontos definíciókat tartalmaz a szakmai ajánlás, ezzel támpontot nyújtva a pedagógusoknak. „A többi uniós kompetenciakerethez hasonlóan a GreenComp sem előíró jellegű. Olyan konceptuális referenciamodellt biztosít, amelyet az egész életen át tartó tanulásban részt vevő összes

2. ábra: A GreenComp vizuális ábrázolása. Forrás: Bianchi, Pisiotis és Cabrera (2022, 6. o.)



fél felhasználhat különböző célkitűzésekkel” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022. 30.o, Dessart, 2022). Az 1. táblázat a 12 fenntarthatósági kompetenciát mutatja be.

Mind a 12 kompetenciához kidolgozásra került az ismeretek, készségek és attitűdök listája, amely különösen az oktatásban lehet hasznos, és adhat támpontot képzések kidolgozásához, vagy meglévő képzések kurzusaiba való integráláshoz (lásd: Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 43-54.o.)

Az 1. táblázatban felsorolt kompetenciák nem hierarchikus elrendezésben vannak, mindegyik egyformán fontos, és rendszer alkotva, rugalmas értelmezési keretet adnak az oktatáshoz.

A továbbiakban a teljesség igénye nélkül néhány érdekes példát, ötletet emelünk ki az egyes kompetenciák kapcsán.

Az 1. táblázatban az 1.2. pontban látható “A méltányosság támogatása” például olyan ismereteket is tartalmaz, mint például

„A zöldterületekhez való hozzáférés csökkentheti az egészséggel kapcsolatos társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségeket” (lásd: Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 18.o.). Ez a gondolat több tartályt is érintve, holisztikus értelmezési keretet adva kiváló vitaindító lehet. Továbbá, hogy „figyelembe vesszük más fajok és a környezeti ökoszisztémák érdekeit és képességeit, valamint tisztában vagyunk annak fontosságával, hogy megőrizzük a természetet a jövő nemzedékei és maga a természet érdekében” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 18. o.).

A környezeti ökoszisztémák érdekeinek megértése szintén egy elvont, de izgalmasan prezentálható témakör lehet. Az 1. táblázat 1.3. pontjában található „A természet népszerűsítése” kompetenciához kapcsolódóan egy új, és fontos, egészséggel kapcsolatos jelenséget fogalmaztak meg: „A »természetihiány-zavar« azt jelzi,

1. táblázat: A GreenComp (4x3=) 12 kompetenciaterülete. Forrás: Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 14-15. o. alapján a Szerző

| Terület | Kompetencia | Leírás |
|--|-----------------------------------|--|
| 1. A fenntarthatósági értékek megtestesítése | 1.1. A fenntarthatóság értékelése | A személyes értékek átgondolása; annak azonosítása és kifejtése, hogy az értékek hogyan térnek el az egyes embereknél és az idő múlásával, és egyúttal annak kritikai felmérése, hogy azok miként igazodnak a fenntarthatósági értékekhez |
| | 1.2. A méltányosság támogatása | A méltányosság és az igazságosság támogatása a jelen és a jövő nemzedékek számára, valamint a korábbi nemzedékektől történő tanulás a fenntarthatóság érdekében. |
| | 1.3. A természet népszerűsítése | Annak elismerése, hogy az emberek a természet részét képezik; valamint más fajok és a természet szükségleteinek és jogainak tiszteletben tartása az egészséges és reziliens ökoszisztémák helyreállítása és regenerálása érdekében. |
| 2. A fenntarthatóság ösztettségének figyelembevétele | 2.1. Rendszerben való gondolkodás | A fenntarthatósági problémák összes lehetséges oldalról történő megközelítése; az idő, a tér és az összefüggésrendszer figyelembevétele annak megértéséhez, hogy milyen kölcsönhatások figyelhetők meg az elemek között a rendszerekben és azokon átívelően. |
| | 2.2. Kritikai gondolkodás | Az információk és az érvek értékelése, a feltételezések azonosítása, az aktuális állapot megkérdőjelezése, valamint annak átgondolása, hogy hogyan befolyásolja a gondolkodást és a levont következtetéseket a személyes, a társadalmi és a kulturális háttér. |
| | 2.3. A problémák felvázolása | A jelenlegi vagy potenciális kihívások fenntarthatósági problémaként való megfogalmazása a nehézségek, az érintett személyek, az idő és a földrajzi hatókör tekintetében a problémák előrejelzésére és megelőzésére, valamint a már meglévő problémák mérséklésére, illetve az azokhoz való alkalmazkodásra alkalmas megközelítések meghatározása érdekében. |
| 3. Fenntartható jövőképek felvázolása | 3.1. Jövőműveltség | Lehetséges fenntartható jövőképek felvázolása alternatív forgatókönyvek elképzelése és kidolgozása, valamint az előnyben részesített fenntartható jövőhöz vezető lépések azonosítása révén. |
| | 3.2. Alkalmazkodóképesség | Az átmenetek és kihívások kezelése összetett fenntarthatósági szituációkban, valamint a jövővel kapcsolatos döntések meghozatala egy bizonytalanság, kértelműség és kockázatok jellemezte helyzetben. |
| | 3.3. Feltáró gondolkodás | Kapcsolatalapú gondolkodásmód kialakítása különböző tudományágak feltérképezése és összekapcsolása, kreatív gondolkodás, valamint új ötletekkel vagy módszerekkel való kísérletezés révén. |
| 4. Fellépés a fenntarthatóság érdekében | 4.1. Politikai önrendelkezés | A politikai rendszerben való eligazodás, a nem fenntartható magatartással kapcsolatos politikai felelősség és elszámoltathatóság azonosítása, valamint eredményes szakpolitikák megkövetelése a fenntarthatóság érdekében. |
| | 4.2. Kollektív fellépés | Másokkal közös cselekvés a változás érdekében. |
| | 4.3. Egyéni kezdeményezőkézség | A saját fenntarthatósági potenciál azonosítása, valamint aktív hozzájárulás a közösség és a bolygó kilátásainak javításához. |

hogy milyen hátulütőkkel jár az emberek számára, ha elidegenednek a természettől.

Idetartoznak a következők:

- i. az érzékszervek csökkent használata,
- ii. koncentrációs nehézségek,
- iii. a fizikai és érzelmi betegségek magasabb előfordulási aránya,
- iv. a rövidlátás egyre növekvő aránya,
- v. fokozott gyermekkori és felnőttkori elhízás, és
- vi. fokozott D-vitamin-hiány” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 19. o.).

Ennek leküzdéséhez szoros fizikai és érzelmi kapcsolatban kell lenni a természettel, amely a természeti környezetben szerzett tapasztalataink internalizálásából ered. Ilyen például a kertek gondozása, állatokkal kapcsolatos élmények, és a természetben lévő helyekhez való kötődés. Mindez a családi élet értékrendjének és a szabadidő és közös élmények strukturálásának a képességén is múlik. A természet népszerűsítése mint kompetencia szervesen kapcsolódik a tapasztalati tanulás és élménypedagógia (Mező K., 2015) módszertanához, konstruktívan kiegészítve egymást.

Az 1. táblázat 2.1. pontjával kapcsolatban: „A rendszerben való gondolkodásra eszközként tekinthetünk a lehetőségek felméréséhez, a döntéshozatalhoz és a cselekvéshez” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 21. o.), továbbá segíthet beazonosítani a beavatkozási pontokat, és az információ-áramláshoz szükséges interaktív pályákat. Ezen kompetencia fejlesztése nem csak a

fenntarthatósággal kapcsolatos konstrukatív és holisztikus gondolkodási mintákat erősíti, hanem az élet minden területén hasznos lehet.

A fragmentált gondolkodás kiragadja a rendszer egyes elemeit, és kognitív torzításokhoz vezethet. Egy fiatalnak számos, önmagával kapcsolatos diszfunkcionális, negatív sémája lehet, amely radikálisan lecsökkenti az önbizalmat, énerőt és énhatékonyság szintjeit. Épp ezért igényel nagyon összetett felkészültséget a pedagógusoktól ezen kompetenciák oktatása, hiszen egyszerű önismereti módszerekkel elkerülhetetlen a személyiségfejlesztés beiktatása a megfelelő keretek kijelölésével.

A kritikai gondolkodás kompetenciájának (lásd: 1. táblázat 2.2. pont) is van egy izgalmas aspektusa: a bizonytalansággal, az összetettséggel, és a változással való megküzdéshez ad nélkülözhetetlen képességet. Az élet megélésének a képessége és veszteségek feldolgozásának a képessége szintén a kritikai gondolkodás komplexitásának a függvénye. A fenntarthatósági kompetenciák fejlesztése globális mentálhigiénés védőpajzsot is képezhet a mentális problémák megelőzésében.

Az 1. táblázat 4.2. pontjához, a fenntartható jövőképhez kapcsolódóan az alkalmazkodóképesség kompetenciájának elsajátítása kulcsfontosságú. A jövő bizonytalanságának hangsúlyozása több helyen is előkerül, aminek a kezeléséhez az alkalmazkodóképességen belül magas rezilienciára is szükség van. „A fenntarthatóságra nevelés egy alapvető bizonytalanságot hordoz magában. Senki sem tudja, hogyan

lehet a jelenlegi társadalmi, gazdasági működésmódokat fenntarthatóvá alakítani” (Réti és Varga, 2008., 38.o.).

Mindezt kiegészítve kreatív és transzdiszciplináris gondolkodással, a szakmai ajánlás szerint elősegíthetjük a körforgásos társadalom kialakulását (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 23.o.).

A kreatív és divergens gondolkodás fejlesztése – aminek eszköze lehet a Mező-féle OxIPO-modellen alapuló tanulásfejlesztés (Mező és Mező, 2019) – éppen a fenntarthatóság témájának holisztikus jellege miatt elkerülhetetlen. A cél egy reziliens és regeneratív bolygó létrehozása. Az önszabályozás kognitív és érzelmi dimenziói szintén elengedhetetlenül fontos ismeretanyag jelen kompetencia elsajátításához.

A jövőműveltség mint életviteli készség kialakítása az oktatási rendszert is új kihívás elé állítja: a tanárképzés tematikáiba folyamatosan be kell építeni a fenntarthatósági kompetenciák oktatásához és fejlesztéséhez szükséges módszertant.

Mivel a jelen tanulmányban bemutatott 12 kompetencia többé-kevésbé kapcsolható az önismeret, társismeret, szociálpszichológia témakörei-hez, a tantervbe illesztés lehetőségei adóttak.

A GreenComp és az oktatás

Az a hosszútávú cél, hogy a most felnövő nemzedék kialakítsa a fenntartható szemléletmódot, illetve a szemléletváltás képességét. A fenntarthatósági kompetenciák alapvetően transzverzális jellegűek, azaz tudományterületeken és tantárgyakon átívelő kompetenciákról van szó. Mindez

méginkább megköveteli az oktatási intézmények minden szintjén a rendszerszemléletet, és a fenntarthatóság témakörének holisztikus kezelését. Ez az interdiszciplináris jelleg az oktatási színtereken probléma forrása is, hiszen egyrészt minden tantárgyhoz illeszkedik, másrészt egészében egyikhez sem (Réti és Varga, 2008). „A másik probléma, hogy az egy-egy tantárgyra történő »ráterhelés« következményeként a többletvegyenység elsikkad, különösen akkor, ha a kimeneti szabályozás (érettségi követelmények) nem támogatja azt” (Réti és Varga, 2008, 28. o.).

A keretrendszer komplex célstruktúrájából jelen fejezetben csak az oktatással kapcsolatos célkitűzésekre és lehetséges felhasználási módokra fókuszálunk: „A pedagógusképzésre és a folyamatos szakmai továbbképzésre szakosodott szolgáltatók hivatkozhatnak rá, amikor felkészítik a tanárokat és az oktatókat arra, hogy ilyen fenntarthatósági kompetenciákat tanítsanak” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022, 30.o.). A szakmai ajánlás pedagógiai módszertani szempontból kiemel néhány lehetséges pedagógiai gyakorlatot:

- tapasztalati tanulás, amely elengedhetetlen a fenntarthatósági kompetenciák elsajátításához;
- projektalapú tanulás;
- való életből merített esettanulmányok elemzése;
- játékosítás, szerepjátékok;

- tanuló- és tevékenység-központú módszerek (Réti, Varga, 2008, 27.o., Sourgiadaki és Karkalakos, 2023).

Míndez úgy lehet hosszútávon is hatékony és működőképes, ha egész iskolára kiterjedően alakítják ki a pedagógusok a fenntarthatóság kultúráját. A fenntarthatósági kompetenciák a pszichológiai kurzusok tematikájába is beilleszthetőek, amennyiben azok kapcsolódnak az alábbi témakörökhöz:

- ön-és társismeret,
- szociálpszichológia, együttműködés,
- problémamegoldó gondolkodás és döntéshozatal,
- felelősségvállalás és indentitás kialakulásának témakörei.

„A fenntartható fejlődés pedagógiája az egyik lehetőség mind a módszertani, mind pedig a tartalmi megújulásra” (Réti és Varga, 2008, 27. o.). A fenntartható fejlődés pszichológiai vonatkozásaira ugyanaz igaz, lehetőség az egyes témakörök mentén a módszertani, tartalmi megújulásra, tovább mélyítve az önismereti kompetenciákat, és a személyiség megküzdési pontenciáljait.

Nemzetközi projektek a fenntarthatóság és oktatás témakörében

Több, Európai Unió projekt is foglalkozott az elmúlt években a fenntartható

iskola témakörével. Jelen tanulmányban kettőt szeretnénk bemutatni. Elsőként, a *European Social Partners in Education Promoting Environmental Sustainability in School Learning, Teaching and Management* (Európai szociális partnerek az oktatásban. A környezeti fenntarthatóság előmozdítása az iskolai tanulásban, tanításban és irányításban) elnevezésű projekt 2023 novemberében zárult, és fontos megállapításokat fogalmazott meg az oktatással kapcsolatban. (ESSDE, 2023). Összefoglalva, a zöld és digitális átmenet az iskolákban az egyik kiemelt cél. Az európai zöld célok egyike például: 2050-re klímasemlegessé válni, védeni az emberi környezetet. A hosszútávú változás csakis az élethosszig tartó tanulás keretében működhet. Az oktatásnak fel kell készítenie a fiatalokat a klímaváltozásra. Ennek a változásnak a katalizátorai: tananyagok és ismertetőik. A fenntarthatóság tanulásának fókuszpontjai:

- gyakorlatorientált,
- szocio-emocionális,
- interdiszciplináris,
- élethosszig tartó.

Ebben nagyon fontos a magas színvonalú tarnárképzés és a szakmai fejlesztés, a nem formális, és kora gyermekkori fejlesztés, az egész intézményt meghatározó szemléletmód, valamint a fenntarthatósági kompetenciák fejlesztése. Nagyon fontos

az érzelmi kompetenciák közül a remény képességének kialakítása. A projekt az alábbi hat szakmai ajánlást fogalmazta meg az oktatás és fenntarthatóság témakörében:

Ajánlás 1: közösen dolgozni a környezeti fenntarthatóság érdekében, és közösen gondolkodni.

Ajánlás 2: hosszútávú tervek, jövőkép kialakítása a témában.

Ajánlás 3: szövetséget kötni az egyes szereplőknek az oktatás és a tanulás különböző szintjein.

Ajánlás 4: beépíteni a környezeti fenntarthatóságot a saját környezetbe.

Ajánlás 5: a jó gyakorlatok és tapasztalatok cseréje.

Ajánlás 6: a tanárok, az iskolavezetés vonódjon be a témába és találja meg az útját.

Kiemelt szerepe van az iskolavezetésnek és a szociális partnereknek: inkluzív, és teljes iskolát érintő megközelítésre van szükség, ahol lehetséges, tanulóközösségek kialakítására. A tanítási folyamat támogatása szintén nagyon fontos. A tudatossággal kezdődik a fenntarthatóságról való gondolkodás. A diákok, szülők, nagyszülők, valamint az iskola, a közösség hozzáállása kulcsfontosságú. A COVID mindenkire hatással volt: az egészség fontossága kap-

csán társadalmi dialógus indult Belgiumban, a miniszter, az unió szintjén. Kialakították a ventilálás kereteit, (Educacion 2.0 ventilation framework) azaz hogyan kommunikáljunk társadalmilag fontos kérdésekről az oktatási intézmények minden szintjén. A projektben a „well-being” is előtérbe kerül, és ehhez kapcsolódóan egyfajta attitűd váltás, és a belső értékek, prioritások kialakítása. A sok kis lépés, sok kis változtatás fontosságát megtanítani a fiataloknak. A kritikai gondolkodás kompetenciája is támogatja a fenntarthatósági kompetenciák kialakítását, sőt, az az alapja. Művészet megtalálni a megfelelő kommunikációs lehetőséget a fiatalokhoz. Hiányzik sokszor a szisztemikus, rendszerszerű gondolkodás a témával kapcsolatban.

A másik, itt röviden bemutatásra kerülő projekt az *Effective School Management in the Twin Transition – Evolution of Teachers Working Time due to the Green and Digital Transitions – Education Employers Capacity Building Project* (Hatékony iskolairányítás a kettős átmenetben – A tanárok munkaidejének alakulása a zöld és digitális átállás miatt – Oktatási és munkáltatói kapacitásépítési projekt), amely kettős célt szolgál, két fő téma köré szerveződve: a modern technológiák az osztályteremben, valamint a fenntarthatóság az iskolában. A projektben tanárok hatékonyságnövelése a cél, a tanárok jó gyakorlatainak kutatása. Továbbá a munkaidő kihasználására annak érdekében, hogy a zöld és digitális átmenetet a lehető leghatékonyabban tudják a pedagógusok menedzselni.

E Projekt három fő állomása Írország, Ciprus és Szlovénia – jelenleg két állomáson túl vannak a projektben résztvevő szakemberek, és a fenntarthatóság, és digitális lehetőségek kettős átmenetén dolgoznak. További információ: Net1. A fő hangsúly a kapcsolatok kiépítésén és az együttműködés fejlesztésén van, és nem kizárólag az egyéni kompetenciafejlesztésen. Cél, a fenntartható fejlődés gyakorlatát hatékonyan és kreatívan bevinni az iskolába. Hazai tanulmány is megerősíti a fentebbi gondolatokat: lényeges tényezők az „együttműködés a helyi közösségek kulcsszereplőivel, különböző szférák partnerségére építő programok, kézzelfogható eredményt hozó projektek” (Réti, Varga, 2008, 30. o.).

A fenntarthatóság pedagógiája

Már 15 évvel ezelőtt, 2008-ban megfogalmazta a Réti és Varga szerzőpáros, hogy az élethosszig tartó tanulás alapvetően nem a teljesítményorientált, vizsga fókuszú oktatást jelenti, hanem a készségek és kompetenciák elmélyítését, és a rendszerszemléletű, összefüggések megértésére hangsúlyt helyező oktatást. „Az ilyen alkotó gondolkodású, érzékeny és cselekvő felnőtt egyrészt képes felmérni környezetének állapotát, másrészt képes megérteni és mérlegelni az ezzel kapcsolatos megoldási lehetőségeket, harmadrészt demokratikus gondolkodása révén képes helyi közösségében változásokat kezdeményezni. A fenntarthatóságra neve-

lés pedagógiája tehát elválaszthatatlan az élethosszig tartó tanulás koncepciójától (Réti, Varga, 2008).

Érdekességként kiemelendő, hogy a jelen tanulmányban fentebb bemutatott Green-Comp keretrendszer pontosan hasonló csomópontokat és kompetenciákat vázol fel, mint a magyar szerzők tanulmánya másfél évtizeddel korábban. Véleményük szerint a fenntarthatóság pedagógiája egyenlő a változás pedagógiájával. „A fenntartható fejlődés pedagógiája tehát minden szinten a változásra koncentrál: változásokat szeretne elérni a tanulók viselkedésében és világképében éppúgy, mint az egyes pedagógusok gyakorlati munkájában és az iskolák működésében” (Réti, Varga, 2008, 25.o.).

A fenntarthatóság pedagógiai kérdéseinek tárgyalásánál szükségszerű a pedagógus szerep megváltozott kihívásait és elvárásait áttekinteni. „A transzverzális kompetenciák oktatása újfajta követelményeket és kihívásokat tartogat a megszokott tanítási-tanulási folyamathoz képest, speciális tudatosságot és értékorientációt. (...) A transzverzális kompetenciák oktatása az oktató kongruens, nyitott hozzáállását követeli meg.” (Lubinszki, 2022, 104. o.).

