

Deliberationes

A GÁL FERENC EGYETEM TUDOMÁNYOS FOLYÓIRATA
SCIENTIFIC JOURNAL OF GÁL FERENC UNIVERSITY

15. évfolyam 1. szám 2022/1

Vol. 15; Ed. No. 1/2022



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

Pályázat sorszáma: TKP2020-NKA-07

Cím: A speciális pedagógia integratív válaszai napjaink kihívásaira

Támogató: Innovációs és Technológiai Minisztérium

Kezelő szerv: Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT



Deliberationes

2022/1

Árpási Zoltán B. Kis Attila Beke Szilvia Boros Árpád Csefkó Mónika
Ferenczné Szarvas Anikó Gödör Zsuzsanna Halasi Szabolcs Homoki Andrea
Horváth Gábor Katona Krisztina Lestyán Erzsébet Lepes Josip Lipcsei Imre
Nagyné Hegedűs Anita Nyári Csaba Petróczi Erzsébet Sándor Zita
Soós Zsolt Szabóné Balogh Ágota Szalainé Milasin Katalin Szilvássy Orsolya



GÁL FERENC
EGYETEM

A Gál Ferenc Egyetem tudományos folyóirata

DELIBERATIONES

Scientific Journal of Gál Ferenc University

15. évfolyam 1. szám 2022/1

Vol. 15; Ed. No.1/2022

A Gál Ferenc Egyetem tudományos folyóirata
DELIBERATIONES

Scientific Journal of Gál Ferenc University

Főszerkesztő / Editor: Janka Ferenc

Szerkesztésért felelős személy / Responsible editor: Halasi Szabolcs

Szerkesztő Bizottság / Board

ÁRPÁSI ZOLTÁN, FEJES RUDOLF ANZELM, GELLÉN MÁRTON, GURKA DEZSŐ,
HALASI SZABOLCS, HORVÁTH GÁBOR, JUHÁSZ ATTILA, KOVÁCS JÓZSEF,
PETRÓCZI ERZSÉBET, PUSKÁS ATTILA, VAJDA TAMÁS

Szerkesztőségi titkár / Secretary

Kónya Tünde

Lektorálta / Lectors

Homoki Andrea, Katona Krisztina, Petróczi Erzsébet.

Borító / Cover: Horváth Gábor fotója

Kiadó / Publishing: Gerhardus Kiadó

Felelős kiadó / Responsible: Dux László, rektor

Kiadó/szerkesztőség címe / Contact: 6720 Szeged, Dóm tér 6.

E-mail: deliberationes@gfe.hu

Terjesztési forma: nyomtatott és online

Distribution: print and online

A kötet a következő pályázat keretében valósult meg:



AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT

Pályázat sorszáma: TKP2020-NKA-07

Cím: A speciális pedagógia integratív válaszai napjaink kihívásaira

ISSN 1789-8919

e-ISSN 2786-1562

TARTALOM

Deliberationes tudományos folyóirat
15. évfolyam 1. szám 2022/1
e-ISSN 2786-1562
Gál Ferenc Egyetem

Deliberationes Scientific Journal
Vol.15; Ed.No.2022/1
ISSN 1789-8919
Gál Ferenc University, Hungary

ELŐSZÓ	7
ÁRPÁSI ZOLTÁN, GÖDÖR ZSUZSANNA, LESTYÁN ERZSÉBET, NYÁRI CSABA	
A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	8
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF ECONOMIC AND FINANCIAL EDUCATION	8
BEKE SZILVIA	
AZ EGÉSZSÉGRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZE	22
MODELLING POSSIBILITIES OF HEALTH AS A CONCEPT AND THE CHANGE OF THE SPECIAL PEDAGOGICAL TOOL OF HEALTH PROMOTION	23
FERENCZNÉ SZARVAS ANIKÓ	
A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	34
SPECIFIC PEDAGOGICAL TOOLS FOR COMMUNICATION SKILLS	35
HALASI SZABOLCS, LEPES JOSIP	
A TESTNEVELÉS ÉS SPORT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI A SZOCIÁLIS ÉS TANULÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉBEN.	44
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND LEARNING SKILLS	44
HOMOKI ANDREA	
A REZILIENCIÁRA VALÓ NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	51
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATION FOR RESILIENCE	51

HORVÁTH GÁBOR

A HAZASZERETETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI . . . 62	
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATING PATRIOTISM 62	

KATONA KRISZTINA

AZ ANYANYELVI NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	
A KULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN 73	
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR MOTHER TONGUE EDUCATION	
IN THE DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE 73	

LEPES JOSIP

A TESTNEVELÉS ÉS A SPORT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI AZ	
EGYES KOROSZTÁLYOK EGÉSZSÉGÉNEK MEGŐRZÉSÉBEN 86	
SPECIFIC PEDAGOGICAL TOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND	
SPORT TO PROMOTE HEALTH AT DIFFERENT AGES 86	

LIPCSEI IMRE

A CSERKÉSZET SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI 99	
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF SCOUTING 99	

NAGYNÉ HEGEDŰS ANITA

A KARANTÉN KÖRÜLMÉNYEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI . 109	
SPECIAL PEDAGOGICAL IMPLEMENTS	
OF QUARANTINE CONDITIONS. 109	

B. KIS ATTILA, PETRÓCZI ERZSÉBET, SOÓS ZSOLT

A KÖZÖSSÉGI ÉLETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI 117	
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS	
FOR EDUCATION FOR COMMUNITY LIFE. 117	

SÁNDOR ZITA

BETEGSÉG KÖVETKEZTÉBEN KÜLÖNLEGES	
BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK NEVELÉSÉT	
SEGÍTŐ SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖK 126	
SPECIAL EDUCATIONAL TOOLS	
FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS DUE TO ILLNESS 127	

Soós Zsolt

A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉGRE NEVELÉS	
SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI 139	