Kihívások a tanárok számára a fenntartható fejlődéssel kapcsolatban:

- tanulói attitűdök ismeretében történő tevékenységszervezés;
- a tanári szerepekkel kapcsolatos paradigmaváltás, azaz tevékenység- és ta-

nuló központú, motiváló módszerek, és az önreflexió támogatása;

- generációs különbségből fakadó hátrányok rugalmas és konstruktív kompenzálása (Réti és Varga, 2008).

Összegzés

E tanulmány célja elsősorban egy olyan áttekintés volt, amely megismerteti, és közelebb hozza a pedagógusok számára a fenntarthatóság témakörének fontosságát, és pontos ismeretanyagot nyújt a 12 fenntarthatósági kompetenciáról. Elsősorban kérdések feltevését inspirálja, nem ad konkrét válaszokat, vagy biztos receptet a tudásátadás folyamatára és módszereire.

A fenntarthatóság témaköre azonban minden szakembert érint az oktatás különböző szinterein.

Irodalom

A tanács ajánlása (2018) az egész életen át tartó tanulásról szükséges kulskompetenciákról (EGT-vonatkozású szöveg) (2018/C 189/01) (2018.május 22.).
Megnyitva: 2023.12.20. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022): *GreenComp* – Az európai fenntarthatósági kompetenciakeret. Luxemburg: Az Európai Unió

Kiadóhivatala. ISBN 978-92-76-53206-4 Doi: [10.2760/64645](https://doi.org/10.2760/64645)

Dessart, F. J. (2022). *From sustainability competences (GreenComp) to sustainable behaviour*. Joint Research Center. Megnyitva: 2023.12.12. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC130950>

ESSDE (2023): European Sectoral Social Dialogue in Education (ESSDE). Work Programme 2022-2023. Megnyitva: 2023.12.10. URL: https://www.csee-etu.org/images/ESSDE_WP_2022-23_.pdf

Európai biodiverzitási stratégia: „Hozzuk vissza a természetet az életünkbe!” (2020). Megnyitva: 2023.12.10. URL: https://ec.europa.eu/environment/strategy/biodiversity-strategy-2030_hu

Fenntartható Európa 2030-ra (2019). Megnyitva: 2023.12.20. URL: https://commission.europa.eu/publications/sustainable-europe-2030_hu

Lubinszki, M. (2022). Vállalkozói kulskompetenciák az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2022/11-12. 98-107. o.

Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.

Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. Doi: [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)

Net1: megnyitva: 2023.12.10. URL: <https://educationemployers.eu/news/>

Réti, M. és Varga, A. (2008). Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008, 10, 17-43.

Sourgiadaki, M., Karkalakos, S. (2023). “GreenComp” as a tool for examining

motivation of vocational teachers to create learning opportunities for the green transition. *SN Social Sciences*, 3(7), 114. Doi: [10.1007/s43545-023-00699-](https://doi.org/10.1007/s43545-023-00699-3)

[3](https://doi.org/10.1007/s43545-023-00699-3)

A NYELVI ÉS A PRAGMATIKAI TUDATOSSÁG VIZSGÁLATA ALSÓ TAGOZATOS TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK KÖRÉBEN

Szerzők:

Nemes Magdolna (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

Tahirák Erzsébet
Nyírbátori Éltés Mátyás Óvoda,
Általános Iskola, Szakiskola,
Készségfejlesztő Iskola, Kollégium és
EGYMI

Első szerző e-mail címe:
nemes.magdolna@ped.unideb.hu

Lektorok:

Mező Katalin (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc (Ph.D.)
Esztárházi Károly Katolikus Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

A pragmatikai szempontok figyelembevételével a nyelvelsajátítás kutatásában viszonylag új fejlemény, pedig a nyelvi tudatosság kialakulása már egészen kis korban elkezdődik, az anyanyelv elsajátításával párhuzamosan. Jelen dolgozat célja a pragmatikai és nyelvi tudatosság vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekek körében. A vizsgálat során kvalitatív kutatási módszert, a képességmérés módszerét alkalmaztuk. 2023 tavaszán a vizsgálatot két szegregált nevelést folytató intézményben, 25 alsó tagozatos tanulásban akadályozott tanulóval végeztük. A tesztben hétköznapi szavak, mondatok is iskolai szituációs helyzeteket felidézve figyeltük a gyermekek kommunikációban működő stratégiáit, valamint a gyermekek kognitív és nyelvi érését. Az eredmények azt mutatják, hogy a beszédaktusok értelmezése tanulásban akadályozott tanulók számára nehezebb, valamint a magasabb osztályfokon tanulók nyelvi tudatossága is elmarad többségi társaikétól. A vizsgálatba vont diákok számára a legnagyobb nehézséget a nem szó szerinti jelentés, az ironia értelmezése jelentette. A dolgozat segítséget nyújthat a tanítóknak és a gyógypedagógusoknak abban, hogy olyan kommunikációs feladatokat ajánljanak diákjaiknak, melyekkel a pragmatikai nyelvi szint működését fejleszthetik.

Kulcsszavak: társalgási szabályok, implicit jelentéstartalom, definíció, szótudat, memória

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract*LINGUISTIC AND PRAGMATIC AWARENESS OF PUPILS IN LOWER PRIMARY SCHOOLS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES*

Taking pragmatic aspects into account is a relatively new area in the research of language acquisition, even though forming linguistic awareness starts at an early age and in parallel with L1 acquisition. The goal of the present paper is to carry out research in the fields of pragmatic and language awareness among children with mild intellectual disabilities. We used a qualitative research method, conducting the skills assessment in the spring of 2023. 25 children were involved in the project from two special primary schools to get the most reliable data. We conducted the research using everyday words and sentences as well as situations from school life to investigate the children's communicative strategies, cognitive and linguistic maturity. The results show that understanding speech acts is more difficult for learners with mild intellectual disabilities. In addition, their language awareness is different from the level of children of the same age in mainstream schools. The most difficult task for the children involved in our research was to understand irony and the non-literal meanings of words. Our research can help primary school teachers and Special Educators to offer tasks and exercises for their students which may enhance their communicative and pragmatic competencies.

Keywords: rules of conversation, implicit meaning, definition, long term memory

Discipline: pedagogy

Nemes Magdolna és Tahirák Erzsébet (2023): A nyelvi és a pragmatikai tudatosság vizsgálata alsó tagozatos tanulásban akadályozott tanulók körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 49-68. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.49

A mindennapi élet kulcseleme a kommunikáció, melyhez elengedhetetlen a különböző jelek, jelrendszerek megfelelő használata. A párbeszéd szereplői egy adott társadalmi csoport tagjaként sajátították el a saját csoportjukra jellemző nyelvváltozatot és a közösséghez tartozó sajátos kommunikációs jegyeket. A pragmatika a nyelv szociális-információs as-

pektusa, amely négy tengely mentén vizsgálható: szándékosság (beszédaktus, tudatelmélet, nyelvi funkciók), szabályozott cse-re (szerepcsere, téma, beszélgetési rutinok, visszatérési stratégiák), alkalmazkodás (a kontextushoz, a hallgatóhoz, az üzenethez) és az információk szervezése (összetartás, helytállóság). A pragmatikai kompetencia az egyén választási képessége, hogy a

tartalom, a forma és a funkció függvényében a legmegfelelőbb közlést hozza létre. A kontextuálisan megfelelő közlések létrehozásához az általános kognitív képességeken túl specifikus nyelvi képességek (általános információkezelés, következtetések levonása, információk integrálásának képessége, szándéktulajdonítás, mások perspektívájába való helyezkedés) is szükségesek.

Az utóbbi évtizedekben a pragmatikai megközelítések egyre finomodtak, megjelent a szociolingvisztikai aspektusok tekintetbevétele (gyermek)nyelvi verbális közlések vizsgálatában. A kutatók elemezni kezdték a nyelvi, illetve a pragmatikai tudatosság fejlődését is. Az atipikus nyelvfejlődés vizsgálata is hosszú múltra tekint vissza a nyelvfejlődési zavarokkal foglalkozó munkákban, hiszen az atipikus el-sajátításai folyamatok is igénylik a pontos leírást, valamint a nyelvi fejlesztés hatásának ellenőrzését. Sokszor azonban megválaszolhatatlan, hol húzódik a határ az egyéni eltérés és az atipikus működés között (Gósy, 2017, 14.). Jelen tanulmány célja a pragmatikai tudatosság vizsgálata tanulásban akadályozott gyermekek körében. Célunk továbbá az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek nyelvi fejlődésének, nyelvi tudatosságának megismerése, a gyermekek életkorral járó nyelvi adottságainak megfigyelése, a tanulók társas kommunikációs szerepének vizsgálata különböző helyzetekben. A dolgozat áttekinti továbbá a nyelvvelsajátítás különböző fokait, valamint a nyelvi zavar megjelenésének jeleit, a

társas kommunikáció zavarának jellegzetességeit a kutatás résztvevőinek körében.

A tanulásban akadályozott tanulókról

A tanulási korlátok közé sorolható a tanulási nehézség, a tanulási zavar, valamint a tanulásban akadályozottság, melyek közül a tanulmányban ez utóbbi csoport nyelvi sajátosságaival foglalkozunk (röviden összefoglalva: Mező és Mező, 2022, 26.). A tanulásban akadályozottság mint fogalom a 20. század második felében jelent meg a gyógypedagógiában, kezdetben német nyelvterületen terjedt el a megnevezés Englbrecht és Weigert (1999) értelmezésében: „tanulásban akadályozottaknak számítanak azok a gyermekek és fiatalok, akiknél fejlődésbeli hiányosságok, a központi idegrendszer sérülése vagy szociokulturális depriváció miatt bekövetkezett csökkent intelligencia-teljesítmények az iskolai tanulást oly mértékben befolyásolják, hogy a tananyag felfogása, tárolása és feldolgozása nem az életkornak megfelelő szinten történik.”

Hazánkban a 20. század végén Meszterházi (1998, 17) fogalmazta meg elsőként a tanulásban akadályozottság definícióját: „A tanulásban akadályozottak csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okokra visszavezethető gyengébb funkcióképességei, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó tanulási nehézséget, tanulási képességzavart mutatnak.”

A tanulásban akadályozott tanulók nyelvelsajátítása, majd későbbiekben a kommunikációja egyaránt nehezített. Ezen tanulók beszédpercepciója jelentősen elmarad tipikus fejlődésmenetű társaiétól, beszédértésük és beszédészlelésük nehezített. Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók kommunikációjára jellemző, hogy nem rendelkeznek megfelelő szókinccsel, mentális lexikonjuk aktiválása bizonytalan, nehezen hívják elő a szavakat („*Mi ez az ízé?*”, „*Mit ízélsz?*”), beszédük lassabb, a non-verbális kommunikációs jeleket nehezen ismerik fel (Machner, 2016).

A verbális kommunikáció során a fentebb felsorolt nehézségek közül egy időben akár több is megjelenhet. A tanulásban akadályozott gyermekekre jellemzőek a kiejtés zavarai, a túl halk vagy túl hangos beszéd, valamint a grammatikailag helytelen mondatok mind szóban (pl. „*Maga szereti a balt?*”, „*A kislány vasali az inget.; szanda szürke, sál kék.*”), mind a későbbiekben írásban. Jellemző rájuk a szűk szókinccs, a rövid, egyszerű mondatok használata, melyek többnyire felsorolásjellegűek (pl. „*Elmentünk buliba, játszottunk, ízé.*”; „*Szeretem a kajákat, tejberizst, mákóstésztát egy kicsit jobban ízik a mákóstésztá.*”), alany-állítmány felépítésűek, jellegzetes bővítményük a minőségjelző, ritkábban a tárgy és a határozók, és sok a hiányos mondat (pl. „*A zoknyi ízé szürke.*”).

Nagyon nehezen fogalmazznak meg összetett mondatokat és a feljükk intézett bonyolultabb utasításokat, instrukciókat is

nehezen értik meg, melynek egyik oka a szóértés problémája („*Hogy telt a hétvégéd?*” kérdésre adott válasz: „*Mi az a bogytelt?*”). Előfordul, hogy a helytelen szóhasználat miatt a mondatot nehéz értelmezni, ami szótalálási nehézség következménye. A beszéd során nem alakul ki koherens szöveg.

A tanulásban akadályozott tanulókkal való társalgás során nagy figyelmet kell fordítanunk az egyértelmű megfogalmazásra, kerülendő az irónia, a szarkazmus használatát, a viccek megértése ugyanis sokszor nem jellemző, mivel a gyermekek mindent szó szerint értelmeznek, nem ismerik fel az ilyesfajta közlésmódokat.

Machner (2016) kutatása bizonyítja, hogy a tanulásban akadályozott tanulók szókinccse, fogalomismerete jelentősen eltér az azonos korcsoportú, normál képességű társakétól, az eltérés pedig a tanuló életkorának növekedésével egyre nagyobb. „A tanulásban akadályozott gyermekeknél jellemzően megjelentek a beszédképzési nehézségek is, valamint a lassú, akadozó megnevezés, ami összefüggésben állhat a finommotoros koordináció zavarával, hiszen a hangképzés a beszédszervek összehangolt mozgásának eredménye.” – írja Machner (2016, 266. o.).

A nehézségekkel küzdő tanulók számára a folyamatos szókinccsbővítés, az általuk ismert fogalomkö-rök rendszeres ismétlése elengedhetetlen, hiszen ezen képességek a pragmatikai tudatosság megfelelő kialakításában is fontos szerepet játszanak.

A pragmatika és a pragmatikai kompetencia

A pragmatika körében végzett kutatások fényében elmondható, hogy e tudományág szorosan kapcsolódik a szemantika tudományához, éppen ezért nehézséget okoz a két tudomány közötti különbségtétel. Egy nagy különbség azonban mégiscsak felfedezhető, mégpedig, hogy a szemantika kizárólag a jelentéssel foglalkozik, míg a pragmatika kontextusba helyezi az adott szót/szókapcsolatot, majd ennek fényében kapcsol hozzá egy-egy jelentést (Leech, Verschueren, Kiefer id. Nagy, 2005). További a kutatásoknak köszönhetően tudhatjuk, hogy a nyelv szintaktikai változásában a pragmatikai tényezők is fontos szerepet játszanak. Nagy (2005) szerint ez a megállapítás elsősre furcsának tűnhet, azonban, ha elfogadjuk azt, hogy a nyelv vizsgálatához elengedhetetlen a használó nyelvhez való viszonyának vizsgálata is akkor megérthetjük a fentebb említett összefüggéseket.

A pragmatikai szempontok figyelembevétele a nyelvelsajátítás kutatásában viszonylag új fejlemény. A kutatások azt mutatják, a gyermek nem tudná elsajátítani a nyelvet bizonyos pragmatikai képességek nélkül, a pragmatikai tehát már az első szavak kiejtése előtt meghatározó szerepet játszik a gyermek kommunikációjának fejlődésében. A tapasztalatok azt mutatják, a gyermek nagyon korán birtokába jut a kommunikációs szándékok felismerésének, de mégis évek kellene ahhoz, hogy a verbális kommunikációjában felismerje és

megfelelően alkalmazza azokat (Gósy 2017).

Az első pragmatikai ugrás négyéves kor körül jellemző, majd kilenc év körül mutatkozik meg leginkább, a nyelv nem szó szerinti értelmezésének vonatkozásában (Ivaskó 2013). Az iskolában a gyermekeknek egyre több formális beszédhelyzetben is meg kell nyilatkozniuk, valamint megtanulják a metanyelvet, mellyel képesek lesznek a nyelvről beszélni.

A pragmatikai képességek körébe tartozik az implicit jelentéstartalmak megértése (metaforák, irónia), a társalgási és az udvariassági formák használata, a beszéd-szituáció felmérése és a hozzá történő alkalmazkodás, a társalgási szabályok figyelembevétele (pl. témaválasztás, szóátadás, témaváltás). Megfelelő szintű pragmatikai kompetencia szükséges ahhoz, hogy a hallgató a kontextusból következtetéseket vonjon le, vagy épp a verbális és a non-verbális információkat felhasználja a beszédprodukciónak során (Svindt 2019). A morfológia, a szintaxis és a szemantika megszilárdulása után alakul ki a pragmatikai kompetencia. A nyelvi fejlődés során a kontextusból következtetések, az átvitt értelmű kifejezések és az irónia megértése és kifejezési formáinak expresszív megjelenése, a metaforák, később és lassabban fejlődnek ki. A gyógypedagógiai szakirodalomban ismert, hogy a pragmatikai képesség zavara elsődleges és másodlagos tünet is lehet. A pragmatikai képesség zavarához figyelemzavar, ADHD, érzelmeszabályozási, vagy viselkedési problémák

társulhatnak. Mindez fordítva is előfordulhat: a pragmatikai és nyelvi zavarok következménye is lehet inadekvát viselkedés. A pragmatikai nehézségekkel együtt járó zavarok hátterében fejlődési, neurológiai, genetikai, mentális vagy szerzett zavarok is állhatnak, melyek egymással átfedést is mutathatnak (Svindt 2019). Ivaskó (2013) a pragmatikai képességet emergens tényezőként fogja fel, ami a részegységek fölött gyakorol vezérlő és összehangoló szerepet, ám a részegységek között szükség van a pontosan összehangozott feladatmegosztásra. A gyógypedagógiai irodalomban a pragmatikai nyelvi zavar, a szociális kommunikáció zavara vagy a pragmatikai képességek zavara többféle problémát takarhat (Svindt 2019).

A pragmatikai tudatosság

A társalgás során meg kell értenünk beszélgető partnerünk felénk intézett gondolatainak jelentését, figyelembe kell vennünk nonverbális jelzéseit, fel kell fedoznünk azokat a rejtett jelentéstartalmakat (pl. metafora, irónia, túlzás), amelyeket a mondandójához társít. Arra is figyelmet kell fordítanunk, hogy megadjuk a tiszteletet, ne vágjunk mások szavába, érzékeljük, mikor ér véget társunk eszmefuttatása, és csak ezután fejtjük ki gondolatainkat az adott témával kapcsolatban. A pragmatikai tudatosság e képességek meg-

létét és megfelelő használatát foglalja magában.

Amikor a pragmatikai tudatosságról beszélünk, meg kell említenünk két kulcsfogalmat, a szalienciát (ezen belül a kognitív szaliencia és a társas szaliencia fogalmát), illetve az elsáncoltságot, amelyek szorosan összefüggenek a nyelvi tudatossággal. Tátrai (2011, 116.) megfogalmazásában „a kognitív szaliencia a fogalmak (konceptuális egységek) könnyű elérhetőségét, könnyű aktiválhatóságát jelenti. Nemcsak a diskurzusban nyelvileg explicitté tett konceptuális egységek, hanem az azokkal párhuzamosan aktivált kontextuális ismeretek könnyű elérhetőségének és feldolgozásának vonatkozásában is.” A definíció arra világít rá, hogy amennyiben megfelelő kognitív ismeretekkel rendelkezik az egyén, a fogalmak és azok jelentésének előhívása automatikusan történik.

A pragmatika tudományáról szóló írásában Tátrai (2011, 116.) a társas szalienciát a következőképpen értelmezi: „A társas szaliencia a könnyű hozzáférhetőség egy másik – a pragmatikai tudatosság szempontjából ugyancsak lényeges aspektusára vonatkozik. Ebben az esetben a kérdés úgy fogalmazódik meg, hogy az alkalmazott nyelvi konstrukciók mennyiben felelnek meg a diskurzus során érvényesülő szociokulturális normáknak.”

A szaliencia Schmid (id. Tátrai, 2011) fel fogásában összekapcsolódik az úgynevezett elsáncoltság fogalmkörével. Schmid úgy véli, minél erőteljesebb bizonyos fogalmak bevésődése az agyban, annál egy-

szerűbb lesz az előhívása egy-egy szituációban, ezáltal a társalgás mindenféle kognitív erőfeszítés nélkül történik.

A pragmatikai tudatosság kialakulásához hozzátartozik a tervezés, valamint az emlékezet képessége is, hiszen e funkciók megfelelő működése nélkül szinte lehetetlen lenne a tudatos társas kommunikáció. A tervezés elsősorban arra vonatkozik, hogy bizonyos szituációkban (pl. állásinterjú, meeting, vizsga) előnyös előre felépítenünk a fejünkben egy „jegyzetet”, ahol összefoglaljuk, hogy miről és milyen sorrendben szeretnénk beszélni, megjegyezzünk néhány kulcsfogalmat, melyeknek segítségével egyszerűbben előhívhatjuk gondolatainkat. Rögtön idekapcsolható az emlékezőképesség fontossága, hiszen a fogalmak megfelelő előhívásához szükséges a hiánytalanul működő hosszútávú memória, a társunk gondolataira való gyors reagáláshoz pedig a rövidtávú memóriára van szükségünk.