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR SOCIAL SENSITIVITY EDUCATION	139
SZABÓNÉ BALOGH ÁGOTA	
A DIGITÁLIS KULTÚRÁRA NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	149
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR DIGITAL CULTURE EDUCATION	149
SZALAINÉ MILASIN KATALIN	
A HITRE ÉS AZ ISTEN SZERETETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI	163
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATION IN FAITH AND LOVE OF GOD	164
BOROS ÁRPÁD, CSEFKÓ MÓNICA, SZILVÁSSY ORSOLYA	
AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI . . .	171
SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING	172
A PÁLYÁZAT MEGVALÓSÍTÁSÁBAN RÉSZTVEVŐ KUTATÓK	181

ELŐSZÓ

A Gál Ferenc Egyetem 2020-ban sikeresen pályázott a Tématerületi Kiválósági Program keretében, melynek köszönhetően elindulhatott a TKP2020-NKA-07 kódszámú „Speciális pedagógia integratív válaszai napjaink kihívásaira” című projekt. A kétéves pályázati program részeként a pályázati időszak első évében a speciális pedagógia eszközeinek értelmezése, fejlesztése érdekében különböző módszerek alkalmazásával került sor a téma kutatására 17 nevesített területen. A programban résztvevő tudományos munkatársak, oktatók a speciális pedagógiai eszközeit, eszközrendszereit kutatták Pukánszky Béla speciális pedagógia felfogásból kiindulva, miszerint a speciális pedagógia *„a neveléstan (és az annak részét képező oktatástan) gyakorlatának és elméletének évezredes tradícióira épülő, de a jelen világ realitásával és a közeljövő kihívásaival számoló, azokra felkészítő gyakorlat-közelbeli elmélete az emberi fejlődést, kiteljesedést segítő tágabb értelemben vett nevelőtevékenységnek.”* (Pukánszky, 2020: 8-9). S építettek továbbá Pukánszky azon megállapítására is, hogy *„a speciális pedagógia hangsúlyozottan közösségi orientációjú, de a közösséget a fejlődő egyéniség, az érett személyiséggé váló ember érzelmeivel kívánja gazdagítani. Ez a pedagógia egyetemes és befogadó jellegű. Inkluzív a szó legtágabb értelmében, amennyiben különleges figyelemben és méltányos megsegítésben részesíti a fogyatékkal élőket és adottságaik, lehetőségeik teljes kifejtéséhez segíti hozzá a kiemelkedő tehetséget, de szociálisan hátrányos helyzetű növendékeket”* (Pukánszky, 2020: 10).

A projekt második szakaszában – a „szükségletközpontú pedagógia” társadalmi szerepének növelését célzó programként – a feltárt kutatási eredményekre alapozva a Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoport a 17 altémának megfelelően továbbképzési programot dolgozott ki, melynek akkreditálása a program részeként szintén megtörténik.

Jelen kötet, mely egyben a Gál Ferenc Egyetem Deliberationes tudományos folyóiratának különszáma is, a pályázati program lezárásaként valamennyi érintett területről egy-egy tanulmányt tartalmaz, amely bepillantást enged abba a szemléletmódba, amelyet a speciális pedagógia területen a kutatócsoport tagjai képviselnek, s amely épít a GFE egyházi intézményi küldetésére és kutatási profiljára, a speciális pedagógia keresztény szemléletére, s így olyan eszközöket is tartalmaz, amelyek elsődlegesen is a keresztény pedagógia alapjaihoz tartoznak.

Dr. Katona Krisztina

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 8-21. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.8](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.8)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 8–21

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.8](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.8)

A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Árpási Zoltán¹, Gödör Zsuzsanna¹, Lestyán Erzsébet², Nyári Csaba¹

1 Gál Ferenc Egyetem, Gazdasági Kar

2 Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

A gyermekkorban látott szülői minták hatással vannak a következő generációk pénzügyeire, amely hosszú távon az adott ország gazdasági intézkedéseit is befolyásolják. A gyermekek pénzügyi nevelése olyan pénzügyi tudást generál, amely nélkülözhetetlen az életben való eligazodáshoz. Ugyanakkor a hazai felnőtt lakosság pénzügyi műveltsége és kultúrája, pénzügyi tudása csekély. Így a közoktatás feladatává vált, a gazdasági és pénzügyi alapismeretek átadása, mind formális, mind nem formális formában. Már kisiskoláskortól érdemes pénzügyi ismereteket átadni ahhoz, hogy tudatosan gondolkodó felnőtt generáció nőjön fel. Különböző életszakaszokban cselekedtetve, játékos formában a gyermekek fogékonyak ezen ismeretek befogadására is. A sajátos nevelési igényű hallgatók esetén azonban speciális pedagógia eszközök alkalmazása is indokolt, amire a tanulmányban is kitérünk.

Kulcsszavak: pénzügyi tudatosság, speciális pedagógia.

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF ECONOMIC AND FINANCIAL EDUCATION

Zoltán Árpási¹, Zsuzsanna Gödör¹, Erzsébet Lestyán², Csaba Nyári¹

1 Faculty of Economy, Gál Ferenc University

2 Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

The parental patterns seen in childhood affect the finances of the following generations, which in the long run also influence the economic measures of the given country. Financial education of children generates financial knowledge that is essential for navigating life. At the same time, the financial literacy and culture and financial knowledge of the domestic adult population is low. Thus, it became the task of public education to impart basic economic and financial knowledge, both in formal and non-formal forms. It is worth imparting financial knowledge from an early age to raise a consciously think-

ing adult generation. Acting at different stages of life, in a playful way, children are receptive to receiving this knowledge. However, in the case of students with special educational needs, the use of special pedagogical tools is also justified, which is also discussed in the study.

Keywords: financial awareness, special pedagogy.

BEVEZETÉS

Az utóbbi években, de különösen a 2008-as gazdasági válság okainak és egyéni valamint társadalomra gyakorolt hatásainak elemzése kapcsán egyre inkább a figyelem fókuszába került a pénzügyi műveltség és annak fejlesztése. Ezt felerősítette az új típusú koronavírus-járvány hatására átalakult gazdasági környezet, melynek lényeges eleme a pénzügyi képzések aktualizálása, új súlypontok meghatározása, mint például a pénzügyi digitalizációs folyamat hatékonyságát meghatározó technológiai háttér és annak ismerete, értő felhasználása. Többféle megközelítése létezik a fogalomnak, Csorba felhívja a figyelmet arra, hogy a pénzügyi kultúrának és a pénzügyi műveltségnek létezik közös metszete, de emellett mindkét fogalom birtokol csak rá jellemző területeket is (Csorba, 2020). A magyar közgazdasági nyelvzetben a pénzügyi kultúra kifejezés az általánosan elfogadott, mind a pénzügyi kultúra (financial culture) mind a pénzügyi műveltség (financial literacy) esetében.

Ez a megközelítés jellemzi a Magyar Nemzeti Bank és a Pénzügyi Szervezetek Állami Felügyelete által aláírt megállapodást is, amely szerint a pénzügyi kultúra: „A pénzügyi ismeretek és képességek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek a tudatos és körültekintő döntéseikhez szükséges alapvető pénzügyi információkat azonosítani, majd azok megszerzése után értelmezni, ezek alapján döntést hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi és egyéb következményeit” (Magyar Nemzeti Bank, 2008).

A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI MŰVELTSÉG

A pénzügyi kultúra fogalmát Atkinson és Messy alkotta meg, definíciójuk szerint olyan ismeretekről van szó, amelyek elengedhetetlenek a helyes pénzügyi döntésekhez, és amelyekhez képességek, készségek, attitűdök és viselkedésminták együttese is kapcsolódik (Atkinson & Messy, 2012).

MŰVELTSÉG

Az UNESCO szerint a műveltség egy kulcs, amely segít kibontakoztatni az egyénben rejlő szellemi lehetőségeket, illetve lehetőséget ad ahhoz, hogy állampolgárként kiteljesedjen, amely nemcsak mikro-, hanem makroszinten is a gazdaságra és a társadalomra is hatással van, lesz. A műveltség alatt „egy olyan egyszerre egyéni és társadalmi jelenséget értünk, amely alapvető fontosságú a társadalmi, gazdasági és politikai részvétel, illetve fejlődés szempontjából, kiváltképp a mai tudásalapú társadalmakban” (UNESCO, 2005, 17).

A műveltség által az egyén felismeri és mérlegelni tudja azokat a lehetőségeit, amellyel saját céljait elérheti, és amely folyamat alatt tovább fejlődik személyisége, műveltsége is. A pénzügyi és gazdasági műveltség a minőségi élet egyik alapja.

PÉNZÜGYI KULTÚRA

A pénzügyi kultúrának nincs pontos meghatározása, de a hazai és nemzetközi szakirodalomban a kutatók abban egyetértenek, hogy a kultúra egyik részterülete a pénzügyi kultúra is. Az adott kultúra területét Hung és társai 2009-ben számos tanulmány feldolgozásával próbálták definiálni, de lényegében ők is arra jutottak, hogy annyira összefüggő folyamatokról van szó, hogy definíció helyett koncepcióban érdemesebb tovább gondolkodni. A feldolgozott tanulmányok által a kutatás eredménye az lett, hogy kilenc féle megközelítési módot „azonosítottak”. Ezek a következők:

1. a pénzügyi tudás;
2. a pénzügyi folyamatok megértése;
3. a pénzügyi tudás alkalmazási képessége és a megszerzett tapasztalatok;
4. a pénzügyi összefüggések és definíciók ismerete;
5. a megalapozott pénzügyi döntések meghozatalának képessége;
6. a legalapvetőbb pénzügyi fogalmak ismerete;
7. az egyszerű (alapvető) pénzügyi döntések meghozatalának képessége;
8. a megalapozott és tudatos döntések meghozatalának képessége; valamint
9. az egyszerű pénzügyi fogalmak ismerete.

(vö. Béres, 2013)

Hazánkban a Magyar Nemzeti Bank 2008-ban, figyelembe véve a pénzügyi kultúra koncepcióit, a következő definíciót fogalmazta meg: „A pénzügyi ismeretek és készségek olyan szintje, amelynek segítségével az egyének képesek a tudatos és körültekintő döntéseikhez szükséges alapvető pénzügyi információkat azonosítani, majd azok megszerzése után azokat értelmezni, és ez alapján döntést hozni, felmérve döntésük lehetséges jövőbeni pénzügyi, illetve egyéb következményeit” (Magyar Nemzeti Bank, 2008).

A PÉNZÜGYI KULTÚRA ÉS A TÁRSADALOM

Társadalmi szinten a pénzügyi kultúra fejletlensége vagy fejlettsége kihatással van az adott ország gazdaságára is, így annak fejlesztése az állam érdekét szolgálja. Nagyobb megtakarítással rendelkeznek azok az országok, ahol a társadalom pénzügyi kultúrája magasabb, hiszen az egyén szintjén, vagyis a lakosság pénzügyi műveltsége, kultúrája az, amely biztosítja az adott pénzügyi rendszer stabilitását. Mikroszinten, amennyiben az egyén képes helyes pénzügyi döntéseket hozni saját háztartásán belül, akkor nagyobb valószínűséggel elkerüli a hitel spirált vagy a drága hitelkonstrukciókat. A lakossági megtakarítások területén biztonságos összeggel rendelkezők azok, akik hatékony háztartási költségvetést vezetnek, így hitelképességük is pozitívabb. A banki szektorban ezek a la-

kosok a hitelképes ügyfelek, akik alacsony kockázatú jövedelemforrásként jelennek meg. Azokban az országokban tehát, ahol a lakosság, a társadalom magas pénzügyi kultúrával rendelkezik, mikroszinten biztosított az állam számára, hogy elkerülhetőek legyenek azok az intézkedések, amelyek az újraelosztásra vagy a stabilizációs célokra irányulnának (Béres, 2013).

Hazánkban a gazdasági válság előtt, a rendszerváltást megelőzően olyan generáció nőtt fel, melynek tagjai nem tudtak tudatos döntést hozni pénzügyeikben, és igen gyakran a „hitelt hitellel való kiváltás” stratégiája az úgynevezett hitel spirálba vezette őket. Az egyén szempontjából a pénzügyi és gazdasági kultúra alapjai képzik az értékes, minőségi életet. A pénzügyi műveltséghez hozzá tartoznak olyan készségek, képességek, mint az általános tájékozottság, az összefüggések átlátása és megértése, az alkalmazható tudás. Napjainkban nagyon gyors változások tapasztalhatóak a gazdasági és pénzügyi világban, amely kihatással vannak a foglalkoztatásra is, így a hétköznapi emberek, a munkavállalók mindennapi döntéseit is nagyban befolyásolják.