A sikeres kommunikációhoz nem elég a szavak hangalakját ismernünk, tudnunk kell a jelentésüket is (Gósy 2005). A szó-jelentés megtanulásának egyik lehetséges módja, ha a szülők, később a pedagógusok definiálják az adott szó jelentését. A tanulás szempontjából az is lényeges, hogy a gyermek maga is tudjon definíciókat megfogalmazni (Bóna és Imre, 2017).

Bóna és Imre (2017) kutatásaiból tudjuk, hogy az ötévesek definícióalkotási stratégiái kevésbé változatosak, és a fölérendelt fogalom (például az „alma”, „körte” fölérendelt fogalma a „gyümölcs”) használata

még nem jelenik meg (vesd össze: Mező, 2022a,b). Az óvodások az idiómák értelmezése során nagyobb arányban támaszkodnak a szó szerinti értelmezésre, és gyakoribb náluk a nincs válasz kategória is.

A nyelvi tudatosság, melynek része az előbb említett szótudat is, fokozatosan alakul ki a gyermek megismerő tevékenységével és nyelvi fejlődésével párhuzamosan. Adamikné (2006, 9. o.) a szavak felismerésében két fázist különít el: a szavak hangalakjával való játékot, valamint a jelentéssel és a morfológiai felépítéssel kapcsolatos műveleteket. A gyermekek ösztönösen élvezik a rímeket, a nyelvzenét. A gondolkodási műveletek a megismerés módszereivel, az analízissel és a szintézissel mutatnak rokonságot – lásd: a Mező-féle S.M.ART kognitív képességvizsgáló eszköz analízis/szintézis vizsgálatára alkalmazott nyelvi feladatait (Mező, 2019).

A pragmatikai képesség túlmutat a verbális kommunikáción, hiszen a nonverbális jelek értelmezését is magában foglalja. Valójában azzal is kommunikálunk, ha nem szólalunk meg: a mimika, a kézmozdulataink, a testtartás, a levegővétel, a szemkontaktus sokat elárul társalgási stílusunkról és az adott témában megfogalmazódott véleményünkről egyaránt. Ennek értelmében a nyelvi tudatosság fogalmához az is hozzátartozik, hogy az egyén képes legyen felismerni beszédpartnerre vagy partnerei felé intézett nem nyelvi jeleit és megfelelőképpen tudja alkalmazni is azokat.

**A pragmatikai tudatosság
(társas kommunikáció) zavara**

A társas (pragmatikai) kommunikáció zavar (PKZ) mint önálló kategória leírása viszonylag friss, pontos mibenléte azonban vitákat generál. A pragmatikai kommunikációs zavar elsődleges tünete a nyelv kontextusban való inadekvát használata, miközben a kognitív képességek viszonylagosan épek (Svindt 2019).

A gyógypedagógia a pragmatikai kommunikációs zavar hátterében a tudatelméleti képesség működésének nehézségeit véli felfedezni. E zavar főként az autizmus spektrum zavarral és a speciális nyelvi zavarral küzdő tanulóknál jelenik meg, de találkozhatunk vele az értelmi fogyatékosok körében is, így előfordulhat tanulásban akadályozott gyermekeknél is.

A pragmatikai zavarral küzdő gyermekek párbeszédére jellemzőek a szélsőségek. A gyermekekre jellemző lehet a nyelv expresszív oldalán a túlzott bőbeszédűség, ők a feltett kérdésekre hosszan válaszolnak, sokszor akár feleslegesen is beszélnek. Ennek szöges ellentettjeként ott vannak azok a gyermekek, akik a diskurzus során passzivitást mutatnak, általában röviden, lényegretörően, ám sokszor nem is válaszolnak a nekik feltett kérdésekre. Az érintett tanulók nem tudják meghatározni a beszélgetés témáját, ezáltal nem tudnak relevánsan részt venni a beszélgetésben, ugrálnak a különböző témák között, olyan dolgokról beszélnek, amiknek semmi köze az adott szituációhoz, sokszor túl sok vagy éppen túl kevés információt osztanak meg.

Sokat kérdeznak, de olykor nem veszik észre, hogy már választ kaptak kérdéseikre. Az érintettek nincsenek tisztában a mondatok típusaival, fajtáival, ennek következtében nem tesznek fel kérdéseket, nem alkalmaznak felkiáltó, óhajtó, felszólító mondatokat. Jellemző rájuk, hogy nem alkalmazzák megfelelően a kötőszavakat, a névelőket, névutókat és a névmásokat sem. (Adams id. Svindt és Lukács, 2019). A PKZ-val elő gyermekekre veszélyt jelent a szociális izoláció és a szorongás (Norbury 2014 b hivatkozik rá Svindt 2019).

Vizsgálat**A vizsgálat célja és kérdései**

A vizsgálat legfőbb célja a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi fejlődésének megismerése volt különböző korcsoportokban és oktatási intézményekben. A pragmatikai kompetencia fejlődését mérő teszt fejlesztése során igyekeztünk egy olyan mérőeszközt kifejleszteni, amellyel közelebb kerülhetünk a tanulásban akadályozott tanulók pragmatikai kompetenciájának feltérképezéséhez, ugyanis a szakirodalomban jelenleg nem állnak rendelkezésre a pragmatikai kompetencia mérésére alkalmas eszközök (Balázs, 2010). Az is célunk volt, hogy a lássuk, a megkérdezett gyermekek hogyan reagálnak az iskolai vagy a társalgási szituációk eseményeire.

A kutatás előfelvetéseként úgy véljük, hogy a magasabb osztályfokon tanulók

nyelvi fejlődése/nyelvi tudatossága előrehaladottabb szinten van, mint a fiatalabb társaiké, miközben a különböző intézményekben tanuló gyermekek alapvető nyelvi képességei között nincs szignifikáns eltérés.

Adamikné Jászó Anna (2006) elméletére hivatkozva feltételezzük, hogy a kutatásban résztvevő tanulók nyelvi tudatossága még csak részben alakult ki, nem éri el többségi társaik pragmatikai és nyelvi tudatosságának mértékét. Tapasztalataink alapján feltételezzük, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára nehezített a metakommunikációs jelek, illetve az ironia értelmezése, megértése, mert a vizsgálatban résztvevő személyeknél különböző mértékben jelen vannak a társas kommunikáció zavarának jelei. Úgy véljük, az ironia értelmezése fogja a legnagyobb nehézséget okozni a megkérdezett tanulók számára.

Minta

A vizsgálatban $n=25$ fő alsó tagozatos, tanulásban akadályozott tanuló, vett részt, akik szegregált intézmények diákjai. A nemek egyenlő eloszlása nem volt előzetes kritérium, azonban nagyjából egyenlő eloszlásban vettek részt a fiúk (14 fő) és a lányok (11 fő) a kutatásban. Az 1-2. évfolyamokról 13 fő (hat fő 1. osztályos és hét fő 2. osztályos gyermek), a 3-4. évfolyamokról pedig 12 fő (hat fő 3. osztályos és hat fő 4. osztályos tanuló) vett részt a vizsgálatban. Az életkori összetétel a kö-

vetkezőként alakult: öt fő 7 éves, hat fő 8 éves, hét fő 9 éves és hét fő 10 éves tanuló alkotta a vizsgálati csoportot.

Módszer

A teszt elkészítésekor – Balázs Patríciahoz hasonlóan (2010) – arra törekedtünk, hogy a vizsgálat gördülékenyen, egy ülésben, maximum 10-15 perc alatt elvégezhető legyen.

A kutatás során a képességmérés módszerét alkalmaztuk, amely során a gyermekek nyelvi, pragmatikai képességeit vizsgáltuk meg

A képességmérés egy 11 kérdést tartalmazó tesztből állt, melynek felvételére szóban került sor (1. táblázat). A tesztet a tanulókkal kétszemélyes helyzetben vettük fel. A beszélgetések ingerszegény környezetben, jellemzően iskolai teremben folytak, nyugodt körülmények között. A felmérés előtt minden tanuló esetében sor került egy rövid bemutatkozásra.

A vizsgálat eredményei

Az alábbiakban összefoglaljuk, leíró statisztikai szinten elemezzük a vizsgálati személyeknek feltett 11 kérdésre adott válaszokat.

1. kérdés: Hány szóból áll a következő mondat: Reggel esett az eső, és hideg volt.

A megnyilatkozások szavakra bontása nem könnyű feladat a gyermekek számára, mert a gyerekek kezdetben a valóságra összpontosítanak, nem a nyelvre (lásd: Adamikné 2006, 11. o.).

1. táblázat: A vizsgálat során a tanulóknak feltett kérdések. Forrás: a Szerzők.

| n | Kérdés |
|-----|--|
| 1. | Hány szóból áll a következő mondat: Reggel esett az eső, és hideg volt. |
| 2. | Melyik mondat hosszabb? – Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvérének. |
| 3. | Melyik szó áll több hangból / betűből? – rózsa vagy tulipán |
| 4. | Mi az a – golyahír, futóhomok, hólabda? |
| 5. | Szoktad használni a következő kifejezéseket? Ha igen, mikor? – Köszönöm szépen/ / Légy szíves! |
| 6. | Mikor használjuk a következő kifejezéseket? - Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést! |
| 7. | Szerinted probléma, ha nem hallgatjuk végig a társunkat beszélgetés során? Miért? |
| 8. | Szerinted mit árul el egy emberről, ha nem néz a szemünkbe beszélgetés során vagy mással foglalkozik közben? |
| 9. | Adott egy iskolai helyzet: valamit sürgősen közölni szeretnél az osztályfőnököddel négy szemközt, azonban látod, hogy épp egy másik felnőtellel beszélget. Mit teszel? |
| 10. | Játszani szeretnél az egyik játékkal, de látod, hogy az osztálytársad már játszik vele! Mit teszel? |
| 11. | Különböző hangsúlyozással fogok neked felolvasni egy mondatot. Mondd el, mikor mit szeretnék vele közölni, és a hangsúlyozások között mi a különbség! Hú, de szépen felöltöztél! |

Négy-öt éves gyerekek körében, több országban végzett vizsgálatok eredménye ugyanazt mutatta. A gyerekek szerint a „*Hat gyerek van a szobában.*” mondat hat szóból áll, „*Az elefánt lépeget.*” mondat

hosszabb, mint a „*Kicsi pillangó röpköd a virágos rét fölött.*”, mert az elefánt nagy, a pillangó kicsi. Francia és spanyol anyanyelvű, 3-7 éves gyerekekkel végzett kísérletek azt mutatták, hogy a kisgyermek nem

tesz különbséget a szó és a dolog (a jelentés és a referencia) között. A megkérdezett gyerekek szerint a *vonat* hosszú szó, mert sok kocsiból áll, a *kankalin* rövid, mert a virág kicsi. A szó a gyerekek számára rendszerint tulajdonnév vagy „ember” tartalmú szó (pl. fiú, lány, néni) vagy a környezetükhöz kapcsolódó szó (pl. állatok, növények, ételek) – v.ö.: Adamikné (2006, 11. o.).

A vizsgálatunkban résztvevő tanulóknak akadályozott diákoknak azt kellett megmondaniuk, hogy *Reggel esett az eső, és nagyon hideg volt.* mondat hány szóból áll (helyes megoldás: 8 szó). A feladatmegoldás során lassan, tagolva olvastuk fel a mondatot. A megkérdezettek közül csupán egy olyan tanuló volt, aki rögtön elkezdte számolni a szavakat (ő volt az egyetlen, aki elsőre, segítség nélkül meg is tudta adni a helyes választ), a többiek csak a mondat felolvasása után, emlékezetből kezdték megszámlálni a szavakat. A legtöbb esetben szükség volt segítségre. Egyrészt többször fel kellett olvasnunk a mondatot (néhány esetben háromszor-négyszer is), illetve jeleztük a gyermekeknek, hogy már a felolvasás során kezdjék el számolni a szavakat, és ha úgy érzik, hívják segítségül a kezüket. A segítségnyújtás után nyolcan helyesen megválaszolták a kérdést. Hat gyermek a számolás közben valahol összezavarodott, ennek következtében elszámolták magukat. Négy gyermek esetén érzékeltük, hogy már a feladat ismertetése közben eldöntötték, hogy ezt nem tudják, és véletlenszerűen bemondtak egy számot.

Egy tanuló nem is várta meg, hogy a mondat felolvasásra kerüljön, a felolvasás közepén bekiabált egy számot. Három olyan gyermek volt, akik a mondat többszöri felolvasása után is azt mondták, hogy *nem tudom*. Két olyan diák vett részt a vizsgálatban, akik folyamatosan ismételték a felolvasott mondatot, mégsem tudtak megfelelő választ adni a feltett kérdésre.

2. kérdés: *Melyik mondat hosszabb? – Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvéreinek.*

A második kérdésben az volt a feladat, hogy két mondat (*Piri palacsintát süt. / Ancsa labdát vesz a testvéreinek*) felolvasása után határozzák meg, melyik mondat a hosszabb, majd indokolják meg válaszukat. A tanulók emlékeztek az előző feladatból a számolásra, így már ösztönösen, általában a kezükön elkezdtek számolni a szavakat. Így is többször előfordult, hogy a gyerekek összezavarodtak a számolás során, és mire a második mondat felolvasása véget ért, már nem emlékeztek arra, hogy az első hány szóból állt. 12 tanuló (48%) tudta helyesen megállapítani, hogy melyik a hosszabb mondat, viszont közülük csak kilenc gyermeknek sikerült helyesen meg is indokolnia. Az indoklás jellemzően a következőképp hangzott: *a második, mert több szó / a második, mert az öt szó, az első csak három*. A többi válaszadó nem tudta megindokolni, hogy miért is hosszabb a második mondat az elsőnél. Nyolc (32%) olyan résztvevő volt, akik rossz választ adott: négy tanuló elszámolta magát vagy már nem emlékezett az első mondat szó-

számára, ezért tippelt. Az indoklásuk azonban helytálló volt, hiszen tudták, hogy az a mondat a hosszabb, amelyik *több szó* vagy *tovább olvastad*. Két (0,8%) olyan tanuló volt, akik a *nem tudom* választ adták a kérdésre, egy tanuló pedig megismételte a felolvasott mondatokat. Két gyermek nem tudott elszakadni a mondatban szereplő szavak jelentésétől, és nem releváns választ adott a kérdésre: *az első szerintem, anyá szokott sütni* és a *második, mert messze van a bolt*.

3. kérdés: *Melyik szó áll több hangból / betűből? – rózsza vagy tulipán*

A teszt harmadik kérdésében a tanulók feladata az volt, hogy megállapítsák, hogy két szó közül melyik a hosszabb. A kérdést a könnyebb megértés miatt úgy tettük fel, hogy: *Melyik szó áll több hangból/betűből* (ez attól is függött, hogy a tanulók a mindennapokban a hang vagy a betű kifejezést használják a szavak építőelemeként). – *a rózsza vagy a tulipán?* A gyermekek nagy részének (19 fő, 76 %) sikerült helyesen megmondania, hogy a *tulipán* a hosszabb szó, viszont közülük négy tanulón látszott, hogy nem fontolja meg a választ, csak véletlenszerűen bement a egyik szót, ami a jó megoldásnak bizonyult. A többi helyes választ adó (15 fő, 60%) átgondolta válaszát, többen hangosan le is betűzték a szavakat, miközben számolták az ujjukon a hangokat.

Két tanuló esetében előfordult, hogy mire a második szót lebetűzték (*tulipán* = 7 betű vagy hang), addigra elfelejtették azt,

hogy az első szó (*rózsza* = 4 hang, illetve 4 vagy 5 betű attól függően, hogy a „zs” kettős betűt egy vagy két betűnek tekintjük) hány betűből állt. Az egyik 3. osztályos gyermek segítséget kért: *mondjuk meg, az előbb hány betűt sikerült számolnia* (ekkor megkértük, hogy számolja újra, másodsor már sikerült megjegyeznie és a jó választ is megadnia), a másik gyermek pedig rögtön újrakezdte a szavak hangjainak számolását.

Hat (24%) olyan tanuló vett részt a vizsgában (jellemzően 1-2. osztályos tanulók), akik nem tudták megválaszolni a kérdést. Közülük négyen nem is próbálták megszámolni a hangokat, rögtön bementek az általuk helyesnek vélt választ, ami a helytelen megoldás volt. Két tanuló elkezdte megszámolni a hangokat, azonban valahol rontott a számolásban, így rossz megoldást adott meg.

Indoklást a megkérdezettek közül senki sem társított a válaszához. Rákérdezés után néhányan azt mondták, több betűt számoltak az egyik szónál, ám a legtöbb tanuló így sem tudta megfogalmazni, hogy miért az adott szót adta meg válaszul.

4. kérdés: *Mi az a – gólyahír, futóhomok, hólabda?*

A negyedik feladatban három szó (*gólyahír, futóhomok, hólabda*) jelentését kellett a tanulóknak meghatározniuk. A *futóhomok* szó volt az, amire egy tanuló sem tudott magyarázatot adni, ketten azonban próbálkoztak a meghatározással: *amikor futunk és száll a homok / a szél, amit fúj, azaz a*

gyermek a szó jelentése és az általa jelölt valóságem között próbált kapcsolatot teremteni (Adamikné 2006). A *gólyahír*-hez többen próbáltak valamilyen jelentést társítani: *üzenetet hoznak / tavasszal jön a gólya / a tv-ben láttam a gólyát. A bólabdát* csaknem mindenki ismerte, legtöbben (23 gyerek, 92%) rögtön rávágták, hogy *süti*. Ketten (8%) összekeverték a hógolyóval, vagy teljesen más jelentést társítottak hozzá: *havas labda / a hóember része*.

Két szó jelentését nyolc tanulónak (32%, mindannyian 3. vagy 4. osztályosok) sikerült elmagyaráznia, egy szót tudott meghatározni 11 tanuló (44 %). Hét gyermeknek (28%) egyik szó jelentését sem sikerült helyesen meghatározni, közülük a legtöbben nem is próbálkoztak vele, csupán azt mondták *nem tudom* vagy *még nem tanultuk*.

5. kérdés: *Szoktad használni a következő kifejezéseket? Ha igen, mikor? – Köszönöm szépen! / Légy szíves!*

A tesztben szerepet kapott a tesztben a beszédaktusok és a társalgási szituációkban megvalósuló nyelvhasználat vizsgálata is. Ebben a feladatban két kifejezést adtunk meg a gyermekeknek (*Köszönöm szépen! / Légy szíves!*), és azt vártuk, mondják el, milyen szituációban használják az adott kifejezéseket.

A tanulók többsége (16 fő, 64%) ismerte mindkét kifejezést. A *Légy szíves!*-t *használok, ha kapok chipset / ha kérünk valamit / tanár néninek szoktam mondani, hogy segítsen. Egy tanuló felidézett egy hétköznapi hely-*

zetet: „Megkérek valakit, hogy menjen arrébb – légy szíves, arrébb mász?”. A *Köszönöm szépen! kifejezést használom, amikor kapok valamit / mikor megkapom a tízóraít / ajándékot kapok / megköszönöm az ebédet.*

Öt tanulónak (25%) a *légy szíves* kifejezés használata okozott nehézséget. Három olyan tanuló (12%) vett részt a vizsgálatban, akik egyik kifejezést sem ismerték (egy 1. osztályos tanuló és két 2. osztályos tanuló), ők nem tudtak releváns választ adni a kérdésekre. Jellemzően csendben maradtak vagy azt mondták, *nem tudom* a választ. Egy 3. osztályos tanuló vett részt a felmérésben, aki nem értette a kérdést sem, bármit mondtunk neki, csak ismételte a szavakat.

6. kérdés: *Mikor használjuk a következő kifejezéseket? – Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést!*

A következő feladatban három mindennapi kifejezésre kérdeztünk rá *Jó étvágyat! / Egészségedre! / Elnézést!* A válaszok alapján három csoport rajzolódik ki.

A legtöbb gyermek (16 fő, 64%) mindhárom kifejezést pontosan meghatározta. Tőlük jellemzően nagyon hasonló válaszokat kaptunk. A *Jó étvágyat!* kifejezést *ebéd előtt szokta mondani tanárnéni / étkezés előtt használjuk. Az Egészségedre!* kifejezést *használjuk, miután megesszük az ételt / akkor kell mondani, mikor hupcizunk / ebéd vagy uzsonna után, mikor megettük az ételt. Azt mondjuk, Elnézést!* mikor véletlenül meglökök valakit / valaki útban van / megbántok valakit / mikor beszéllek órán és rám szól Mónika néni. Azok a

tanulók, akik releváns módon, de nagyon röviden tudták megfogalmazni a választukat, (5 fő, 25 %) a következőket mondták: *Jó étvágyat! – ebédkor / tízórai / mikor eszek; Egészségre! – evéskor/ ebédnél; Ellenézést! – bántok valakit / bocsánatot kérek / barátomnak szoktam mondani / ha bajt csinálunk.* A válaszadók között négy gyermek (16%) volt, aki nem tudott releváns választ adni a kérdésekre.