„A legújabb nemzetközi és hazai pénzügyi műveltség (financial literacy) vizsgálatok egybehangzóan, a lakosság pénzügyi műveltségének súlyos hiányosságaira hívják fel a figyelmet” (Horváth, 2017, 1). A szakemberek ezért az oktatás területén próbálnak változást elérni. Hazánkban, a paradigmaváltás hatására, ez a célkitűzés már a 2012-ben létrejött Nemzeti alaptantervben megtalálható. A képesítési keretrendszerben megfogalmazott területek a tudás, a képesség, az attitűd és a felelősség szintjeit érintik. Fontossá vált, hogy a gyermekek minél előbb pénzügyi, gazdasági műveltséget szerezzenek, továbbá az is, hogy olyan felnövő generációt neveljünk, akik a problémamegoldó gondolkodásmódot a lehetőségeikhez mérten elsajátítják. A pénzügyi ismeretek oktatásánál fontos szempont lett a hétköznapi élethez szükséges készségek fejlesztése, ami a fiatalabb nemzedék szemléletmódját megfelelően alakítja a pénzügyi és gazdasági döntésekhez. Ugyanakkor egy tanulmány arra is kitér, hogy Magyarországon az intézményi oktatás szereplői nem értik ennek a témának a fontosságát. Ennek egyik jele, hogy 2017-ben a gimnáziumokban nem oktattak gazdasági és pénzügyi ismereteket, illetve hiányoztak a szakképzett pedagógusok is. Az integrált oktatás keretein belül több különböző műveltségterülettel kapcsolták össze az adott ismeretek oktatását. Megjelent a Pénz7 program is, ahol témahetek keretében próbálják a pénzügyi tudatosságot fejleszteni. Hazánkban 2018 őszétől megkezdődött az iskolákban a pénzügyi ismeretek oktatása. Magyarország a pénzügyi műveltség meghatározásánál az OECD definícióját tekinti követendőnek, mely szerint „[a pénzügyi műveltség] a szükséges tudás, tudatosság, attitűdök és magatartás kombinációja annak érdekében, hogy az egyén megfelelő pénzügyi döntéseket hozhasson, hogy így önmaga számára pénzügyi jólétet biztosíthasson” (OECD, 2018).

PISA-VIZSGÁLAT: A PÉNZÜGYI MŰVELTSÉG MÉRÉSE

A közoktatás területéről jól ismert PISA jelentések, minden ország számára fontos információkat tartalmaznak, és kiemelt figyelemmel kísérik az eredményeket is. Hazánk

tekintetében közismertek az egyre romló eredmények, amelyek közül a legaggasztóbb a problémamegoldó gondolkodást igénylő matematikai tudás, amely 2012-ben egy nagy visszaesést mutatott, és azóta stagnál, holott a pénzügyi műveltséghez szorosan kapcsolódik. A természettudományos ismeretek, ahol a szövegértés is fontos, szintén rossz mutatókkal rendelkezünk. A pénzügyi műveltség méréseiben hazánk sem 2012-ben, sem 2015-ben nem vett részt. Az OECD, 2014, illetve az OECD, 2017 vizsgálatok eredményeinek legfontosabb összefoglalásai a következők voltak:

- súlyos hiányosságok a középiskolások tudásának, képességeik területén;
- 2012-ben nehézséget okoztak a következő számítások: „bruttó-nettó nagyságok, az áfa és a fizetés esedékessége, a banki egyenlegszámítás értelmezése (Horváth, 2017, 28);
- a 2015-ös felmérések során hiányos ismeretekkel rendelkeztek a diákok a bank-számla vezetéséről, holott a megkérdezettek 1/3-a saját bankkártyával rendelkezett;
- mindkét felmérésnél szembevetendő volt az a tény, hogy a „pénzügyi ismeretek és kompetenciák szorosan kapcsolódnak a tanulók társadalmi háttéréhez” (Horváth, 2017, 28);
- akik jobb eredményt értek el, nyitottabbak és attitűdben is pozitívabbak mind a tanulás, mind a pénzügyi műveltség területén;
- illetve ahol jobbak a szövegértési és matematikai eredmények azoknál a tanulóknál a pénzügyi műveltség területén is jobb eredmények voltak tapasztalhatóak (Horváth, 2017).

A PÉNZÜGYI MŰVELTSÉG ÉS A PÉNZÜGYI KULTÚRA FOGALMI MEGKÖZELÍTÉSEI

A pénzügyi kultúra és a pénzügyi műveltség fogalmakat lényeges megkülönböztetni egymástól, alapvetően azért, mert a kultúra fogalmába tartozó alkotóelemek jelentős befolyást gyakorolnak az egyének tevékenységére és magatartására éppúgy, mint a közöttük kialakuló társadalmi viszonyokra. „A kultúra explicit és implicit magatartási mintázatokból áll, melyek szimbólumokban fejeződnek ki, A kultúra magja tradicionális jellegű, azaz történelmileg kialakult, fejlődő és kiválasztódott elméleteket, gondolatokat foglal magába, különös tekintettel az ezekhez kapcsolódó értékekre” (Kroeber és Kluckhohn (1967, 357. idézi Csorba, 2020, 68). A kultúra fogalmán belül a nem anyagi kultúra meghatározó elemei ebből a szempontból a lényegesek. Huntington nyomán Csorba négy elemet azonosít, az értékek, a hitek, a társadalmi norma és az attitűdök formájában. (Huntington, 2000, 15.; Csorba, 2020). A különböző közösségek saját értékrendje fogja befolyásolni azok cselekedeteit. Az egyes különböző hitek mint a nem tárgyiasult kultúra alapkövei megkülönböztethetnek meg egy-egy kultúrát a többitől. Számtalan történelmi példa bizonyítja, hogy milyen erővel képesek hatni egy társadalomban éppúgy, mint a gazdaság működésében is a vallási hitek és az ezeken alapuló értékek.

A kialakított normák mind az egyén mind a közösség, valamint a társadalom számára iránytűként szolgálnak, közvetítik azok felé a bizonyos konkrét cselekvési helyzetekben

elvárt szabálykövető magatartási formákat. Az attitűdök fogják meghatározni, hogy az egyének mit tekintenek önmaguk számára hasznosnak, így ezekhez vonzódnak, míg másokat elutasítanak.

A műveltség fogalma szellemi értékek összessége, amelyeket egy közösség, egy társadalom a története során kialakít, felhalmoz, és tükrözi a közösség szokásait, életfelfogását. A műveltség hozzásegíti az egyént lehetőségeinek felismeréséhez és kibővítéséhez, megalapozza annak kibontakozását, komplex fejlődését. Mindez nemcsak az egyén, hanem a gazdaság és a társadalom számára is jelentős fejlődést generáló tényező, mivel az egyik kulcsa a felelős állampolgári magatartásnak, a kritikus gondolkodásnak.

A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI NEVELÉS ÁLTALÁNOS ISKOLAI DIMENZIÓI

A gazdasági ismeretek általános iskolai oktatásának szerepe

Magyarországon 2018 ősztől megkezdődött a közoktatásban a pénzügyi ismeretek oktatása. Az intézkedést még kialakulatlan stratégia jellemezte, de első lépésként a tantárgyakba beépített pénzügyismeretekkel az elsődleges cél az volt, hogy a tanulókat megismertessék a helyes pénzkezeléssel, gazdasági és pénzügyi műveltséget megalapozva, a pénzügyi kultúrájuk fejlődjön.

A gazdasági és pénzügyi nevelés tantárgyi tartalma közreműködik abban, hogy a NAT által megfogalmazott kiemelt fejlesztési területek megvalósuljanak. Rávilágít az értékteremtő munka fontosságára, ami nélkül nincs jólét, kiemeli társadalmi tevékenységek feltételeként a gazdaság kiegyensúlyozott működését is. (Oktatási Hivatal, 2020).

A Nemzeti alaptantervben előírt témaköröket tekintve, megjelennek a

- Lokális – regionális – globális kérdések, összefüggések;
- Nemzetközi közgazdaságtani kérdések (pl.: valutapiac ismeretek, nemzetközi együttműködési formák stb.);
- Hosszú távú szemlélet;
- Egyéni és közjó közötti kapcsolatok;
- Fenntarthatóság, a környezettel való összhang a gazdálkodás során.

Ezen felül a NAT kiemeli, „a pénzügyi, gazdasági nevelés, a médiatudatosságra nevelés, a fenntarthatóság a kor elvárásai és új kihívásai miatt kerültek be a fejlesztési-nevelési célok közé” (Horváth, 2017. 31).

ALSÓ TAGOZAT

Alapfokú nevelés-oktatás szakasza, alsó tagozat, 1–4. évfolyama, ahol szintén megjelenik a gazdasági és pénzügyi nevelés az új NAT alapján. A legfontosabb, hogy ez a korosztály az alapvető élelmiszerek árát ismerje, illetve tudjon önállóan élelmiszert vásárolni és a pénzre vigyázni. A matematikai műveleteken belül (az alapműveleteken kívül)

a mértékegységekről szerzett tudását a gyakorlatban, a pénzre vonatkoztatva is célszerű lenne elsajátítania. Cél, hogy ne legyen ismeretlen számára az energiatakarékosság, ezt a mindennapi élethelyzetekben is gyakorolva beépülhessen a gyermek gondolkodásába. A gazdasági és pénzügyi nevelés során a gyerekek megismerkednek, ismereteket szereznek a világ más részén élő gyermekek életszínvonaláról is.

A tudatos fogyasztókká nevelés során fontos a matematikai ismeretek alkalmazása a pénzügyekkel kapcsolatban is, amit közös vásárlás során gyakorolhatnak a gyerekek. A jobb társadalmi helyzetben élő családok gyermekei már az unió közös fizetési eszközeit is jól ismerik. Fontos cél még, hogy játékos formában a gyerekek megismerkedjenek a döntésekkel járó felelősséggel, kockázatokkal, a hasznok vagy a költségek fogalmával is.

A játékos formában a gyerekek könnyebben sajátíthatják el a gazdasági és pénzügyi fogalmakat, illetve folyamatait.

Játéktár:

- *Szerepjátékok- szituációs helyzetgyakorlatok/vásárlás:* kezdetben játékpénzzel tantermi körülmények között, majd később például az életvitel és technika órákon a főzés tananyagán belül az együttes „piacozás”, amikor is az osztálypénzből, bevásárló listával a gyerekekkel együtt vásároljuk meg az alapanyagokat. Ebben az esetben a tanulók írják össze a hozzávalókat, készítenek költségvetést, kezelik a pénzt, vásárolnak be. Így személyesen tapasztalják meg azt a folyamatot, ahogy az étel az asztalra kerül.
- *Gazdasági társasjátékok:* monopoly vagy activity-játék. Online térben például a JAM MESE programja, ami felöleli az óvodás, a kisiskolás és a középiskolás kort úgy, hogy közgazdasági és vállalkozói ismereteket az adott korosztályra adaptálja.
- *Vetélkedők:* amelyek nemcsak az ismeretek gyakorlatba való alkalmazását teszi lehetővé, hanem pozitív önértékelést, versenyszellemet, és azt a készséget is fejleszti, ami a csapatmunkához elengedhetetlen.
- *Keresztrejtvények:* amelynek témái korosztályokra szabva lehet háztartás, szolgáltatás, valuta, áru, szükséglet, ... stb. (Kovács, 2015).

FELSŐ TAGOZAT

Gazdasági és pénzügyi ismeretek a közismereti tárgyakba, a történelem és a földrajz tantárgyaiba épülnek be. Az 5–8. évfolyamában a fejlesztési területek és nevelési célok alatt találhatjuk meg a Gazdasági és pénzügyi nevelést. A kompetencia alapú oktatásnál a kulcskompetenciákon belül kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia fejlesztése, mint fő fejlesztendő terület van jelen.