7. kérdés: *Szerinted probléma, ha nem hallgatjuk végig a társunkat beszélgetés során? Miért?*

A hetedik és a nyolcadik kérdés a társas kommunikatív nyelvhasználata ismeretére irányult. A hetedik kérdésben arra voltunk kíváncsiak, a tanulók hogy vélekednek arról, ha nem hallgatják őket végig, amikor beszélgetnek valakivel. Szinte minden esetben szükség volt az eredeti kérdésünk átfogalmazására: „*Szerinted, ha te beszélgetsz valakivel és ő nem hallgat végig, nem figyel rád az jó vagy rossz dolog? Miért?*”. A válaszadók néhány kivétellel azt válaszolták a kérdésre, hogy *rossz dolog*, a megfelelő indoklás viszont nem sikerült minden esetben. Azok a tanulók, akik meg tudták indokolni választukat (12 fő, 48%) többféle, releváns magyarázatot adtak: *nem szeretem, ha beleszólnak / nem tudja meg a másik, mit akarok mondani / nagyon zavar / meg kell hallgatni a másikat / nem figyel rám / nem érdeklő, mit mondok / nem akar velem beszélgetni.*

Öt tanuló (20%) meg tudta mondani, hogy *rossz dolog*, ha nem hallgatjuk végig beszélőpartnerünket, de nem tudta megin-

dokolni, hogy ez miért probléma (*mert rossz dolog vagy nem tudom*).

Öt megkérdezett gyermek (20%) azt felelte, hogy ha beleszólunk társunk beszédébe az *jó dolog*. Amikor megkérdeztük, hogy miért is jó ez, *nem tudom* volt a válasz. Egy tanuló azt mondta: *beszélgetnek velem, ami jó.*

Három tanuló (12%) közül kettő semmilyen választ nem adott a kérdésre, többszöri kérdés után is csendben maradt, egy tanuló pedig felidézte, hogy kivel szokott beszélgetni és miről.

8. kérdés: *Szerinted mit árul el egy emberről, ha nem néz a szemünkbe beszélgetés során vagy mással foglalkozik közben?*

A nyolcadik kérdésben a beszélgetés közben fenntartott szemkontaktusra kérdeztünk rá, hiszen napjainkban gyakran előfordul, hogy telefonozás, játék közben beszélgetnek egymással. A vizsgálati helyzetben a tanulók bonyolultnak találták az eredeti kérdést, ezért átfogalmaztuk: „*Szerinted, ha beszélgetünk valakivel, ő pedig nem a szemünkbe néz, esetleg mássra figyel, az jó vagy rossz dolog?*”. A megkérdezettek nagy része (21 fő, 85 %) helyesen válaszolt a kérdésre. A helyes választ adók között 12 olyan tanuló (48%) volt, akik nem tudta megindokolni választát, annyit azonban meg tudtak állapítani, hogy az adott jelenség rossz dolog. Kilenc tanuló (36%) helyes válasz és megfelelő indoklás érkezett: *mindig a másik szemébe kell nézni, ha beszélünk/ félnek*

tőlünk / tisztelen dolog / zavar, ha nem néz rám / nem odafigyel / nem akarja, hogy beszéljek hozzá.

Két gyermek (8%) többszöri ismétlés után sem a értette a kérdést és a válaszuk *nem tudom* vagy csend volt. Két tanuló (8%) megismételte a kérdést, választ nem tudott adni rá.

9. kérdés: Adott egy iskolai helyzet: valamit sürgősen közölni szeretnél az osztályfőnökkel négy szemközti, azonban látod, hogy épp egy másik felnőttel beszélget. Mit teszel?

A felmérés kilencedik kérdésében a gyermekek hétköznapi, iskolai társalgási stratégiáira voltunk kíváncsiak. A feladatban megadtunk a tanulóknak egy szituációt és azt kellett saját szavaikkal megfogalmazniuk, hogy mit tennének az adott helyzetben: *Valamit sürgősen el szeretnél mondani az osztályfőnöknek, de látod, hogy épp egy másik felnőttel beszélget. Mit teszel?* A válaszadó gyermekek többsége azt felelte, hogy megvárja (18 fő, 72%) amíg az osztályfőnökük befejezi a beszélgetést, és csak utána megy oda hozzá elmondani, hogy mi a problémája. Többen megjegyezték azt is (utalva egy előző feladatra), hogy nem szabad beleszólni két másik személy beszélgetésébe, főleg, ha felnőttekről van szó.

A válaszadók közül két (8%) olyan tanuló volt, aki azt mondta *nem tudja* mit kell tenni ilyenkor, egy olyan diák volt, aki azt mondta *nem tesz semmit*, három tanuló pedig azt válaszolta, hogy mindenképp

elmondja, amit szeretne, hiszen fontos. Ezek a diákok mindannyian 1. vagy 2. osztályosok voltak. Egy gyermek mondta azt, hogy keres egy másik felnőttet és vele beszél meg a problémát,

10. kérdés: Játsszani szeretnél az egyik játékkal, de látod, hogy az osztálytársad már játszik vele! Mit teszel?

A vizsgálatunk 10. feladata szintén egy szituáció megoldása volt. A feladat célja az volt, hogy megtudjuk, a tanulók milyen módon kezelik a hétköznapi, kortársakkal kapcsolatos kommunikációs helyzeteket. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a vizsgálat résztvevői hogyan tudnak együttműködni társaikkal, hiszen a megfelelő együttműködés is elengedhetetlen a mindennapi élet során történő kommunikációban. A gyermekek válaszait négy csoportra oszthatjuk: 11 (44%) gyermek azt mondta, hogy *más játékot választok*, hat tanuló pedig azt felelte, hogy *megvárom, míg befejezi, aztán én is játszok vele*. Négy tanuló (16% – mindannyian 2. osztályosok) azt mondta, *nem tenne semmit* egy ilyen helyzetben. Egy tanuló válaszolta azt felelte, hogy: *elvenném tőle és én játszánék vele, mert az én játékom*.

Három (12%) olyan diák vett részt a felmérésben, akik válaszában az együttműködés jelei mutatkoztak meg: *megkérdezném én is játszhatok-e vele / együtt játszánék a játékkal / elkérném tőle, hogy én is játszhaszak*. Érdekes, hogy ezek a megoldások mindannyian a fiatalabb korcsoport (1-2. osztály) válaszadóitól kerültek ki.

11. kérdés: *Különböző hangsúlyozással fogok neked felolvasni egy mondatot. Mondd el, mikor mit szeretnék vele közölni, és a hangsúlyozások között mi a különbség! Hú, de szépen felöltöztél!*

A kérdéssorunk utolsó kérdése az ironia és szarkazmus értelmezésére irányult. Lukács és Svindt (2019) szerint a pragmatikai tudatosság meglétéhez egyértelműen hozzátartozik a nem nyelvi jelek, illetve a különböző közlésmódok megértése. A tanulásban akadályozott gyermekeknél nehezített.

A feladatban ugyanazt a mondatot („*Hú, de szépen felöltöztél!*”) olvastuk fel a tanulóknak különböző hangsúlyozással. Az első esetben a mondatot nagyon kedves hangvételben, míg a második olvasáskor nagyon ironikusan, szarkasztikusan, már-már gúnyosan hangzott a mondat. A gyermekek feladata az volt, hogy, eldöntsék melyik alkalommal milyen fajta közlésmóddal olvastuk fel a mondatot.

A tanulásban akadályozott tanulók nem tudták önállóan megfogalmazni a választukat, így kiindulásként néhány válaszhetőséggel segítettünk nekik (pl. kedves, normális, gúnyos, gonosz hang). A tanulók a példákat használva már el tudták mondani az általuk helyesnek tartott megoldást. Az első felolvasás után (normál hangsúly) egyöntetűen azt válaszolták a tanulók (25 fő, 100 %), hogy *kedvesen* vagy *szépen* szóltunk hozzájuk. Többen voltak, akik meg is köszönték az öltözékükre kapott dicséretet. A második felolvasás után (ironikus közlésmód) 11 tanuló (44%) ismerte fel, hogy a hangsúly különbözik az

előzőtől, és a mondat *gúnyosan, csúnyán, gonoszán, durván* hangzott.

A válaszadók között egyetlen olyan tanuló volt, aki helyesen állapította meg, hogy van különbség a két mondat közlésmódja között, de szerinte a mondat másodszor *menőn* hangzott.

A válaszadók több mint fele (13 fő, 52%) nem ismerte fel az ironiát, a második felolvasás után is azt válaszolta, hogy *kedvesen* hangzott a mondat. Úgy véljük, bennük még nem alakult ki a különböző közlésmódok közötti különbségek észrevételek képessége, kizárólag a tartalomra fókuszálva fogalmazták meg válaszukat.

Következtetések

Jelenleg Magyarországon nem áll rendelkezésre magyar nyelven elérhető, komplex módszertan a pragmatikai képességek fejlesztésére, ezért 2023 tavaszán saját kérdéssort állítottunk össze, melyet karcagi és nyírbátori intézményekben vettünk fel. A kutatás megszervezésében számos nehézséggel néztünk szembe, ugyanis a gyógy-pedagógiai intézetek nagyrésze kislétszámú osztályokkal működik, több intézményben összevont osztályokkal dolgoznak (így még kevesebb az egy évfolyamon tanulók száma), illetve a legtöbb intézmény működésére mai napig kihat az elmúlt években kialakult járványhelyzet, így nem is fogadnak külsősöket. A felmérés megvalósulása az intézmények vezetőinek rugalmas-

ságának köszönhetően gördülékenyen ment, a vizsgálatban résztvevő tanulók is rendkívül együttműködők voltak és hozzájárultak a kutatás eredményességéhez.

A felmérés kérdéseit előre megfogalmaztuk, azonban a megvalósulás során több alkalommal is szükség volt a kérdéseink átfogalmazására a könnyebb megértés elősegítésének érdekében.

A felmérés során alkalmazott módszer, a képességmérés megfelelőnek bizonyult, hiszen vizsgálatban résztvevő tanulóiban akadályozott tanulókat sikerült aktívan bevonni a válaszadásba.

Az első hipotézisünk, amelyben azt feltételeztük, hogy a magasabb osztályfok tanulóinak nyelvi fejlődése előrehaladottabb – teljességgel nem igazolható, ugyanis több olyan kérdés volt, amelyekre egyik korosztály sem tudta megmondani a helyes választ. Arra is volt példa, hogy a fiatalabb első és második osztályosok válaszai, színesebbek, összeszedettebbek voltak, mint idősebb társaiké. E tényeket figyelembe véve elmondható, hogy a kutatásban résztvevő alsó tagozatos tanulók nyelvi fejlődése az egyes osztályfokok szerint nem mutat lényeges eltérést. A vizsgálatban résztvevő gyermekek kommunikációs készségei az oktatási intézményüktől függetlenül nagyon hasonlóak. A tanulók szókincsének, beszédfejlődésének, beszédészlelésének, nyelvi tudatosságának mértéke is közel azonos, hiszen a tanulók a hazai gyógypedagógiai intézetekben azonos módszerek alkalmazásával sajátítják el

az ismereteket, így a jelen vizsgálatban a két korcsoport (1-2. osztály és 3-4. osztály) eredményei szinte valamennyi kérdés esetén azonosan alakultak.

A tanulók válaszaiból megállapítható, hogy nyelvi tudatosságuk nem éri el többségi társaik szintjét. A tanulók egy része a vizsgálat során nem értette a kérdések mögötti tartalmat, inkább előhívott valamilyen emlékfoszlányt a múltból és annak alapján válaszolt a kérdésekre. A gyermekek a válaszadás során igyekeztek az adott fogalmat (amire a kérdés irányult) kapcsolni valamilyen átélt élményhez, emlékekhez (ezeket nagyrészt fel is idézték, sokszor indoklásul adták a válaszukhoz), majd ezek alapján fogalmazták meg az általuk helyesnek vélt megoldásokat.

Adamikné (2006) úgy véli, hogy az olvasás- írástanuláshoz elengedhetetlen a megfelelő szintű nyelvi tudatosság pl. tudatos hangokra bontás, nem csak ösztönös szótagolás. A nyelvi tudatosság normál fejlődésmenetű tanulóknál az életkor előrehaladtával párhuzamosan fejlődik, az iskolába lépéstől pedig a metanyelvi ismereteik is megjelennek. A tanulásban akadályozott tanulók körében folytatott vizsgálatunk azt mutatja, hogy a tanulásban akadályozott tanulók nyelvi tudatossága az iskolába lépés után nem változik jelentősen, a tanulók nyelvi tudatossága megkésett, ezáltal számukra az olvasás- és írástanítás is nehezített. A szegregált intézményekben a Meixner-módszer segítségével, hosszas előkészítő szakasz után a tanulóknak két évük van az írás- és olva-

sástanítás elsajátítására. A gyermekek beszédprodukciója sem éri el az életkornak megfelelő szintet.

Az vizsgálat utolsó kérdése az irónia megértésére irányult, hiszen a szakirodalmi áttekintés több ízben is hivatkozik arra, hogy a tanulásban akadályozott tanulók számára az átvitt értelmű jelentések értelmezése nehezített. Az általunk végzett képességmérés résztvevői sem ismerték fel a kísérletvezető szándékát, csupán azt tudták megállapítani a válaszadók, hogy a mondat hangzása valamiért megváltozott. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulásban akadályozott tanulók nehezen vagy egyáltalán nem tudják megkülönböztetni a feljük intézett gondolatok mögötti tartalmat a közlésmód valódi szándékától. A megnyilatkozásokat szó szerint értelmezik, nem képesek a szarkazmus értelmezésére, mert a szükséges osztenzív következtetéses folyamat esetükben sikertelen (Balázs 2010). A gyermekek a metakommunikációs jeleket is nehezen értelmezik, hiszen az ironikus közlésmóddal párhuzamosan megjelenő a gúnyos arckifejezést, a fenyegető testtartást a gyermekek szintén nem tudták értelmezni, nem ismerték fel a megváltozott tekintetet, sem a testtartást.

A különböző kérdések megválaszolása során számos alkalommal előfordult, hogy a tanulók egyáltalán nem válaszoltak a kérdésekre, csendben maradtak. Arra is volt példa, hogy a gyerekek a témához egyáltalán nem kapcsolódó dolgokról kezdtek hosszasan beszélni, például megosztották velünk mit ebédelték aznap, mi a

kedvenc filmük, mivel járnak iskolába. Néhány gondolat erejéig hagytuk a gyermekeknek, hogy elmondhassák gondolataikat, azonban fontosnak tartottuk minél hamarabb folytatni a vizsgálatot, így próbáltunk visszatérni a tanulókkal az adott feladatra. A teszt felvétele során folyamatosan emlékeztetnünk kellett a gyermekeket, hogy a feladatra koncentráljanak. Úgy véljük, hogy a vizsgálatban résztvevő gyerekeknél különböző mértékben vannak jelen a társas kommunikáció zavarának jelei (Svindt és Lukács 2019).

A vizsgálat eredményeinek ismeretében megállapítható, hogy a tanulásban akadályozott tanulóknak segítségére van szükségük a nyelvhasználati kompetenciájuk fejlődéséhez, vizsgálatunk a fejlesztési irányok kialakításához nyújthat értékes segítséget.

Az adataink azt mutatják, hogy szükséges lenne nagyobb számú gyermek vizsgálatát szorgalmazni, mert a kis vizsgálati minta miatt (25 fő) a született eredményekből nem lehet jelentős következtetéseket levonni, ugyanakkor a vizsgálat során a felhasznált kérdéssor alkalmas lehet további kutatások lebonyolításához. A későbbiekben tervezzük a kutatási minta kibővítését, valamint kilátásba helyeztünk néhány további vizsgálatot, elsősorban az általános iskola 5-6. és a 7-8. évfolyamán. A vizsgálat során kapott eredményeket kontrolcsoport (azonos életkorú ép fejlődésmentű gyermekek) eredményeivel is összevethetjük. További kutatási irányként megfogalmazható a győgyopedagógusok

bevonása, akik interjúban adnának választ arra, hogyan alakul a tanulók nyelvi tudatossága nevelés-oktatás során, és milyen módszereket alkalmaznak a nyelvi és a pragmatikai tudatosság fejlesztésre, illetve milyen nehézségekbe ütköznek a tanulókkal történő mindennapi együttműködés során.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006). A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 6. (1-2). 5-23.
- Balázs Patrícia (2010). A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelvpedagógia*, 3.(1). 32-45-
- Bóna Judit és Imre Angéla (2017): Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között. *Beszédkutatás*, 25. 185-203. DOI [10.15775/Besz.kut.2017.185-203](https://doi.org/10.15775/Besz.kut.2017.185-203)
- Englbrecht, A. és Weigert, H. (1999). *Hogyan akadályozzuk meg a tanulási akadályozottság kialakulását? avagy Nem jelenthet akadályt a tanulási akadály!* ELTE BGGYFK, Budapest.
- Gósy Mária (1999/2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Gósy Mária (2017). Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. In: *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9-33.
- Ivaskó Lívía (2013). Lehetőségek a pragmatikai képesség tanulmányozására a pragmatika, a nyelvészet és a kognitív idegtudomány határán. *Magyar Nyelv*.109. (2).170-177.
- Machner Mónika (2016). Szóaktiválási és szótanulási folyamatok működése tanulásban akadályozott gyermekeknél. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44. (4). 257-269.
- Mező Ferenc (2019). S.M.ART – kiskolások kognitív képességeinek feltérképezése művészeti tevékenységbe ágyazott módon. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/4, 39–49. doi: [10.35405/OXIPO.2019.4.39](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.4.39)
- Mező Ferenc (2022a). Fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatok – különös tekintettel a sajátos nevelési igényű gyermekekre. In: Benda, Luca (szerk.) *Egyéni fejlesztés, személyre szabott nevelés*. B70. Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest. 1-44. o.
- Mező Ferenc (2022b). Fogalomalkotó gondolkodást fejlesztő gyakorlatok az OxIPO-modell aspektusából. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2022/3. 43-55. DOI [10.35405/OXIPO.2022.3.43](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2022.3.43)
- Mező Katalin és Mező Ferenc (2022). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók létszámának alakulása a 2009/2010. és a 2019/2020. tanévekben. *Különleges Bánásmód*, 8. (3). 19-29. DOI:[10.18458/KB.2022.3.19](https://doi.org/10.18458/KB.2022.3.19)
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (1998). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. ELTE BGGYFK. Budapest.

- Nagy Katalin (2005). A pragmatika státusáról. *Magyar Nyelv.* 101. (4.). 436-448.
- Svindt Veronika (2019). A társas pragmatikai kommunikációs zavar: terminológiai kérdések, tüneti diagnosztikai módszerek és problémák. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74. 2/6. 215–231. DOI: [10.1556/0016.2019.74.2.6](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.2.6)
- Svindt Veronika és Lukács Szandra (2019). A társas (pragmatikai) kommunikáció zavarának szűrési, diagnosztikai és intervenciós lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle* 47.(2.)163-182.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés.* Budapest, Tinta Könyvkiadó.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

TEHETSÉGGONDOZÓ PROGRAM BEMUTATÁSA LABDARÚGÁS SPORTÁGBAN

Szerző:

Lubinszki Mária (Ph.D.)
Miskolci Egyetem

Sarka Ferenc
Magyar Tehetség gondozó Társaság

Vasvári Zoltán
Kis Vakond tábor

Első szerző e-mail címe:
lubinszki.maria@uni-miskolc.hu

Lektorok:

Müller Anetta (Prof., Ph.D.)
Debreceni Egyetem

Laoues-Czimbalmos Nóra (Ph.D.)
Debreceni Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Különleges, és pótolhatatlan értéket képvisel minden, gyermekkorban és kisiskolás korban végzett sporttevékenység. Függetlenül attól, hogy egyéni-vagy csapatsport, ha a gyermek rendszeresen sportol, olyan komplex kognitív – és pszichomotoros, kinesztetikus részképességei fejlődnek, amelyek kiváló alapját adhatják a későbbi fizikai- és mentális állóképességnek. Tanulmányunkban egy sikeres sporttehetség-gondozó programot mutatunk be, bízva abban, hogy hozzájárulunk a testnevelés- és sport műveltségterületben rejlő innovatív fejlesztési lehetőségek tárházához.

Kulcsszavak: sporttehetség, komplex sporttehetség-gondozó programok

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia, sporttudomány

Abstract

PRESENTATION OF A TALENT DEVELOPMENT PROGRAM IN THE SPORT OF FOOTBALL

All sports activities performed during childhood and early school years represent a special and irreplaceable value. Regardless of whether it is an individual or team sport. If the child plays sports regularly, such complex cognitive, psychomotor, and kinesthetic

sub-skills develop that can provide an excellent basis for later physical and mental endurance. In our study, we present a successful sports talent care program. We hope to contribute to the wealth of innovative development opportunities inherent in the field of physical education and sports literacy.

Keywords: sports talent, complex sports talent care programs

Disciplines: psychology, pedagogy, sports-science

Lubinszki Mária, Sarka Ferenc és Vasvári Zoltán (2023): Tehetséggondozó program bemutatása labdarúgás sportágban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 71-82. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.71

A testi–kinesztéziás intelligencia képesség arra, hogy testünket problémamegoldásra használjuk. Tartalmazza a finommotoros és nagymozgások feletti kontroll és a külső tárgyakkal való manipuláció képességét is.

Az alábbiakban egy elméleti áttekintést követően önként jelentkező táborozó tanulók körében, a sport- és testnevelés műveltségi területen – különös tekintettel a legnépszerűbb sportjátékra, a labdarúgásra – végzett speciális fejlesztés programját mutatjuk be.

A sport és testnevelés, mint a Nemzeti Alaptanterv (NAT) egyik műveltségi területe

A testnevelés és sport – mozgásos tevékenység lévén – ismeretrendszerével, értékeivel, illetve funkciójával sajátosan összetett műveltségi terület. Az iskolai testnevelés és sport eszközeivel megkülönböztetett részét képezi a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és

szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek és tehetséggondozásnak.

E műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, továbbá ennek révén minden tanulót élethosszig tartó egészség tudatos aktív életvezetésre szocializáljon. A testnevelés és sport műveltségterület kitüntetett területe a motoros tevékenységen keresztül a tanulóközpontú személyiségfejlesztés.

Az egész magyar társadalom jövője szempontjából jelentős szerep jut az egészséget és az életminőséget döntően befolyásoló, számos, nemfertőző népbetegség (túlsúly, kövérség, szív- és érrendszeri, daganatos, mozgásszervi, lelki betegségek, táplálkozási zavarok, testképzavarok, szenvedélybetegségek) elsődleges megelőzésében szerepet játszó mozgásnak, testedzésnek. E tekintetben, a mozgásképességben, mozgás-készségben, illetve a mozgatórendszerben mutatkozó hiányosságok leküzdésében hangsúlyos a kondicionális és koordinációs képességek fejlesztése, melynek keretében

a fittség szervei megalapozása (keringés, vázizomzat, csontozat, ízületi mozgékonyosság) valósulhat meg (v.ö.: Müller és tsai, 2021).

A rendszeres testnevelés- és sporttevékenység révén a tanulók könnyebben elviselik a stresszt, a fizikai, lelki és szellemi terheléseket, illetve stabilan képesek követni a szabályokat, elfogadni a normákat és mintákat, a megmérettetést és az értékelést.

A testnevelés- és sport műveltségterület kiemelt céljai: a) Mozgáskészség fejlesztése, a fitness és edzetségi szint fejlesztése, amely szoros kapcsolatban van a rendszeres preventív fizikai aktivitással (természetes mozgások, helyes testtartás kialakítása és fenntartása, motoros képességek fejlesztése, a terhelés összetevői és jelentősége, test tömegindex, táplálkozás és egészségmegőrző szokásrendszer). b) Testnevelési és sportági tevékenységhez kötődő ismeretek fejlesztése (bemelegítés, terhelés és fejlesztési összetevők, gyakorlás, mérés és értékelés; játékokkal és sportágakkal kapcsolatos szabályismeretek, sporttörténeti ismeretek).

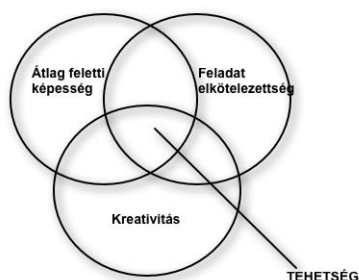
Mint Mező Ferenc és Mező Katalin (2024 megjelenés alatt) megjegyzik: „A labdarúgás fittséget biztosító »ereje« abban áll, hogy az edzések, mérkőzések ideje alatt intenzív mozgásra készíti a játékosokat. E mozgás mellett, hogy átmozgatja az ízületeket, hatással van a vérkeringésre, a szív működésre, a légzés szervrendszerére, a szervezet anyagcseréjére, az izmok beidegzésére és használatára, s mindemellett az ideális testtömegindex kiala-

kítását is elősegítheti. A kedvező fiziológiai változások mellett a pszichés fitsségre is kedvező hatással lehet a futball: aktív pihenés révén segít kikapcsolódni, a hétköznapi terheket időlegesen feledni, a játékra és a csapattársakra koncentrálni?”.

Tehetségmodellek, amelyek segítségünkre lehetnek a tehetséges sportoló azonosításához

A Renzulli (1978) modell (v.ö.: Szabó, 2019) egy olyan tehetségmodell, melyben a tehetség egy háromtényezős ábra metszéspontjában helyezkedik el (1. ábra).

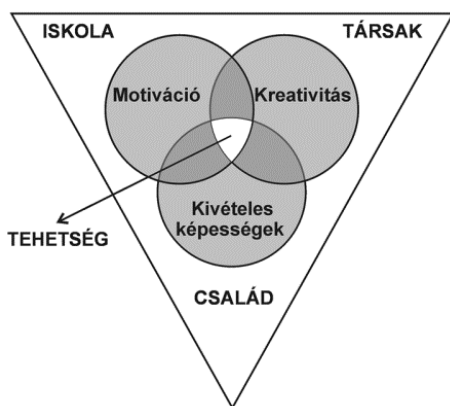
1. ábra: Renzulli-féle tehetségmodell.



A tehetséges sportoló az átlag feletti képesség, a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás összetevők olyan interakciójára képes, hogy tehetségét potenciális tehetségterületén képes kinyilvánítani.

Mönks (1997) Renzulli tehetségmodelljét fejlesztette tovább és terjesztette ki (2. ábra). E szerint a modell szerint három tényezője van a tehetségnek, ám emellett még három fontos társadalmi pillér szük-

2. ábra: Mönks-Renzulli-féle tehetségmodell.



séges még ahhoz, hogy a tehetség a mindennapi életben is megvalósuljon. Ezek a család, iskola és a kortárs csoport.

Meglátásunk szerint elsősorban a család felelős a gyermek sportolásának első lépéseinek megtételéért, így szerepe kiemelt a sportsikerek elérésében. Gyakran a család nem ismeri fel a gyermek képességeit vagy nincs lehetősége a fejlesztésére, így a kiemelkedő adottság elvész, elveszhet.

Ezekhez hasonló módon fogalmazza meg a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény is, hogy ki a tehetséges gyermek: az Értelmező rendelkezések 4.§ 13 pontja szerint „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és felkelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.”

Williams és Franks 1998-ban külön labdarúgó tehetségmodellt alkotott (Williams

és Franks, 1998). Ez alapján a tehetséges labdarúgót meghatározzák a fizikai tényezők, a szociológiai tényezők, a személyiség, a kognitív tényezők és a fiziológiai tényezők:

- A fizikai tényezők: magasság, testsúly, testméret, csont átmérője, izomtömeg, somatotípus, növekedés, testzsír.
- A szociológiai tényezők: szülői hatás, szoci ökonómiai státusz, oktatás, edző-sportoló interakció, edzés mennyisége (órák), kulturális tényezők.
- A személyiség jellemzői: önbizalom, szorongás, motiváció, koncentráció.
- A kognitív tényezők: figyelem, játékin-telligencia, anticipáció, kreatív gondolkodás, döntéshozatal, motoros készségek.
- A fiziológiai tényezők: aerob kapacitás és anaerob kapacitás (ez utóbbinak a kitartás és az erő is a része).

Bompa (Régnier, Salmela és Russel, 1993) tehetségmodelljében a sportteljesítmény mögött három faktort tart lényeges tényezőnek: a) a motoros képességeket (ide a perceptuális és motoros készségeket, az állóképességet és az erőt sorolják), b) a fiziológiai adottságokat, c) morfológiai jellemzőket.

Azt azonban fontos leszögezni, hogy önmagában a tehetségesség semmit nem jelent edzés nélkül, illetve, hogy aki kevésbé tehetségesnek születik, az sincs hátrányban, hiszen a labdarúgás egy bizonyos szintig mindenki számára tanulható és elsajátítható. Révész (2008) szerint a sportban az az egyén tehetséges, „aki az adott sporttevékenység űzéséhez megfelelő bio-

lógiai alapokat, motoros adottságokat örökölt, melyek a környezet hatásaiként az edzéssel, felkészítéssel olyan szintre fejleszthetők, hogy azzal a hosszú távú kiemelkedő eredmény elérésére potenciális lehetőség kínálkozik. Ehhez rendelkezik mindazon antropometriai, fizikai, koordinációs, kondicionális és pszichés képességekkel, melyek nélkül nem képes az átlagon felüli teljesítményt tartósan elérni.” (Révész, 2008).

A labdarúgó tehetség témával kapcsolatban lásd még Orosz (2009, 2010), Orosz és Mező (2015), Mező és Mező (2022), illetve Czibalmos, Laoues-Czibalmos és Müller (2020) írásait.

Kiválasztás, beválogatás

Sporttal foglalkozó tehetségelméletekben a kiválasztás adott testalkati, motoros teljesítménnyel rendelkező egyének közül szakspecifikus elvekkel, eszközökkel és módszerekkel történik. Szempontjai a szociális, fizikai, pszichikai, biológiai érettség vizsgálata. Tulajdonképpen a kiválasztás során az egész személyiséget kell vizsgálni. A vizsgálatnak meg kell felelnie a versenyző korának, képességszínvonalának és a sportágnak. Általános iskolás korban történik általában a legtöbb sportra a kiválasztás, ilyenkor a leggyakrabban az erőt, az állóképességet, a gyorsaságot és hajlékonyságot nézik. A sportolás kezdetekor a sportágra, néhány éves sportmúlttal pedig a versenysportra választanak ki. A kiválasztásnak több típusa, lehetősége is

van. Ez attól függ, hogy milyen magas szinten történik ez, milyen eszközök, illetve szakemberek állnak rendelkezésre.

A „természetes kiválasztódás” a korlátozott lehetőségek miatt valósulhat meg. Tehát például kevés a gyerek, gyakorlatilag mindenkit be kell választani, hogy legyen a nyári napközi tábor csapata. Általános iskolás korban jellemzően meglévő és szerzett képességek alapján történik a programokba történő beválasztás.

A „közvetett kiválasztás” az azonos terhelésre kedvezőbben reagálókat választja ki. Feltételezi, hogy az edzésen a legjobbak is ott vannak. A gyakorlatban nehéz megvalósítani.

A „sikeren alapuló kiválasztás” versenyeredmények alapján történik, feltételezi, hogy a jobb adottságú versenyzők jobb eredményt érnek el.

A „tudományos kiválasztás” pontosabb, megbízhatóbb, mint az eddigiek. Tudományos módszerekkel történik, diagnosztikus és longitudinális vizsgálatokkal.

A programól

A sporttehetségekre fókuszáló 30 órás programot a *Míg Megnövök Alapítvány* Nyíregyháza-Sóstógyógyfürdői Kis Vakond nyári táborában folytattuk le 2023 nyarán.

A nyári táborozók közül a csoportba való bekerülésnél az önkéntes jelentkezés mellett vizsgáltuk Gardner Többszörös intelligencia tesztje alapján, hogy melyik intelligencia terület a tanuló erőssége. Gardner 1983-as többszörös intelligencia elmélete a mai napig széles interpretációs

keretet nyújt különböző szakterületeken (Dezső, 2022, Gyarmathy, 2013), jelen tanulmányban a sport tehetséggondozás területére fókuszálva mutatjuk be a teszt felhasználását. Két terület emelkedett ki a gyerekeknél a teszt alapján, a logikai – matematikai és a kinesztetikus – testi, tehát a test mozgásának kontrollja, ügyesség, fizikai gyorsaság és egyensúly, szem és test koordinációja. A legtöbb pontszámot a gyerekek a testi kinesztetikus területen érték el, amely már a kezdetekben garancia volt arra, hogy nekik biztosan jól megy a sport és szeretik a focit.

A fejlesztő program két fő területre fókuszált. Az első a logikai – matematikai terület, amely az absztrakt gondolkodás képességét foglalja magában, aminek sporttal való kapcsolata az, hogy konkrét cselekvések során tudjunk viszonyokat, helyzeteket elvontan is kezelni és értékelni, amire például a csapatjátékok során nagy szükség van. A második, kinesztetikus – testi terület jellemzője a test mozgásának kontrollja, ügyesség, fizikai gyorsaság és egyensúly, szem és test koordinációja. A labdarúgás fontos elemei – állóképesség, ritmusérzék, labdaérzék csapatszellem, aktív részvétel a játékban – mellett nagy hangsúlyt fektettünk a testi képességek fejlesztésére. (erő – ügyesség – gyorsaság – állóképesség) és a csapatban való együtt dolgozásra. Tudatosítottuk, hogy ebben a sportban a közös munka hozza meg az örömteli, sikeres játékot.

A Gardner teszten túl további mérőszköz is segítette a programba való bevonást és a tehetséggondozó program ki-

dolgozását: a Renzulli-Hartman tehetségbecslő skálát (Kósáné, 1984, Tóth, 2005) a gyerekek szülei töltötték ki, amelyből a Vezetési-társas jellemzők (V) rész eredményei érdekeltek bennünket. A bekerült gyerekeknél az általános tapasztaltunk az volt, hogy lehet számítani rá, hogy nem szeretik a civódást, jól együttműködnek a társaikkal, szeretnek másokkal együtt lenni és valamennyien szeretik a sportot. Előre összeállítottunk egy megfigyelési szempontsört annak érdekében, hogy a leendő kollégák (utolsó éves egyetemi hallgatók, akik közösségi szolgálati gyakorlatukat töltötték a táborban) mely tevékenységeket figyeljenek meg a foglalkozások, a gyakorlatok végzése, a játék és a mérközések során.

Ezeket két nagy csoportba soroltuk (1. táblázat):

1. táblázat: megfigyelési szempontok. Forrás: a Szerzők

| Jellemző | Megfigyelési szempont |
|---------------------------|---|
| Kognitív jellemzők | <ul style="list-style-type: none"> • Kreativitás • Általános képességek • Speciális képességek |
| Affektív jellemzők | <ul style="list-style-type: none"> • Motiváció • Érdeklődés |

1. A kognitív jellemzők:

1.1. Kreativitás:

- Érdeklődő, kíváncsi-e a foglalkozásokon,

- Nincs számára megoldhatatlan helyzet, többször is próbálkozik, új utakat keres,
- Élvezi-e a játékos helyzeteket?

1.2. Képesség:

- Milyen a megfigyelőképessége (átlátja-e az edző által lerajzolt helyzetben a helyét),
- Tartósan megjegyzi-e dolgokat. (edzői, tanári utasítások).

1.3. Speciális képesség:

- Könnyen tájékozódik a térben (mennyire lát a pályán),
- Nehezen fárad-e el (állóképesség),
- Milyen ügyesen végzi a mozgásos feladatokat,
- Gyorsan tud-e futni,
- Mozgás összerendezettsége.

2. Affektív jellemzők

2.1. Motiváció:

- Feladja-e könnyen a küzdelmet?
- Lelkesedik-e az erőfeszítést igénylő feladatokért?
- Mennyire odaadandóan végzi a rábízott feladatokat,
- Szereti próbára tenni saját ügyességét,
- Vállalja-e a kockázatot?
- Tud-e kitartóan koncentrálni, együtt élni a játék közben a társakkal?

2.2. Érdeklődés:

- Van-e más érdeklődési köre a focin kívül? (ezt a szünetekben való beszélgetés közben lehetett megtudni a gyerekektől).

Mindezt tettük azért, hogy az egyes foglalkozásokon történt megfigyelés alapján számba vegyük, és összehasonlítsuk tapasztalatainkat a szakemberek (egyesületi edzők) meglátásaival, hogy ezen a területen kit tartanak/tartunk tehetségesnek labdarúgás sportágban.

A fejlesztőfoglalkozások terve a kispályás labdarúgásra

1-4. foglalkozás (12 óra): A sportjátékok életkori sajátosságokhoz igazodó alap technikai és taktikai készletének, valamint elméleti ismereteinek elsajátítása. Labdás technikai gyakorlatok Képességfejlesztés. Játékok, versengések.

5-6. foglalkozás (6 óra): Labdás technikai gyakorlatok. Levegőből érkező labda átvétele belsővel. Fejelés: előre, oldalra. Alapszerelés, megelőző szerelés, labdaátvitel megakadályozása. Egyszerű cselek. Partdobás.

Kapusmunka: Alaphelyzet, guruló, félmagas és magas ívelt labdák elfogása. Kigurítás, kidobás, kirúgás állított, lepattintott labdával.

7-8. foglalkozás (6 óra): Cselezések. A labda nélküli cselek fajtái: induló csel, futó csel. Cserefutball 3-4 fős csapatokkal.

9-10. foglalkozás (6 óra): A tanult mozgásformák, alkalmazása játék/gyakorlat közben.

A 2-4. táblázatok mutatják be az egyes foglalkozások részleteit (összeállította és megvalósította Vasvári Zoltán fizika – testnevelés szakos tanár, a Kis Vakond tábor ügyvezetője).

2. táblázat: az 1-4. foglalkozás (12 óra) részletei. Forrás: Vasvári Zoltán

| Fejlesztési célok | Közműveltségi tartalmak – mozgásműveltség, mozgáskultúra | Közműveltségi tartalmak – ismeretek, személyiségfejlesztés | Kapcsolódási pontok | A fejlesztés elvárt eredményei – ellenőrző gyakorlatok |
|--|--|---|---|---|
| <p>A sportjátékok életkori sajátosságokhoz igazodó alap technikai és taktikai készletének, valamint elméleti ismereteinek elsajátítása.</p> <p>Fejlődés a motoros képességekben a sportjátékok mozgás anyagának intenzív és tudatos gyakorlásával.</p> | <p><i>Labdás technikai gyakorlatok</i></p> <p>Játékos labdás feladatok 2-3-4 vagy több játékos együttműködésével, négyyszög, valamint téglalap alakzatban, az átadások irányának megváltoztatásával.</p> <p>Labdahúzógatás, - görgetés; haladás közben, fordulatokkal is. Labdavezetések külső és belső csüddel, mindkét lábbal, különböző alakzatban. Átadások (passzolások), átvételek mindkét lábbal, átadások laposan mozgás közben, ívelten növekvő távolságra, irányváltoztatással.</p> <p>Labdalevétel: talpall, belsővel, csüddel, combbal, mellel. Taktikai gyakorlatok: Párharcok az 1:1 elleni játékban, labdaszerzés, szabályos szerelés a játékban. Képességfejlesztés A kondicionális képességek fejlesztése a sportjátékokra jellemző gyakorlatokkal (pl. futások előre, hátra és oldalra, irányváltással és fordulatokkal, labdával is; gyorsindulások különböző helyzetből, labdával is). A labdás koordináció kiemelt fejlesztése.</p> <p>Játékok, versengések A technikai és a taktikai feladatok megoldását előkészítő, valamint a begyakorlást segítő játékok és játékos feladatmegoldások.</p> | <p>A sportjátékok játékelemeinek technikailag helyes és célszerű végrehajtásával kapcsolatos ismeretek, a tudatos és önálló tanulás segítése érdekében. A sportjátékok játékszabály- és taktikai alapismeretei.</p> | <p><i>Matematika:</i> logika, valószínűség-számítás, térbeli alakzatok, tájékozódás.</p> <p><i>Vizuális kultúra:</i> tárgy- és környezetkultúra, vizuális kommunikáció.</p> <p><i>Természeti ismeret:</i> mechanikai törvényszerűségek; az emberi szervezet működése, energianyeresi folyamatok.</p> <p><i>Ének-zene:</i> ritmusgyakorlatok, ritmusok.</p> <p><i>Természeti ismeret:</i> energianyeres, szénhidrátok, zsirok, állóképesség, erő, gyorsaság.</p> | <p>A sportjátékok technikai és taktikai készletének elsajátítása, ezek alkalmazása testnevelési játékokban, játékos feladatokban és a sportjátékokban.</p> <p>Törekvés a játékelemek (technikai, taktikai elemek) pontos, eredményes végrehajtására és tudatos kontrollálására.</p> |