A gazdasági tevékenységek, illetve a vállalkozói kompetenciák olyan képességekre és ismeretekre épülnek, mint például:

- kreativitás,
- az újítással kapcsolatos pozitív attitűd,
- felelősség vállalás saját cselekedeteink iránt,
- a változáshoz való viszonyulás,
- sikerorientáltság.

Az 5-8. évfolyamos gyerekek, tanulók a legtöbb pénzügyekkel kapcsolatos tudást a matematikán keresztül sajátítják el. A matematika tantárgyon keresztül az algebra, a számtan különböző témakörei alapozzák meg ezt a fajta tudást. A történelem tantárgy a pénzgazdálkodás témáját különböző történelmi korszakok megismertetése által „tanítja”. Különálló tematikai egységként szerepel a tantervben, tanmenetben a gazdasági, pénzügyi tudás témakörei, de ezek csak alacsony óraszámban valósulnak meg. Három műveltségterület ad lehetőséget, heti 15 órában a tizenéves korosztálynak arra, hogy a pénzügyekkel kapcsolatos tudásukat bővítsék. Ezek az ember és társadalom, a földünk – környezetünk és az „életvitel és gyakorlat” (Harangozó, 2015). Ugyanakkor elmondható a NAT kulcskompetenciái lefedik a gazdasági és pénzügyi alapismeretekhez kapcsolódó fejlesztési területeket.

Játéktár, amelyet Kovács Éva, gazdaságismeret szakos tanár állított össze, és amely az Új Köznevelés 2015/4 számában is megjelent, a következők:

- *Fogalom és definíciókártyák*: a gazdasági vagy pénzügyi fogalmak és a hozzájuk kapcsolódó definíciók kártyán való megjelenítése számos játékos tanulási helyzetet eredményeznek. A kártyák rendezgetése vagy párosítása a szakember szerint nem csak bevéssé folyamatot erősíti, de számonkérésnél is alkalmazható (Kovács, 2015).
- *Gazdasági TOTO*: szintén a bevéssé támogatja, a feleletválasztós feladatlapok gazdasági fogalmakat tartalmaznak.
- *Puzzle*: a cselekedtetés pozitív előnyeit kihasználva különféle ábrák, grafikonok vagy gazdaságtérképek széttollózott képeinek összeillesztése, tovább segíti a megértést.
- *Gazdasági társasjátékok*: JAM MESE program, adott korosztályra adaptált játéka, amelyek a pénzügyi és gazdasági folyamatokat, azok összefüggéseit, a különböző tranzakciók folyamatát segítik értelmezni, megérteni.
- *Szituációs helyzetgyakorlatok*: A piac, a szükséglet és a piac viszonya vagy éppen a családi döntéshozatal / családi költségvetés ismerhető meg úgy, hogy a helyzetgyakorlatokban életszerű problémákat vetünk fel, amelyben a gyerekeknek kell állást foglalni, érvelni, meggyőzni oly módon, hogy közben a szükségleteiket rangsorolják az adott pénzügyi kereteikhez. A szituációs helyzetekben például fogyasztói reklamációt vagy felvételi beszélgetést is lehet „gyakorolni” (Kovács, 2015).

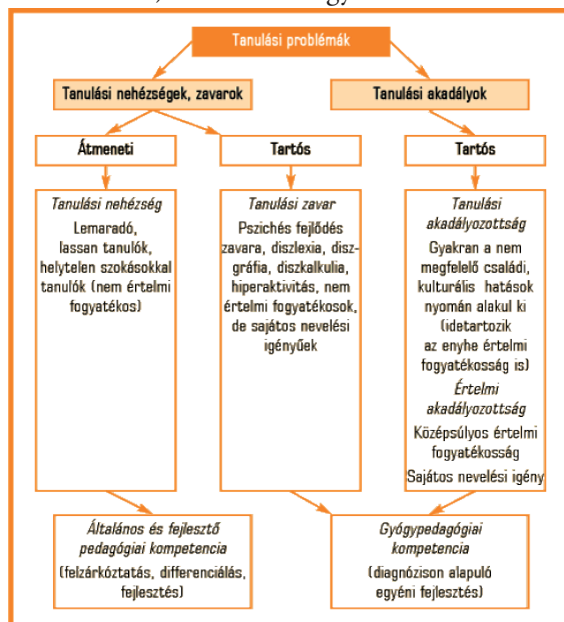
Végül egy érdekesség a tizenéves korosztály számára az „Értem a pénzem” nevű társasjáték. Különlegessége abban rejlik, hogy a forint bevezetésének jubileuma alkalmával jelent meg. Magyarország történelmi korairól és azok pénzeiről szóló izgalmas játék, melynek előnye, hogy online is letölthető. Egyszerre tanulható „láthatatlanul” a magyar történelem, miközben fejlődik a gyermek pénzügyi műveltsége is.

A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI NEVELÉS ÉS AZ INTEGRATÍV PEDAGÓGIA KAPCSOLATA

Az adaptív oktatás jelentősége az integrációs törekvésekkel, az integratív pedagógia által megerősödött. Az integrált nevelés-oktatás vagy együttnevelés „a különböző okoknál fogva a tanulásban akadályozottak együttes oktatása-nevelése hasonló korú és ilyen zavarokat nem mutató társaikkal” (Csányi, 1995, 5).

Az OECD definíciója szerint „sajátos nevelési igényű az a gyermek, akinek a többiekétől eltérő, megemelt szintű megsegítése szükséges. A speciális nevelési szükséglet megfogalmazás a környezetnek szól, annak figyelmét hívja fel arra, hogy ezt kielégítse” (Jászi, 2013.42). Hazánkban a Sajátos nevelési igényt a hatályos köznevelési törvény definiálja, miszerint: „Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (2011. évi CXCV.4§25.)

A tanulási problémás gyermekek egy részénél „...sem organikus/biológiai, sem genetikai/familiáris eredetű okokkal nem magyarázható a gyenge tanulási teljesítmény” (Mesterházi, 1995, 28). A tanulási zavarok okai leginkább a személyiségben keresendők (pl.: szorongás), de kihatással vannak a környezeti hatások és sajátosságok is (pl.: a család szociális helyzete, mozaik család) erre a tünet együttesre.