3. táblázat: az 5-6. foglalkozás (6 óra) részletei. Forrás: Vasvári Zoltán

| Fejlesztési célok | Közműveltségi tartalmak – mozgásműveltség, mozgáskultúra | Közműveltségi tartalmak – ismeretek, személyiségfejlesztés | Kapcsolódási pontok | A fejlesztés elvárt eredményei – ellenőrző gyakorlatok |
|--|--|--|---|---|
| <p>A sportjátékok életkori sajátosságokhoz igazodó alap technikai és taktikai készletének, valamint elméleti ismereteinek elsajátítása.</p> <p>Fejlődés a motoros képességekben a sportjátékok mozgás anyagának intenzív és tudatos gyakorlásával.</p> | <p>Labdás technikai gyakorlatok</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levegőből érkező labda átvétele belsővel. - Fejelés: előre, oldalra. - Alapszerelés, megelőző szerelés, labdaátvétel megakadályozása. - Egyszerű cselek. - Partdobás. <p>Kapasmunka:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alaphelyzet, guruló, félmagas és magas ívelt labdák elfogása. - Kigurítás, kidobás, kirúgás állított, lepattintott labdával. <p>Támadásból védekezésbe való visszarendeződés. 2:1 elleni játék. Kísjátékok: 2:1, 3:1, 4:2, 5:2 alkalmazása egy és két udvarra.</p> | <p>A sportjátékok játékelemeinek technikailag helyes és célszerű végrehajtásával kapcsolatos ismeretek, a tudatos és önálló tanulás segítése érdekében.</p> <p>A sportjátékok játékszabály- és taktikai alapismeretei.</p> <p>Törekvés a tanulók önmagukhoz viszonyított teljesítményének emelésére, egymás teljesítményének elismerése.</p> <p>El- és felugrásoknál az erőteljes kar- és láblendítés jelentősége.</p> <p>A nekifutás sebességének és az el-, illetve felugrás nagysága közötti kapcsolat.</p> | <p><i>Matematika:</i> logika, valószínűség-számítás, térbeli alakzatok, tájékozódás.</p> <p><i>Vizuális kultúra:</i> tárgy- és környezetkultúra, vizuális kommunikáció.</p> <p><i>Természeti ismeret:</i> mechanikai törvényszerűségek; az emberi szervezet működése, energianyeresi folyamatok.</p> <p><i>Ének-zene:</i> ritmusgyakorlatok, ritmusok.</p> <p><i>Természeti ismeret:</i> energianyeres, szénhidrátok, zsirok, állóképesség, erő, gyorsaság.</p> | <p>Játékszabályok ismerete és betartása</p> <p>Taktikai alapismeretek alkalmazása</p> <p>Emelkedett a tanulók teljesítménye az el és felugrások szabályszerű végrehajtása</p> |

4. táblázat: a 7-8. foglalkozás (6 óra) részletei. Forrás: Vasvári Zoltán

| Fejlesztési célok | Közműveltségi tartalmak - mozgásműveltség, mozgáskultúra | Közműveltségi tartalmak - ismeretek, személyiségfejlesztés | Kapcsolódási pontok | A fejlesztés elvárt eredményei – ellenőrző gyakorlatok |
|--|---|--|---|---|
| <p>Fejlődés a motoros képességekben a sportjátékok mozgásanyagának intenzív és tudatos gyakorlásával.</p> <p>A csapatjátékos tulajdonságok kialakulása, szereplik tudatosulása az eredményes játéktevékenységben. Aktív részvétel a sportjátékok előkészítő játékaiban és a sportjátékok egyszerűsített, valamint kiterjedő változataiban.</p> <p>A szabadidőben jól használható sportágakban gyakorlottság szerzése. A szabadtéren különböző időjárási viszonyok között végzett tevékenységekben aktív részvétel. A szervezet edzettségének növelése. Az egészséges életmód iránti igény erősítése.</p> | <p>Cselezések</p> <p>A cselező játékos váratlan, előre ki nem számítható mozgásokat végez az ellenfél megtévesztésére. A labda nélküli cselek fajtái: induló csel, futó csel. Az indulócselt a labdarúgó a futómozgás előtt alkalmazza azért, hogy ellenfelének a figyelmét elterelje, és a csel után halad a valódi irányba. A színlelt mozgásban első sorban a felsőtest vagy valamelyik kilépőből elmozdulása játszik döntő szerepet. Futócseleknél a futás közben végrehajtott mozgások: az iram változása, a gyors megállás, az irányváltoztatás. A labda nélküli mozgások oktatását, gyakorlását elsősorban a testnevelési óra előkészítő részében oldjuk meg játékos, versenyszerű formában. A váltó- és sorversenyek különböző feladatokkal már 6-10 éves gyermekek részére jó alkalmat nyújtanak a labda nélküli technikai elemek és a mozgáskoordináció kialakítására.</p> <p><i>Játékok, versengések</i></p> <p>A technikai és a taktikai feladatok megoldását előkészítő, valamint a begyakorlást segítő játékok és játékos feladatmegoldások. Cserefutball 3–4 fős csapatokkal.</p> | <p>Egészséges életmódra nevelés.</p> <p>A szabadban végzett mozgás fontosságának tudatosítása.</p> <p>A figyelem, emlékezés, gondolkodás fejlesztése.</p> <p>A kreatív gondolkodás és a gyors döntés képességének fejlesztése.</p> <p>A játékbátorság, az önbizalom erősítése.</p> | <p>Fizika: a gravitáció hatása az emberi testre és a sportszerekre, energiaváltozások, a dobás hatásfoka.</p> | <p>A sportjátékok technikai és taktikai készségeinek elsajátítása, ezek alkalmazása testnevelési játékokban, játékos feladatokban és a sportjátékokban. Legyenek ismeretei a régi idők diákjainak mozgásos játékaival. A játékokhoz szükséges vezényszavak pontos ismerete. A finom mozgáskoordináció olyan szintű fejlődése, hogy a labdát – viszonylag nagy biztonsággal – képes legyen megfogni. Tudjon alkalmazkodni az ellenfél mozgásához. Aktívan vegyen részt a játékokban. Képes legyen a társaival egyittes cselekvésre, a közös célért cselekedni.</p> |

A 9-10. foglalkozás (6 óra) részletei:

- A tanult mozgásformák, alkalmazása játék/gyakorlat közben.
- Célba rúgó versenyek, dekázás, fejelés.
- Szabad – és büntetőrúgások versenye.
- Rúgások rúgópalánkra, falra.
- Álló és mozgó labda rúgása meghatározott rúgásmóddal álló társnak és mozgó társnak.
- Földről felpattanó labda rúgása belsővel, félmagasan és magasan előre és oldalra.
- Különböző irányból érkező lapos, félmagas és magas labdák rúgása mozgó

társnak, meghatározott rúgásmóddal, meghatározott irányba.

- Kapásrúgások a földről való felpattanás után – szemből, hátulról, oldalról érkező labdába, belső külső és teljes csüddel.
- Versengések egymás között. Bemutató labdarúgómérkőzés az NYVSC női csapatával.

Mindezek mellett a foglalkozásokon az alábbi játékokban vehettek részt a gyerekek: fekvő fogó, szalagszerző, labdadozó játék, stukkós, kiszorító, tűzharc, kétudvaros futball.

Edzői tapasztalatok

Hogyan látják az edzők a labdarúgásban tehetséges tanulók személyiségjegyeit és mit tapasztaltak a kollégák? Mi kell ahhoz, hogy valaki tehetséges labdarúgó legyen? Az 5. táblázat foglalja össze az e kérdések tisztázása érdekében folytatott interjúk eredményeit.

A nyári napközi tábor tehetséges labdarúgó tanulóinak a 20%-a rendelkezik azokkal a személyiségjegyekkel, kompetenciákkal, amelyet a szakemberek edzők foglalmaztak meg és a mi kollégáink is tapasztaltak (lásd az 5. táblázatban azonos színnel jelzettek).

Összefoglalás

A program megvalósításával elsősorban nem az volt a célunk, hogy igazi labdarúgó tehetségeket fedezzünk fel, inkább arra törekedtünk, hogy a rendszeres fizikai

aktivitás minden tanuló életében jelentős szerepet kapjon, és járuljunk hozzá az egészségtudatos aktív életvezetés alapjainak lerakásához. Szeressék meg a gyerekek a rendszeres mozgást, válják napi igényükké a rendszeres testmozgás, melynek révén könnyebben viseljék el a stresszt, a fizikai, lelki és szellemi terheléseket, illetve képesek legyenek a szabályokat követni, elfogadni a normákat és mintákat, a megmértetést és az értékelést.

Hogy elértük-e a célunkat álljon itt a szülők véleménye, akiket a tábor befejezésével arra kértünk fogalmazzák meg egy mondatban tapasztaltak-e valamit (esetleg valami változást) a gyerekük viselkedésén, ami a program hatásának tulajdonítható. Néhány szülői válasz: a gyermek...

- továbbra is szereti a mozgásos játékokat, sőt arra kér bennünket fussunk vele esténként;

5. táblázat: Edzők és a Szerzők tapasztalatai a labdarúgó tehetséggel kapcsolatban. Forrás: a Szerzők

| Kozma Mihály DSI | Herczeg András DVSC | Tózsér Dániel, DVSC | A Szerzők kutatási tapasztalatai |
|------------------------------|--|--------------------------|-------------------------------------|
| ritmusérzék | mozgásügyesség | fizikális képességek | összerendezett mozgás |
| labdaérzék | labdaügyesség sportágspecifikusan | képességek (mentális is) | gyorsan tud futni labdával is |
| győzni akarás | aktív részvétel a játékban | kitartás | nincs számára megoldatlan helyzet |
| szívesen dolgozik | gyorsaság (reakció, mozdulat) | szorgalom | élvezi a játékot |
| alkalmazkodóképesség | döntéshozó képesség | alázat | odaadón végzi a feladatokat |
| csapatszellem | természetes és nem természetes mozgásformák | | jó közösség |
| monotonitás tűrő képesség | mentalitás | céltudatosság | tartósan megjegyvez dolgokat |
| könnyen motiválható | | szeret játszani | lelkeseedik |
| szülői háttér | | szülői családi minta | könnyen tájékozódik a térben |

- gyorsabban tud futni, összerendezettebb lett a mozgása;
- ügyesebb, rendezettebb a mozgása;
- nem fárad el könnyen, kitartóbb lett az otthoni munkában is;
- a fociért a szobáját is jobban rendben tartja;
- barátaival (akikkel együtt voltak a táborban) gyakrabban találkozik és több közös programot tűztek ki maguknak a nyárra (pl. biciklizés);
- kiegyensúlyozottabb lett.

És ha még a mozgás megszerettetése mellett a focival is elkötelezetten foglalkoznak majd a gyerekek akkor mondhatjuk jó dolgoztunk és összeszedtük a tehetséges labdarúgó növendék legfontosabb személységiégeit és kompetenciáit.

Irodalom

A labdaérintés a tehetség kulcsa. Megnyitva: 2023.12.10. URL:

<https://www.youcoach.hu/articulo/tehetsseg-kulcsa-labdaerintes>

Asztalos, J. Buglyó, R. és Nagy, Á. (2018). *A sporttehetség felismerésének és gondozásának aktuális módszertani kérdései.* Debreceni Egyetem

Czibalmos Cs., Laoues-Czibalmos N. és Müller A. (2020). Utánpótláskorú labdarúgók antropometriai jellemzői és motoros próbák vizsgálata. *Sport- és Egészségtudományi Füzetek*, 2020, 4:3, 56-74. o.

Coaching Programme Elite Youth: Sporttehetségek kiválasztása és

gondozása MLSZ Edzőképző Központ. Megnyitva: 2023.12.10. URL: https://www.mlsz.hu/wp-content/uploads/2014/01/ELITE_YOUTH_Tehets%C3%A9ggondoz%C3%A1s_1.pdf

Dezső R. A. (2022). Többszörös intelligenciák – egy elmélet születése nyomában. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat*, 5(1-4), 41–53.

Frenkl, R. (2003). Sporttehetség. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2, 16.

Gyarmathy É. (2013). Tehetség és tehetséggondozás a 21. század elején Magyarországon. *Neveléstudomány Online*.

Gyömbér N. és Kovács, K. (2013). Fejben dől el: Sportpszichológia mindenkinek. Noran Libro Kiadó.

Kósáné, O. V., Porkolábné, B. K., Ritoók P. (1984). *Neveléslélektani vizsgálatok.* Tankönyvkiadó, Budapest. 180–182.

Kovács G.: Pedagógia, tehetség és kiválasztás a labdarúgásban – 2. rész. Megnyitva: 2023.12.10. URL: <http://blog.footballfactor.hu/4796-2/>

Lénárt Á. (2002). *Tétbehelyeztetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek.* Budapest, Országos Sportegészségügyi Intézet.

Mező F. és Mező K. (2022): Kreativitás a sport terén. *Tehetség*, 2022, 5-8., 4. o.

Mező F. és Mező K. (2024 megjelenés alatt). A futball metaforikus és funkcionális kapcsolata a hadviseléssel. *Honvédségi Szemle / Hungarian Defence Review*, 2024

- Müller A. Laoues-Czimbalmos N., Szerdahelyi Z., Boda E. és Mező K. (2021). A gyógypedagógiai mozgás-fejlesztés szerepe és módszertani aspektusai. *Különleges Bánásmód*, 7. (3). 101-112. o. DOI [10.18458/KB.2021.3.101](https://doi.org/10.18458/KB.2021.3.101)
- Orosz R. (2010). *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének pszichológiai alapjai*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Orosz, R. (2012). A sporttehetség felismerése és fejlesztése. In: Balogh L. (szerk.) (2012). *Komplex tehetségfejlesztő programok*. Didakt Kiadó, Debrecen
- Orosz R és Bíró Zs. (2009). *A siker kapujában. A labdarúgó tehetség pszichológiája*. Kék Bolygó Tehetségpont. Debrecen.
- Orosz, R. & Mező, F. (2015). Psychological Factors in the Development of Football-Talent from the Perspective of an Integrative Sport-Talent Model. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, Volume 3, Issue 1, 2015, 58 - 76. o. DOI: [10.17478/JEGYS.2015112018](https://doi.org/10.17478/JEGYS.2015112018)
- Régnier, G., Salmela, J., Russell, S. J. (1993). *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: McMillan, 290-313.
- Révész L. (2008) *A tehetség gondozás, a kiválasztás, és a beválás, néhány kérdésének vizsgálata az úszás sportágban*. Doktori Értekezés. Semmelweis Egyetem evelés- és Sporttudományi Doktori Iskola. Megnyitva: 2023.12.10. URL: http://old.semmelweis.hu/wp-content/phd/phd_live/vedes/export/reveszlaszlo.d.pdf
- Szabó Z. (2019). *A tehetség kézikönyve*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2019
- Tóth L. (2005). *Pszichológiai vizsgálati módszerek a tanulók megismeréséhez*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen 21-24.
- Vargha B. (2013). *A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény sajátosságai és fogadtatása az óvodapedagógusok körében* (Doctoral dissertation, nyme).
- Williams, A. M. & Franks, A. (1998). Talent identification in soccer. *Sports Exercise and Injury*, 4(4), 159-165.

**A KOCKA KÖR
„KREATÍV DIÁKOK KUTATÓ ÉS ALKOTÓ KÖRE” CÍMŰ
PROJEKTJÉNEK KÖZÖSSÉGI TEVÉKENYSÉGEI**

Szerző:

Borbélyné Bacsó Viktória (Ph.D.)
Medgyessy Ferenc Gimnázium,
Művészeti Szakgimnázium és
Technikum

Fekete József
Medgyessy Ferenc Gimnázium,
Művészeti Szakgimnázium és
Technikum

Szerző e-mail címe:

bacsoviktoria@gmail.com

Lektorok:

Lubinszki Mária (PhD)
Miskolci Egyetem

Lestyán Erzsébet (Ph.D.)
Gál Ferenc Egyetem

...és további két anonim lektor

Absztrakt

Jelen tanulmány a magyar Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „Alkotó Diákok Kutató és Feltaláló Köre” című tehetséggondozó programjának közösségi tevékenységét foglalja össze. A projektet a magyar Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium. Projektazonosítója: NTP-TEHETSÉG-23-0005.

Kulcsszavak: tehetség, projekt

Diszciplína: pedagógia, pszichológia

Abstract

COMMUNITY ACTIVITIES OF THE PROJECT ENTITLED "RESEARCHING AND INVENTIVE CIRCLE OF CREATIVE STUDENTS" OF THE KOCKA KÖR

The present study summarizes the community activities of the talent development program entitled 'Researching and Inventive Circle of Creative Students' of the Hungarian 'Kocka Kör' Talent Development Cultural Association. This project is supported by the Hungarian National Talent Program and the Ministry of Culture.

Innovation (Ministry of Culture and Innovation). Its project ID is NTP-TEHETSÉG-23-0005.

Keywords: talent, project

Disciplines: pedagogy, psychology

Borbélyné Bacsó Viktória és Fekete József (2023): A Kocka Kör „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című projektjének közösségi tevékenységei. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2023/4. 83-88. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.83

A Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület 2023.09.01-2024.08.31. között valósítja meg a „Kreatív diákok kutató és alkotó köre” című projektjét (pályázati azonosító: NTP-TEHETSÉG-23-0005) a [Nemzeti Tehetség Program](#) és a [Kulturális és Innovációs Minisztérium](#) öt millió forint értékű támogatásával (1. ábra).

Támogatók:



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM

Megvalósító:



1. ábra: A Kocka Kör Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre weboldalának címképe. Forrás: *Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre, weboldal (2023)*



A Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Körének keretében két, egyenként 60 órás, 15-15 középszkolás tanulóknak szóló tehetséggondozó programsorozat (Informatikai-matematikai Alprogram Fekete József vezetésével és Természettudományi Alprogram Borbélyné dr. Bacsó Viktória vezetésével) és további kiegészítő tevékenységek valósulnak meg a STEM (a természettudomány, a technológia, a mérnöktudomány és matematika) tantárgyakkal, illetve a programmal összefüggésben. A természettudományi matematikai-informatikai alprogram fejlesztésére Nagyová Lehocá (2021), Pšenák és Tibenský (2020), Pšenáková (2019) művei hatottak inspiráló módon, míg a természettudományi alprogramot Ujfaludi (2021a,b) művei ihlették.

Mindkét alprogramnak eleme a Mező-féle OxIPO tanulásfejlesztő program (v.ö.: Mező és Mező, 2019), ami a kreatív, produktív tanulás módszertanát törekszik gyakoroltatni a bevont tanulókkal. Szintén mindkét, sőt minden programelemre igaz, hogy a kreativitásra nevelés élménypedagógiai szempontok alapján valósuljon meg (lásd: Mező Katalin, 2015).

A pályázat során olyan közösségi programok is megvalósításra kerülnek, mint:

- STEM témájú virtuális kiállítások megtekintése,
- Játék a „Terraformáló küldetés” társasjátékkal,
- Játék az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjátékkal.

Az alábbiakban e közösségi programok módszertana kerül bemutatásra.

STEM témájú virtuális kiállítások megtekintése

A tevékenység célja a résztvevők érdeklődésének felkeltése a matematikai, természettudományi, informatikai, mérnöktudományi területek, illetve a klímavédelem és a mesterséges intelligencia témák iránt.

Módszertan: a résztvevők számára bevezető előadás tartása történik a klímavédelem és a mesterséges intelligencia témakörben, majd a kiválasztott virtuális kiállítások felhasználói tudni valóinak (belépés, navigáció, kilépés) gyakorlása után egyéni/páros/csoportos feladatok kiosztása következik. A feladatokkal kapcsolatos teendők egyeztetését követően történik meg a virtuális kiállítások meglátogatása, és a feladatok megoldása. A kiállítások megtekintését követően megtörténik a feladatmegoldások értékelése, a tapasztalatok megvitatása. A kiállítások látogatása a Természettudományi és az Informatikai-matematikai Alprogramoknak is eleme.

Várható eredmény: a résztvevők új ismeretekre tesznek szert, gyakorolják társas és kutatói készségeiket, érdeklődésük pedig felkeltődik vagy megerősítést nyer a matematikai, természettudományos, mérnöki és informatikai tárgyak irányában, illetve a klímavédelem és a mesterséges intelligencia témájában.

Játék a „Terraformáló küldetés” társasjátékkal

E lazító program közel áll a STEM, valamint az agrár- és orvostudomány és a

klimavédelem témájához. A társasjáték alkalmazásának programbeli célja: a résztvevők érdeklődésének felkeltése a matematikai, természettudományi, informatikai, mérnöktudományi (illetve agrár- és orvostudományi) területek, valamint a klímavédelem és a mesterséges intelligencia témák iránt. A „Terraformáló küldetés” társasjáték az NTP-INNOV-21-0241 projekt keretében jött létre, így annak disszeminációja is megtörténik.

A „Terraformáló küldetés” három (egymástól függetlenül is játszható) körből (2. ábra) és egy kiegészítő körből áll:

1. Kör: Egy exobolygó megtalálása
 2. Kör: Az exobolygó természeti adottságainak megismerése
 3. Kör: Az exobolygó terraformálása
- Kiegészítő kör: Bestiárium és Herbárium

2. ábra: A „Terraformáló küldetés” társasjáték három körének játéktáblája.



Módszertan: a résztvevőket 4-6 fős kiscsoportokba rendezzük, biztosítjuk számukra a társasjátékot, majd ismertetjük a játékszabályokat. A résztvevők kiscsoportjai szabadon játszanak. A foglalkozás vé-

gén megvitatjuk a tapasztalatokat. A „Terraformáló küldetés” játék használata a Természettudományi és az Informatikai-matematikai Alprogramoknak is eleme.

Várható hasznosulás: a résztvevők aktív kikapcsolódása a játék révén, miközben ismereteik bővülnek, társas tevékenységet folytatnak.

Játék az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjátékkal

Az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” társasjáték (3. ábra) témja kapcsolatban áll a STEM, továbbá az agrár- és orvostudomány és a klímavédelem témájához.

3. ábra: A „Terraformáló küldetés” társasjáték három körének játéktáblája.



E tevékenység célja: a résztvevők érdeklődésének felkeltése olyan tárgyak, tudományterületek, továbbtanulási lehetőségek, témák iránt, mint a matematikai, természettudományi, informatikai, mér-

nőktudományi, az agrár- és orvostudományi területek, vagy a klímavédelem és a mesterséges intelligencia (MI) témák. A társasjáték az NTP-INNOV-22-0095 projekt keretében jött létre, így annak disszeminációja is megtörténik.

Módszertan: a résztvevőkből kialakított 4-6 fős kiscsoportok számára biztosítjuk a társasjátékot, és ismertetjük velük a játékszabályokat. A játék során a résztvevők kiscsoportjai irányítás nélkül, de facilitátori pedagógiai jelenlét mellett szabadon játszanak, és a játék végén csoportosan is megvitatásra kerülnek a megszerzett élmények, tapasztalatok, a felmerülő kérdések. Az „Innovációk a fenntartható fejlődésért” játék alkalmazása a Természettudományi és az Informatikai-matematikai Alprogramoknak is eleme.

Várható hasznosulás: ismeretszerzéssel, gyakorlással, a meglévő vagy a játék során konstruált tudás felhasználásával és kritikai elemzésével kreatív és innovatív gondolkodásra inspiráló (bővebben lásd: Mező Katalin, 2023a,b) hasznos és érdekes közösségi tevékenység biztosítása, amely lehetőséget ad a matematikai-logikai, a természeti, a nyelvi, az intra- és interdiszciplináris tehetségterületekhez kapcsolódó készségek gyakorlására, bizonyítására.

Összegzés

A Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre az elméleti és módszertani ismeretek és a (kutatói, konferencia előadás, publikációs) teljesítmények esetében

megvalósuló gazdagító jellegű tehetséggondozó tevékenysége során nagy figyelmet fordít a közösségfejlesztésre és a társas készségek alakítására is.

Az érdeklődők a program aktuálisairól, produktumairól a projekt weboldalán találhatnak további információkat, ami az alábbi linken érhető el:

<https://kockakor.hu/ntp-tehetseg-23-0005/>

Irodalom

- Mező Ferenc és Mező Katalin (2019): Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019/1, 9–21. Doi [10.35405/OXIPO.2019.1.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2019.1.9)
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mező Katalin (2023a): A kreativitás ösztönző inspiráció. In: Gesztelyi Hermina és Kis Gábor (szerk.): *A teljesség harmóniája III. - A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei*. Didakt Kiadó, Hajdúböszörmény. 11-22. o.
- Mező Katalin (2023b): Inspirációval a kreativitásért. *Katedra: a szlovákiai magyar pedagógusok és szülők lapja (Dunajska Streda)* 2023, 31:4, 9-11. o.
- Nagyová Lehocá, Zuzana (2021): *Záhadný svet čísel: Budovanie množiny reálnych čísel*. Recenzent: Zuzana Árki, Attila Tóth. - 1. vyd. – Nitra (Slovakia): UKF. ISBN 978-80-558-1730-9

- Pšenák Peter és Tibenský Matúš (2020): The usage of Vue JS framework for web application creation. *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, II. évf. 2020/2. szám. 61-72. doi: [10.35406/MI.2020.2.61](https://doi.org/10.35406/MI.2020.2.61)
- Pšenáková Ildikó (2019): Az interaktív alkalmazások létrehozásának néhány alapelve. *Létiünk (Újvidék)* 2019, 1:2, 65-79. o.
- Ujfaludi László (2021): Rendszerek, szabályozások a természetben és a társadalomban. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2021/2, 9-23. doi: [10.35405/OXIPO.2021.2.9](https://doi.org/10.35405/OXIPO.2021.2.9)
- Ujfaludi László (2021): Fantáziaképek az Univerzumról – Űrművészet (Space Art). *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, III. évf. 2021/1. szám. 19-31. doi: [10.35406/MI.2021.1.19](https://doi.org/10.35406/MI.2021.1.19)

MÚHELY, RENDEZVÉNY

KEZDŐ LÉPÉSEK A TUDOMÁNYOS KARRIER FELÉ – INTERJÚ DR. HABIL. HANÁK ZSUZSANNÁVAL

Szerző:

Mező Ferenc (Ph.D.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Szebeni Rita (Ph.D.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Bárdos Ilona Kinga (Ph.D.)
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

és további két anonim lektor...

Absztrakt

Ebben az interjúban Dr. habil. Hanák Zsuzsanna mutatja be az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) Pedagógiai Karának „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” című projektjét. A projekt a magyar Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium támogatásával valósul meg (pályázati azonosító: NTP-STEM-23-0004).

Kulcsszavak: STEM, talent

Diszciplínák: pszichológia, pedagógia

Abstract

'INITIAL STEPS TOWARDS AN ACADEMIC CAREER' TALENT DEVELOPMENT PROGRAM – AN INTERVIEW WITH ZSUZSANNA HANÁK (Ph.D., Habil.)

In this interview, Zsuzsanna Hanák (Dr., Habil) introduces the project entitled 'Initial steps towards an academic career' of the Eszterházy Károly Catholic University (EKKE) Faculty of Pedagogy. This project is supported by the Hungarian National Talent Programme (Nemzeti Tehetség Program) and the Ministry of Culture and Innovation (application ID: NTP-STEM-23-0004).

Keywords: STEM, talent

Disciplines: psychology, pedagogy

| |
|--|
| Mező Ferenc (2023): Kezdő lépések a tudományos karrier felé – interjú dr. Habil. Hanák Zsuzsannával. <i>OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat</i> , 2023/4. 91-94. DOI 10.35405/OXIPO.2023.4.91 |
|--|

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kara „Kezdő lépések a tudományos karrier felé” címmel nyert 20 millió forint értékű pályázati támogatást a Kulturális és Innovációs Minisztériumtól, illetve a Nemzeti Tehetség Programtól a 2023.09.01-2024.08.31. közötti időszakra. Pályázati azonosító: NTP-STEM-23-0004. Megvalósító:



Támogatók:



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM



Nemzeti
Tehetség Program

A pályázati kiírás és a projekt lényege a STEM-tárgyak népszerűsítése a 7-12. évfolyamos tanulók körében. A science, technology, engineering and mathematics szavak kezdőbetűiből alkotott STEM mozaikszó a természettudományos, technológiai, mérnöki, matematikai tudományok-

ra és tantárgyakra vonatkozik, így e projektnek is e tárgyak iránti érdeklődésfelkeltés, pozitív attitűdformálás a célja.

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (EKKE) Pedagógiai Kara (PK) által benyújtott pályázattal kapcsolatban Dr. habil. Hanák Zsuzsannát, az EKKE PK Pszichológiai Intézetének igazgatóját kérdeztük az alábbiakról.

– *Milyen szerepet játszik az EKKE Pedagógiai Kara, illetve a Pszichológiai Intézet a STEM tárgyakkal kapcsolatos pedagógus-képzésben?*

– Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kara négy intézetből áll, ezek: Tanító- és Óvóképző-, Neveléstudományi, Gyógypedagógiai és Pszichológia Intézet. Ez utóbbi intézet szerepe jelen projekt szempontjából azért hangsúlyos, mert a pályázati kiírás megvalósításában a STEM tárgyak iránti attitűdformálás a cél, az attitűdformálás témája pedig elsődlegesen pszichológiai, s csak közvetve STEM tárgybeli kompetencia. Ettől függetlenül is lényeges, hogy noha közvetlenül nem a Pedagógiai Kar oktatói tanítják a STEM tárgyakat egyetemünk pedagógusjelöltjeinek, mégis: a Pedagógiai Kar hangsúlyos szerepet vállal a STEM tárgyakkal kapcsolatos pedagógusképzésben, hiszen az osztatlan tanárképzésben résztvevő hallgatók a pedagógiai pszichológiai tudásukat ezen a Karon alapozzák meg. Az EKKE STEM osztatlan tanárszakjai például: biológianár (egészségtan), fizikatanár, föld-

rajztanár, informatikatanár, kémiatanár, matematikatanár, természetismeret-környezettan tanár szakok. Jelen projekt kapcsán a Pedagógiai Kar, mint a pályázatot benyújtó Kar feladatai: a pályázat adminisztrációja és az alábbi projektek megvalósítása: roadshow, tehetség gondozó foglalkozássorozat és az ahhoz kapcsolódó pályaaorientációs tanácsadás, valamint pályaaorientációs show programjának tervezése, szervezése, megvalósításának koordinálása.

– *Tekintjük át az említett tevékenységeket! Miért fontos a STEM pályaaorientációs roadshow, miként kell elképzelni ezt?*

A roadshow-sorozat révén Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád vármegye hátrányos helyzetű településeinek 7-12. évfolyamos tanulókat nevelő tíz köznevelési intézményébe jutunk el. A roadshow egy-egy rendezvénye hat óra időtartamban kerül megrendezésre, ezalatt általában a STEM tárgyak, illetve az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem által nyújtott STEM képzések bemutatása, népszerűsítése történik meg játékos formában.

– *Nem túl korai 7-8. osztályos diákok esetében máris az egyetemi kurzusokra történő figyelemfelhívás?*

– Határozottan nem. A tudatos életpálya terevezés már felső tagozatos korban elkezdődhet. Abban az életkorban, amikor csak kevesen rendelkeznek még igazán konkrét továbbtanulási elképzeléssel. Ez

abból a szempontból is lényeges, hogy ha időben bemutatjuk azt, hogy milyen középiskolai és egyetemi lehetőségek és bekerülési követelmények vannak a STEM tárgyak világában megvalósuló képzésekre, akkor a STEM tárgyak iránt elkötelezett tanulóknak máris sokat segítettünk. A pályaválasztási döntésükben még hezitáló diákok számára pedig talán körvonalazódhat egy elképzelés azzal kapcsolatban, hogy a STEM képzések felé forduljanak. Természetesen az is előfordulhat, hogy valakit abban segít a roadshow, hogy belássa, hogy nem az ő képességeinek és/vagy érdeklődésének megfelelőek a STEM fókuszú képzések. A projekt szempontjából persze ez nem jó hír, de a diák szempontjából – és ne felejtsük el, hogy a diák érdeke a legfontosabb! –, szóval a diák szempontjából ez az esetleges pályaaorientációs bizonytalanságot eloszlató döntés is lényeges.

– *Tehetség gondozó foglalkozássorozat is része a projektnek. Kiknek, milyen céllal és tartalommal szolgál ez a projekt?*

– 7-12. évfolyamos tanulókat nevelő köznevelési intézményekben, helyben megvalósuló, minden intézményben ugyanazzal a tartalommal megvalósuló program három főbb tartalmi elemre épül. Az első a tanulók énképének, önismertének pszichológiai feltérképezése és fejlesztése (különös tekintettel a STEM tárgyak vonatkozásában). Ennek az a célja, hogy a tanuló énképbe épüljön be, hogy ő

a STEM tárgyak terén képes eredményeket elérni, ilyen irányba továbbtanulni. Egy másik eleme a tehetség gondozó programnak a STEM tárgyak tanulását hatékonyabbá tevő, produktív tanulási módszerek átadása, aminek célja a STEM tárgyak tanulásának segítése, közvetve a tanulási motiváció felkeltése, fenntartása. Végül a program harmadik eleme a STEM tárgyak tanulásán túlmutató, STEM kutatásra felkészítő kutatómódszertani fejlesztés, melynek célja a STEM kutatóvá nevelés megalapozása. A foglalkozássorozat várható eredményei között szerepel például, hogy a tanulók körében tapasztalható lesz a pozitív attitűd alakulása és saját élmények szerzése a természettudományi, matematikai, informatikai és mérnöktudományi tanulmányok, kutatások, terén, illetve a tanulók énképébe a STEM tárgyakban való tehetség élményének beépülése is várható.

– *Pályaorientációs tanácsadás is kíséрни fogja a foglalkozássorozatot. Miért van erre szükség?*

– Erre azért van szükség, mert a tanulók és szüleik olykor nem ismerik fel a tanulóban rejlő tehetségmegnyilvánulásokat, s azt, hogy a továbbtanulási döntések meghozatalánál a tanuló milyen erősségeire, gyengeségeire kellene figyelemmel lenniük. A tehetség tanácsadás során lehetőség nyílik a tanulók és szüleik számára a tanulók megismerésén alapuló adatok alapján egyénre szabott javaslatokat tenni – nem

mindenáron, de amikor az indokolt – akár az EKKE STEM szakjai irányába vezető tanulmányok folytatására, továbbtanulási döntések meghozatalára. A tehetség tanácsadás során a tehetségazonosításra és -fejlesztésre és a tanulmányokkal kapcsolatos kérdéseken túl nevelési, életvezetési, és tehetségmenedzsment jellegű témákat is alkalma nyílik megvitatni a tanulóknak és szüleiknek a tehetség tanácsadókkal.

– *Végül: mit takar a STEM pályaorientációs showra vonatkozó tevékenység?*

– A 7-12. évfolyamos fiatalok pályaválasztási döntésében szerepet játszik az érdeklődésük is. Az EKKE-STEM pályaorientációs show múzeumi környezetben (az EKKE csillagászati Tornnyában található kiállításon), múzeum- és élménypedagógiai eszközökkel tarkított STEM demonstrációk, kísérletek, előadások formájában alkalmasak lehetnek a STEM téma iránti érdeklődés felkeltésében, fenntartásában, megerősítésében. A látogatók STEM tárgyak terén sikeres női szerepmodelleket (oktatókat, előadókat) is láthatnak, ami jelentős és kedvező mértékben alakíthat a STEM tárgyakkal kapcsolatos nemi sztereotípiáikon – akár hölgyekről, akár urakról van szó.

– *Köszönöm az interjút! Sok sikert kívánok a projekt megvalósításához!*

TÁJÉKOZTATÓ KÖZLEMÉNY
A GÁL FERENC EGYETEM PEDAGÓGIAI SZAKKOLLÉGIUM
NTP-SZKOLL-23-0007 PÁLYÁZATÁRÓL

Szabóné Balogh Ágota (Ph.D.)

A Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégium 2022-ben alakult, és elsődleges célja a hallgatói (tanító, óvdapedagógus, csecsemő és kisgyermeknevelő) tehetséggondozás, szorosan együttműködve a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Karával (GFE PK). A GFE PK tehetségpontként 2011, kiválóan akkreditált tehetségpontként pedig 2016 óta működik.

A Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégiuma nagy hangsúlyt fektet a hallgatói tudásutánpótlás egyedi kezelésére. A hallgatók (zenei, mozgás, digitális, kommunikációs, képzőművészet, természettudomány, matematika, irodalmi, társadalomtudományi) tehetségműhelyekben dolgoznak kezdetben, innen kikerülve TDK műhelyekben kutatnak tovább.

Eredményeiknek publikálási lehetőséget biztosítunk. A tehetséges hallgatók szakmai, művészeti versenyeken vesznek részt. Helyi, regionális, országos versenyeken értek el helyezéseket. Továbbá a TDK konferencián bemutatott legjobb kutatókkal az OTDK konferencián vehetnek részt. A szakkollégium interdiszciplináris kurzusokkal, előadásokkal, szabadidős programokkal is segíti a tehetséggondozást, emellett egyéni fejlesztésekre, kutatósokra ad lehetőséget.

Az NTP-SZKOLL-23 kódjelű pályázati kiírásra a Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Szakkollégium által benyújtott, a „Szakkollégiumok tehetséggondozó programjainak támogatása” című, NTP-SZKOLL-23-0007 pályázati azonosítószámon nyilvántartásba vett pályázat a támogató Nemzeti Tehetség Program és a Kulturális és Innovációs Minisztérium döntése alapján 1 900 000 Ft vissza nem térítendő támogatásban részesült.

Támogatók:



**KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM**

SOK EMBERT MEGILLET A JÓ EMBEREK OSCAR-DÍJA

Kuthi Áron

2017 óta minden évben gazdára talál a Kopp-Skrabski-díj, amely egyének, házaspárok, és jellemzően a humántudományok területén kutató szakemberek tevékenységét ismeri el.

Ők azok az emberek, akiknek a mindennapi munkáját, hivatását, kutatási témáját általában nem kíséri kiemelt figyelem, nem dolgoznak rivaldafényben, viszont amit csinálnak, az elengedhetetlen egy egészséges társadalomhoz, élő kisközösségek kialakulásához, fennmaradásához.

A díj névadói, dr. Kopp Mária orvos, pszichológus, és Skrabski Árpád szociológus, demográfus maguk is együtt dolgozó és alkotó házaspár voltak, akik a magyar néplelket kutatták és a szomorú demográfiai mutatók mélyen gyökerező okait keresték az 1980-as évektől kezdve. A manapság is gyakran hallható tétel: „a magyar családok több gyereket szeretnének, mint amennyi végül megszületik” valójában megannyi adattal alátámasztott kutatásuk ma is igaz esszenciája. A párkapcsolati és családi szemléletformálás tehát ebből a megállapításból következő feladatként hárult a következő generációra, a még 2009-ben Kopp Máriaék által alapított Három Királyfi, Három Királynő Mozgalomra és jelenlegi vezetőjére, lányukra, Skrabski Fruzsínára.



A mozgalom tehát egy, a szellemi örökségükből kinőtt, munkásságuk egyenes folytatását jelentő, országos tevékenységet kifejtő civil szervezet, amely nem hiába hívja magát mozgalomnak, hiszen minden olyan tevékenységet felkarol, támogat és formál programmá, amely a párválasztással, párkapcsolattal, a gyermekvállalással, a családdal kapcsolatos.

Zsengeneráció nevű programsorozatuk az elköteleződés előtt álló huszonéves generációt célozza egyszerű közösségépítő programokkal, mint például kirándulás vagy piknik a zöldben. *Iránytű* nevű önismereti-párkapcsolati előadásorozatuk a Semmelweis Egyetemen évről évre telt-házás, láthatóan sokan szeretnének inspirálódni a neves előadók témáiból. Ez annak is jele, hogy a 20-as, 30-as generációban nagy az igény a jobb önismeretre, a stabil párkapcsolatra.

Országos médiavisszhangot váltott ki pár éve, mikor a gyermek születését jelző babazászlójukat Varga Judit volt igazságügyminiszter és Karácsony Gergely budapesti főpolgármester egyaránt kitűzte hivatala homlokzatára. A babazászló ügye szimbolikus vállalás, még Kopp Mária ötleteként született meg: ne csak akkor tűzzünk ki zászlót a házra, ha valaki meghal, a születést se titkoljuk el, sőt jelezzük büszkén! És valóban, ez az ötlet szünni nem akaró érdeklődést vált ki: a mozgalmat folyamatosan keresik önkormányzatok, magánszemélyek, hogy rendeljenek a lányok érkezését jelző rózsaszín, illetve fiúk érkezését jelző kék, golyót ábrázoló zászlóból. A mozgalom tényleg országos tevékenységet fejt ki: a védőnői szolgálat évek óta minden újszülöttes házhoz eljuttatja információs kiadványaikat, amelyek a szülőknek, nagyszülőknek szólnak, és a gyermek érkezésével a családban óhatatlanul megváltozó kapcsolatrendszerért értelmezik közérthetően. Az Apa-füzet, a

Nagyszülő-füzet, a Testvér-füzet 90-90 ezer példányban „kel el” évente.

Ide kapcsolódik a védőnők tevékenységét elismerő, a védőnői szakma fontosságát hangsúlyozó, a mozgalom által alapított *Steller Mária-díj*. Az elismerést minden vármegyéből évente egy védőnő kaphatja meg. A díjátadó fényét emeli, hogy 2023-ban a Magyar Tudományos Akadémia adott otthont a rendezvénynek.