1. ábra Tanulási problémák
Forrás: Új Pedagógiai Szemle 2006/6

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK A KÖZOKTATÁSBAN

Amennyiben a gazdasági és pénzügyi műveltség és kultúra megalapozása és fejlesztése fontos cél, úgy a sajátos nevelési igényű tanulók szemszögéből még kiemeltebb feladatként van jelen a közoktatás területén. A tanulási problémákkal küzdő gyermekeket, tanulókat általánosságban olyan környezeti hatások és sajátosságok jellemzik, amelyek ebben a témakörben is hátrányokat generál számukra, amely kihatással lesz a felnőtt életkörülményeikre is. Ezért fontos feladat, hogy a közoktatás első két szintjén megfelelő ellátást kapjanak, az integráció és esélyegyenlőség tekintetében. A törvények, rendeletek számos lehetőséget adnak, amelyek támogató jellegükkel a tanulmányaik elsajátításában, a számonkéréseket is differenciáltan teszi lehetővé. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet is rögzíti sajátos nevelési igényű tanulók nevelésének-oktatásának elveit.

Az Európai Bizottság irányelvei szerint a 21.századi iskolának három fő jellemzője van. Az első, hogy a tanulókat felkészítése az élethez szükséges kulcskompetenciák gyakorlására. A második fő jellemzője, hogy tananyagközpontú, versenyelvű pedagógiának a kompetencia alapú pedagógiával kell kiegészülnie. Végül a harmadik, hogy megvalósuljon a kompetencia alapú oktatás módszertanának széleskörű kiterjesztése (Némethné, 2014.). Ebben az adaptivitás fontos szerepet játszik. Az adaptivitás olyan folyamat, amely a pedagógusok kompetenciái között megtalálható, hiszen a mindennapi pedagógiai tevékenységük által minden iskolai szinten találkozhatunk ezzel a folyamattal. Az adaptivitáshoz tartozik a differenciálás, a kérdezés, és például a reflexió, alkalmazkodás is.

Az adaptív oktatás szükségessége a felsőoktatásban is jelen van. Az egyetemeken is jelen lévő fogyatékossgal élő hallgatók, szintén igényt tarthatnak a differenciált bánásmódra, többlet jogokra. A felsőoktatási törvény szerint a sajátos nevelési igényű tanuló, már a fogyatékossgal élő hallgató címet viseli. A fogyatékossgal módját igazolni kell az adott 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról szóló törvényi rendelkezés alapján. Napjainkban 2500-3000 fogyatékossgal élő fiatal folytat tanulmányokat a felsőoktatásban, ami növekvő tendenciát mutat, ugyanakkor messze elmarad a fejlettebb országok részvételi arányánál.

Az adaptív oktatás szükségességét a felsőoktatásban folyamatosan kutatják, az új innovációkat társadalmi szinten nyilvánosságra is hozzák. Mindezeket azért fontos leírni, mert az oktatási rendszer valamennyi szereplőjének az igényeit egyszerre kell figyelembe venni. Így a gazdasági és pénzügyi nevelés tekintetében a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók mellett az egyetemek fogyatékossgal élő hallgatóiról sem szabad megfeledkezni. A lifelong learning, azaz az egész életen át tartó tanulás elve miatt ezen tanulók részéről is érezhető hatás jelentkezik az adott ország gazdasági folyamataira.

A GAZDASÁGI ÉS PÉNZÜGYI NEVELÉS SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ DIÁKOK SZÁMÁRA

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, röviden az OECD, napjainkban 34 ország részvételével működik. A pénzügyi ismeretek iskolai oktatására vonatkozóan már 2005-ben irányelveket fogalmazott meg. Ez a szervezet az, amely megszervezi és lebonyolítja a PISA méréseket is. Mivel az általános, illetve a középiskolák tanulói között az integráció révén tömegesével vannak jelen a tanulási problémákkal vagy fogyatékkal küzdő tanulók, így a PISA felmérések eredményeit az ő tudásuk is befolyásolja. A pénzügyi műveltségterületek vizsgálatánál olyan eredmények születtek, amelyek további innovációkra hívják fel a szervezett figyelmét, legfőképpen a tantárgyakon belüli fejlesztések lennének azok, amelyek tovább növelnék a pénzügyi műveltséget a közoktatásban résztvevő tanulók esetében (Mihályi, 2015).

A pedagógiában, gyógypedagógiában tapasztalható paradigmaváltások hatására az élményalapú oktatással, a modern IKT eszközök megjelenésével pozitív változások vannak születőben. A sajátos nevelési igény esetén a játékoságnak, a cselekedtetésnek még nagyobb jelentősége van. Így a tanórákon kívüli szabadidős foglalkozások alatt ma már olyan társasjátékokkal ismertethetjük meg a tanulókat, ami a pénz használatára tanít játékos kereteken belül, a szociális készségeket, a problémamegoldó képességet, az algoritmikus gondolkodást is fejleszti.

KÉSZSÉG- ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTÉS:

A képesség fogalma a Pedagógiai Lexikon szerint a következő: „A fejlesztő hatású tevékenységek tudatos pedagógiai tervezése és irányítása; ennek eredményeként alakul ki az egyén általános és speciális képességeinek az a rendszere, amely az adott tevékenység és a ráépülő tevékenységek magasabb szintű, sikeres végzését eredményezi. Az iskolai fejlesztés a tananyag feldolgozása (az ismeretek, jártasságok, készségek elsajátítása) során történik. A képességfejlesztés feltételei: 1. a kialakítandó képességek, képességrendszerek hierarchikus összerendezése, követelményekben való megfogalmazása; 2. a képességek egymásra épüléséhez igazodó tananyag és feladatok összeállítása 3. a tanuló önálló, aktív tevékenysége; 4. a képességszintek folyamatos ellenőrzése. A képességfejlesztés célja a személyiség képességeinek maximális kialakítása, optimális szintre emelése.” (Pedagógiai Lexikon II. kötet, 1997, 89.)

Az eredményes tanulási folyamat elengedhetetlen eleme az intellektuális képességek fejlesztése. A pedagógusok számára nagy kihívást és felelősséget jelent az eltérő képességű és szociokulturális környezetből érkező tanulók magas szintű fejlesztése differenciált környezetben és módszerekkel. A kognitív képességek fejlettségének szintje meghatározza és befolyásolja a tanulók ismeretszerzését, a tananyag-feldolgozás hatékonyságát, az összefüggések felismerését, a problémamegoldás folyamatát.