A mozgalom 2013 óta osztja *Az Év Családbarát Vállalata* díjakat. A tíz év alatt már 128 hazai vagy hazánkban aktív külföldi céget díjazott, ezzel több mint százezer munkavállalót segített családbarátabb vállalati környezethez. Itt rengeteg tudás összegyűlt, már ami a családbarát céges gyakorlatok, családbarát vállalatirányítás területét illeti. Tény, hogy a cégek is egyre jobban keresik azt, hogy mi lehet a közös pontjuk a családbarát szemlélettel, gyakorlattal. Jó okkal, hiszen a rugalmas munkabeosztás, a home office korában ez már munkaerőmegtartó faktorrá, és így piaci pozíciót erősítő tényezővé vált.

A mozgalom a családbaráttságot mint jó gyakorlatot nemcsak a vállalati, hanem az oktatási szférára is kiterjesztette. Ma már számos iskola, egyetem viseli a *Családbarát Közoktatási Intézmény*, *Családbarát Egyetem címet*.

Végezetül térjünk vissza az idén októberben kiosztott Kopp-Skrabski-díjhoz. Mint ahogyan a védőnők munkáját elismerő Steller Mária-díj, az alapítókról elnevezett díj is azokra az emberekre fókuszál, akiknek a munkáját természetesnek vesz-

szük, más esetben meg észre sem vesszük. Így volt már a díjazottak között családsegítő alapítvány vezetője, adományszervező, párterapeuta, gyermekgyógyász, szülész-nőgyógyász, szociológus, költő, színművész és lelkész is. Rájuk mind illik a megnevezés, hogy jó emberek, az élet gondozói, a család ápolói. A kiválasztás a lehető legdemokratikusabb: a jó emberek Oscar-díjára bárki tehet jelölést, és a jelöltté váló

személyekre, házaspárokra és kutatókra a nagyközönség is szavazhat. A jelölés szakaszában minden évben bizonyoságot nyer, hogy rengeteg elismerésre méltó ember dolgozik a megszülető életekért, az egészséges párkapcsolatokért, a családokért. Az ő, és a hozzájuk hasonló embereknek a laza, mégis nagyon erős hálója jelenti a Három Királyfi, Három Királyné Mozgalom lényegét.

**MEGHÍVÓ A IX. KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD NEMZETKÖZI
INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRA /
INVITATION TO THE 9TH 'SPECIAL TREATMENT' INTERNATIONAL
INTERDISCIPLINARY CONFERENCE**



A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézete, valamint a Különleges Bánásmód Folyóirat Szerkesztősége tisztelettel meghívja Önt a IX. Különleges Bánásmód Nemzetközi Interdiszciplináris tudományos konferenciára.

On behalf of the Institute of Special Education of the Faculty of Education for Children and Special Educational Needs of the University of Debrecen (Hungary) and the Editorial Board of the Journal of Special Treatment [Különleges Bánásmód] (Debrecen) we kindly invite you to 9th 'Special Treatment' International Interdisciplinary Scientific Conference.

A konferencia ideje: 2024. április 12.

Date of the conference: 12 April 2024

A konferencia helye:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Cím:
4220, Hajdúböszörmény, Désány István u.
1-9.

Conference venue:

University of Debrecen
Faculty of Education for Children and
Special Educational Needs,
4220, Hajdúböszörmény (Hungary),
Désány István str, 1-9.

A konferencia hivatalos nyelve:

magyar és angol.

A konferencia immár kilencedik alkalommal kíván teret adni a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel/fiatalokkal/felnőttekkel foglalkozó szakemberek, kutatók tudományos, szakmai tanácskozásának, keresve és megalapozva a tudományos, szakmai megújulás útjait, lehetőségeit.

A konferencia közös szakmai teret kíván nyújtani azoknak, akik megfogalmazzák és közreadják a különleges bánásmódot igénylő csoportok (sajátos nevelési igényűek; beilleszkedési, tanulás, magatartási nehézséggel élők; tehetségek) nevelésére, ellátására alapozott pedagógiai, pszichológiai illetve egyéb társtudománybeli tapasztalataikat, elképzeléseiket, kutatási eredményeiket.

A plenáris előadásokat szekciók és/vagy poszter bemutatók követik.

A részvételtől a köznevelésben dolgozó kollégáknak a konferencia zárása után igazolást adunk ki, melyet a munkáltató beszámíthat a hétévenkénti továbbképzés kötelező 120 órájába.

A konferencián való részvétel feltételei:

Részvételi díj: 10.000 Ft/30 Euro (mely tartalmazza: a konferencia részvételt, az ebédet és a publikáció lehetőségét)

Official languages of the conference:

Hungarian and English

For the ninth time, the conference strives to provide a space for scientific and professional consultation of professionals and researchers working with children/young people/adults with special needs. The event's purpose is seeking and establishing avenues and opportunities for scientific and professional renewal.

The conference aims to provide a common professional space for those who formulate and publish their pedagogical, psychological, and other co-disciplinary experiences, ideas, and research results based on the education and care of groups with special treatment

Plenary presentations will be followed by sessions and/or poster presentations.

Conditions for participation in the conference:

Participation fee: 10.000 HUF/30 Euro which includes opportunities of conference participation, lunch, and publication)

Jelentkezési határidő:

Előadás vagy poszter bemutatására:
2024. március 12.

Application deadline:

Speakers / poster presenters:
12 March 2024.

Absztrakt elfogadásáról visszajelzés: 2024. március 22.

The feedback confirming the accepted abstract is going to be sent out: 22 March 2024

Érdeklődő résztvevőknek: 2024. április 05.

To participate in the audience: 05 April 2024.

Választható szekciók:

1. Sajátos nevelési igény (SNI)
2. SNI-tanulásban akadályozottak és értelmileg akadályozottak pedagógiája
3. Korszerű logopédiai és nyelvészeti kutatások, módszerek, jó gyakorlat
4. Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségek
5. A tehetséggondozás elméleti és gyakorlati megközelítései
6. Intézmények, kutatások a különleges bánásmód területén
7. Kulturális sokszínűség, kulturális ismeretek
8. A különleges bánásmód szociálpedagógiai vonatkozásai
9. Különleges bánásmód a munkaerőpiacon
10. Kutatás közben (betekintés a Tehetséggondozó Programok résztvevőinek/ Doktori programok résztvevőinek kutatásaiba)

Optional sections:

1. Special Educational Needs (SEN)
2. SEN-Pedagogy of learning disabilities and intellectual disabilities
3. Modern logopedic and linguistic research, methods, good practice
4. Integration, learning and behavioural difficulties
5. Theoretical and Practical Approaches to Talent Development
6. Institutions, researches in the field of special treatment
7. Cultural Diversity, Cultural Knowledge
8. Social Pedagogical Aspects of Special Treatment
9. Special treatment in the labour market
10. In research (insights into the research of participants in the Talent Management Programmes/Doctoral Programmes)

Előadások és absztraktok elkészítésének paraméterei

Az előadások időtartama 15 perc, amelyet 5 perc vita követ. A konferenciára önálló

Parameters for the preparation of presentations and abstracts

Presentations will last 15 minutes, followed by 5 minutes of discussion. The conference

kutatásra épülő, tudományos igényű előadásokat várunk, melyek a különleges bánásmód témaköréhez kapcsolódnak. invites presentations based on independent research, with a scientific focus, related to the topic of special treatment.

Az absztrakt felépítése:

Előadó neve, titulusa, intézményi háttér.
Magyar és angol nyelvű cím.
Háttér és célkitűzés.Módszer.Eredmények.
Az absztraktokat minden esetben magyar és angol nyelven is el kell készíteni.

The structure of the abstract:

Name, title of presenter, institution.
Hungarian and English title.
Background and aim. Method. Results.
In all cases, abstracts should be prepared in both English and Hungarian.

Az absztrakt formai követelményei:

250-500 szó terjedelem.
A főszöveg Garamond betűtípussal, 11-es betűmérettel és 1,15 pt-os sortávolsággal.
Az absztraktok beküldése a konferencia jelentkezési oldalán keresztül történik.

The formal requirements of the abstract:

250-500 words.
Main text in Garamond font, 11-point font size and 1.15 pt line spacing.
Abstracts can be submitted via the conference registration form.

A Konferencia végleges programjának kiírása 2024. április 05-én várható.

The final program of the Conference is expected to be announced on 05 April 2024.

Utazás és szállás egyéni szervezésben valósul meg (kedvezményes szállás kérhető a Kar kollégiumában).

Travel and accommodation will be organised individually (preferential accommodation is available in the Faculty's dormitory).

Jelentkezés a konferenciára:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfaj3OuHkyU4wpBG8XLOqZYrK-iJ9NorNCZOdkLm9WO1Jgbqw/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

To register for the conference:

Várjuk jelentkezését, és kérjük, hívja fel kollégái és tanítványai figyelmét is a konferenciára!

We look forward to receiving your application and please share this invitation with your colleagues and students.

Üdvözlettel:
a konferencia szervezői

Yours sincerely:
The Conference Organizers

MEGHÍVÓ A III. API KONFERENCIÁRA

Részletek:

https://www.facebook.com/events/1416615239200228?paipv=0&eav=AfYBFw_t6c1ksMRFfq39upj3VD_WTmkAL-k_YDLmsobvTjsBlj42BqkvyusI4I-0kQ&rdr

III. API konferencia

**Óvodás- és kisiskoláskori
fejlődési eltérések.
Kihívás vagy lehetőség?**



Időpont:
2024. január 12-13.

Helyszín:
1989 December 21
sugárút, 128. szám

**A részvétel
regisztrációhoz kötött!**

Részletes program
hamarosan
Kövess az API Facebook
oldalát!

 **UNIVERSITATI HABILIS BUDA
HABILIS BUDA TUDOMÁNYOS KÖZPONT
HABILIS BUDA UNIVERSITY
HABILIS BUDA UNIVERSITY
HABILIS BUDA UNIVERSITY**

**Alkalmazott
Pszichológiai
Intézet** 

 **Nemzeti Magyar
Összegegyesülés
Egyesülete**

FELHÍVÁS
INTERDISZCIPLINÁRIS JUNIOR KUTATÓCSOPORTBA
TÖRTÉNŐ BEKAPCSOLÓDÁSRA



Cél:

Középiskolások, BA, BSC, MA, MSC, PHD hallgatók számára lehetőséget biztosítani a saját diszciplinájukon átívelő kutatásokba bekapcsolódni, publikációkat megjelentetni, nemzetköz konferenciárésztvételt biztosítani.

A bekapcsolódással járó haszon

A részvétel a bekapcsolódók számára azért hasznos, mert:

- a) ösztöndíjak, pályázatok során érvényesíthető teljesítményei (publikáció, konferencia-előadás) lesznek,
- b) saját témájában kutathat és azt gazdagíthatja kutatótársai szaktudását is felhasználva,
- c) életrajzában is jól mutató bejegyzést kap,
- d) szakmai kapcsolatrendszere bővül,

e) ingyen vehet részt nemzetközi konferenciákon,

f) ingyen publikálhat Open Access (nyílt hozzáférésű) kiadványokban.

Feladatok

A résztvevő feladata a következő lesz:

- 1) Jelentkezés a csoportba (felhívás végén látható linken keresztül)
- 2) A csoport alakuló ülésén (személyes vagy online) részvétel a közös kutatási téma kialakításában. Például: korábbi ha-

sonló csoportban pszichológia, jogtudomány, gazdaságtudomány és orvostudomány szakos hallgatók fordultak saját szakjuk felől közös érdeklődésbe vágó kérdésekhez.

3) 10 perces prezentációval ingyenes részvétel a 2023. decemberében megrendezésre kerülő „4. Kreativitás – Elmélet és Gyakorlat Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia” című rendezvényen. Magyar vagy angol nyelvű előadásokat lehet majd tartani, amiről kétnyelvű igazolást állítanak ki a Szervezők. Az előadások témáját Ön választhatja meg.

4) Min. 1 tanulmány megírása. A megjelentetés megegyezés szerint folyóiratban vagy szöveggyűjteményben tervezzük.

Kiket várunk a programba?

A jelentkezést azoknak a középiskolásoknak, hallgatóknak, doktoranduszoknak ajánljuk, akik:

- a) sokoldalúak, s kíváncsiak arra, hogyan tudnak együttműködni különböző tudományágak képviselőivel;
- b) teljesítmény-centrikusak: a részvétel publikációkkal, konferenciákon történő előadásokkal is jár;
- c) tudományos karrierjüket, s széleskörű kapcsolatrendszerüket már hallgatóként igyekeznek megalapozni;
- d) a hétköznapi hallgatói létet kellemes és hasznos időtöltéssel igyekeznek kiegészíteni;
- e) kedvelik a jó társaságot.

Részvételi díj

A programban való részvétel díj: 0 Ft.

A program keretében megrendezésre kerülő nemzetközi online konferenciákon történő részvételi díj: 0 Ft.

A programban történő folyóiratokban, tanulmánykötetben történő tanulmány megjelentetésének díja: 0 Ft.

A program egyéb költséget nem tartalmaz, de a résztvevők a saját kutatási munkájukkal kapcsolatban esetlegesen felmerülő költségeket önmállóan fedezik.

Időigény

A program időigénye: kb. 2 óra/alakuló megbeszélés + saját ütemű kutatás és publikáció írás + konferenciákon való részvétel.

Amit lehet, elektronikusan oldunk meg, ezzel csökkentve az időigényt.

Jelentkezési határidő:

2024. március 11.

Jelentkezés módja: bejelentkező e-mail küldése erre az e-mail címre:

info@kockakor.hu

Szervező

E tehetséggondozó program a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület „Kreatív Diákok Kutató és Alkotó Köre” című pályázata keretében valósul meg a Kulturális és Innovációs Minisztérium és a Nemzeti Tehetség Program

támogatásával (pályázati azonosító: (NTP-TEHETSÉG-23-0005).



**KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM**



Kapcsolat, további információ:

Szakmai vezető: Dr. Mező Ferenc

E-mail: info@kpluszf.com

Mobil: 06 30 656 1 565

EVENT REPORT ON THE SCIENTIFIC SYMPOSIUM OF THE PETŐ 130 JUBILEE EVENT SERIES

Adrienn Oravecz (PhD)
Semmelweis University
E-mail: oravecz.adrienn@semmelweis.hu

On 24. November 2023, The András Pető Scientific and Professional Symposium was organized at the András Pető Faculty, officially connected to the Hungarian Science Festival series of events. The scientific symposium was opened by Ibolya Turi (PhD) the scientific deputy dean of the András Pető Faculty (PAK), who in her opening speech recalled the most important events related to the commemorative year, such as the opening of the András Pető Research Room and

the dedication of the Pető Memorial Wall. She also mentioned the publication of two new volumes about conductive pedagogy. Then Andrea Zsebe (PhD) the dean of the András Pető Faculty greeted the audience (see Figure 1). In her speech, the dean highlighted that Dr. András Pető considered it important to introduce his method to other rehabilitation specialists and to document everything precisely for the next generation of conductors and for further scientific use.

Figure 1: The opening speech of the dean of András Pető Faculty (source: Webpage of András Pető Faculty)



The first major topic of the The András Pető Scientific and Professional Symposium was related to the 12th annual 'it's Good to be good!' („Jónak lenni jó!”) charity fundraiser action supported by public media. The foundation's aim was the comprehensive development of the Semmelweis Development Support Centre, Hungary's largest media company was providing assistance in this matter. In connection with the charity campaign's goal, the speakers of the section drew the audience's attention to the significance of early screening, prevention and follow-up in their presentations.



In the second section, doctoral research in the fields of conductive pedagogy was presented. Erika Kolumbán, lecturer at András Pető Faculty, Center of Conductive Pedagogy PhD student of the Translational Doctoral Program, detailed the purpose of her research in her presentation entitled *The role and significance of respiratory task sequences in the development and improvement of the quality of life of people living with CP (cerebral palsy) analysis*, as well as the concept of preparing a protocol for the conductive professional community. Nóra Zimonyi, conductor, PhD student, spoke about the results of the study on executive function tests among children with CP and presented the conclusion of the meta-analysis carried out in this round. Márk Pulay gave a lecture on the joint

study with the Faculty of Health Sciences and the meta-analysis of international research collected on the subject in his presentation entitled *Possibilities of mechanical vibration therapy among children with CP*. The session ended with the presentation of doctoral candidate Dóra Lesztkó Mladoneczki's doctoral research on the comparison of the quality of life of adolescents living with cerebral palsy in different sociocultural areas.



The final section of the event was devoted to health awareness, health education, sports and recreation. Among the presentations, the author of this report would stress the last one, a film by Ádám Makk the head of the Unified Conductive Pedagogical Methodology Institute of the András Pető Faculty, who recently received the Fair Play Lifetime Achievement Award of the Hungarian Olympic Committee for the establishment of the wheelchair fencing club of the András Pető Faculty (PAK). He gave a presentation about *The Possibilities of Parasport through a Conductor's Eye*, since as a person living with cerebral palsy, she herself tries to live as active and fulfilling a life as possible. Sports opportunities are not only important in terms of health preservation in the lives of people living with cerebral palsy, but also because they can gain

recognition from their healthy peers through their remarkable achievements in sports. The film which was shown was a very touching document of these sports successes and recognitions.

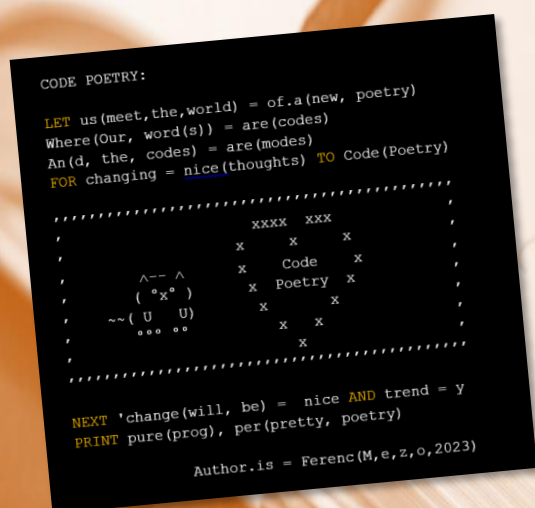
All in all, the author believes that the organizers condignly commemorated Dr. András Pető's legacy by offering a very rich and varied program for interested professionals and researchers.

CODE POETRY PÁLYÁZAT (2024)

ÍRJ KÓDVERSET!

BÁRMILYEN PROGRAMNYELVET HASZNÁLHATSZ!

BÁRMIRŐL SZÓLHAT A VERS
(AMI NEM KIREKESZTŐ, NEM JOGSÉRTŐ).



A VERS TERJEDELME: MIN. 2 KÓDSOR

A KÓDVERSEKET 2024. MÁRCIUS 11.-IG KÜLDD EL AZ

INFO@KPLUSZF.COM

CÍMRE EGY RÖVID KÍSÉRŐ ÜZENETTEL, AMI TARTALMAZZA:

1. A SZERZŐ NEVÉT
2. A KÓDVERS CÍMÉT
3. A KÓDVERS PROGRAMNYELVÉT

A közlésre alkalmas kódverseket a K+F Stúdió Kft. (www.kpluszf.com) által kiadott e-kiadványban és/vagy e-folyóiratszámokban tesszük közzé, illetve angol-magyar kétnyelvű igazolást adunk a műről.

További információ az info@kpluszf.com e-mail címen keresztül kérhető.

A kódköltészetéről (code poetry), illetve a kódversekről (code poems) háttéranyag, módszertani útmutató található ezekben a cikkekben:

Mező Ferenc (2023): Code Poetry – avagy: Amikor az irodalom csókot dob az informatikának, de a mesterséges intelligencia elkapja azt a tehetséggondozás öröme... *Mesterséges intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, V. évf. 2023/1. szám. 9-19. doi: [10.35406/MI.2023.1.9](https://doi.org/10.35406/MI.2023.1.9)

Mező Ferenc (2023): Code Poetry – Módszertani javaslatok tehetségfejlesztő programok számára. *Mesterséges Intelligencia – interdiszciplináris folyóirat*, V. évf. 2023/1. szám. 103-114. doi: [10.35406/MI.2023.1.103](https://doi.org/10.35406/MI.2023.1.103)

**A PÁLYÁZATRA TÖRTÉNŐ KÓDVERSEK BEKÜLDŐI A MŰ
BEKÜLDÉSÉVEL NYILATKOZNAK ARRÓL, HOGY A
KÓDVER S A SAJÁT SZELLEMI TERMÉKÜK, S
HOZZÁJÁRULNAK ANNAK KÖZLÉSÉHEZ A K+F STÚDIÓ
KFT. ÁLTAL KIADOTT E-KIADVÁNYOKBAN?,
E_FOLYÓIRATOKBAN.**

**> DO_NOT_FORGET:
> PLEASE.WRITE CODE(POEMS)**