Az eredménye képességfejlesztés feltételei között a következők:

- a tanuló megismerése, (képességei, személyiség jellemzői, érdeklődése, haladási üteme stb.)
- megfelelő motiváció,
- megfelelő tanulási környezet biztosítása,
- szemléltető eszközök változatossága,
- tevékenységközpontú módszerek alkalmazása.

Játéktár

- *Monopoly*: A pénzgyarapodására, a csőd fogalmára irányítja a játékos figyelmét. Megtanít célokat állítani, és annak érdekében takarékosagra is tanít.
- *Gazdálkodj Okosan*: rávilágít, hogy a helyes pénzhasználat, takarékoskodással az életszínvonal emelhető.
- *Cashflow 101*: Robert Kiyosaki találmánya. Maga a játék olyan fogalmakkal ismereti meg a gyermekeket, tanulókat, mint a könyvelés, befektetés, számviteli fogalmak. A játék megtanít arra, hogy megvalósítsuk az álmainkat, úgy, hogy tudatos pénzhasználat, gazdasági döntéshozatalok révén elérhetünk egy kitűzött célt.
- *Alhambra*: 2003-ban az Év játéka stratégiai gondolkozást fejlesztve a helyes gazdálkodásról szól. Klasszikus stratégiai játékok egyik képviselője, amely inkább a helyes gazdálkodásra tanít, illetve a játék alkotó elemeinek egyenként való megvásárlásánál a pénz nemekkel és az árakkal ismerkednek meg a gyermekek.
- *Szerepjátékok- szituációs helyzetgyakorlatok*. osztálytermi környezetben, illetve valós hétköznapi környezetben zajló vásárlások elősegítik a pénz kezelését, a stratégiai gondolkodás, illetve a probléma megoldó gondolkodás fejlesztését is, mind amellett, hogy az adott tanulói csoport szociális készségei is fejlődik.

Ezek a társasjátékok, szerepjátékok jó eszközök a sajátos nevelési igényű tanulók élmény alapú tanítására, mindamelllett, hogy fejlesztik a gazdasági és pénzügyi alapismereteiket, pénzügyi kultúrájukat.

ÖSSZEFOGLALÓ

A gyermekkorban látott szülői minták hatással vannak a következő generációk pénzügyeire, amely hosszú távon az adott ország gazdasági intézkedéseit is befolyásolják. A gyermekek pénzügyi nevelése olyan pénzügyi tudást generál, amely nélkülözhetetlen az életben való eligazodáshoz. Ugyanakkor a hazai felnőtt lakosság pénzügyi műveltsége és kultúrája, pénzügyi tudása csekély. Így a közoktatás feladatává vált, a gazdasági és pénzügyi alapismeretek átadása, mind formális, mind nem formális formában. Már kisiskoláskortól érdemes pénzügyi ismereteket átadni ahhoz, hogy tudatosan gondolkodó felnőtt generáció nőjön fel. Különböző életszakaszokban cselekedtetve, játékos formában a gyermekek fogékonyak ezen ismeretek befogadására is.

A *közoktatás színterén* a NAT által biztosított, a tantárgyakba beépített pénzügyismeretekkel az elsődleges cél az, hogy a tanulókat megismertessék a helyes pénzkezeléssel, megalapozzák gazdasági és pénzügyi műveltségüket, fejlesszék pénzügyi kultúrájukat. Alsó tagozatos korosztály esetében kiemelt cél, hogy ismerje az alapvető élelmiszerek árát, illetve tudjon önállóan élelmiszert vásárolni és a pénzre vigyázni. A matematikai műveleteken belül (az alpműveleteken kívül) a mértékegységekről szerzett tudását a gyakorlatban, a pénzre vonatkoztatva is elsajátítsa. A felső tagozat évfolyamain tanuló gyermeknél a fő cél a kulcskompetenciákon belül a kezdeményezőképeség és a vállalkozói kompetencia, illetve a kreativitás, az újtással kapcsolatos pozitív attitűd kialakítása, a felelősségvállalás saját cselekedeteik iránt, a változáshoz való viszonyulás, a sikerorientáltság fejlesztése. Ezek a képességek, készségek alapjait képzik a pénzügyi műveltségnek, kultúrájának.

Számos olyan tematikus hetekbe sűrített versenyek léteznek az általános iskolás korosztály, a középiskolás diákok számára, amelyek komoly ismeretre, tudásra alapoznak. A Pénzügyminisztérium és az Innovációs és Technológiai Minisztérium, a Magyar Bankszövetség, a Pénziránytű Alapítvány Magyarország Oktatási, a Vállalkozásszervezési Alapítvány vagy akár a Közép-európai Brókerképző Alapítvány elkötelezett az iránt, hogy az új generáció olyan gazdasági és pénzügyi ismeretekkel és szemléletmóddal rendelkezzen, amely tagjait hozzá segíti egy értékesebb, jó minőségű felnőtt élethez, melyben a felelősségvállalás és a kritikus gondolkodás, az energia és pénzügyi takarékoság, a vállalkozó szemléletmód is megmutatkozik.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

Atkinson, A. és Messy, F. (2012). Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study. *OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions*. WP15, 32-33. <https://doi.org/10.1787/20797117>

Béres, D. (2013. június 20.). A pénzügyi kultúra - mi is ez valójában? Pénzügyi Szemle Online

<https://www.penzugyiszemle.hu/vitaforum/a-penzugyi-kultura-mi-is-ez-valojaban>

Csányi, Y. (Ed.). (1995). *Integrált fejlesztés a kutatás szintjén. Együttnevelés – speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest

Csorba, L. (2020). Pénzügyi kultúra és pénzügyi műveltség, a pénzügyi magatartás meghatározó tényezői, *Pénzügyi Szemle*, 2020/1, 67-82.

Horváth, I. (2017) A nemzetközi és hazai pénzügyi, gazdasági oktatás eredményei a kutatások tükrében, *Új Pedagógiai Szemle*, 2017/7-8. 18-46.

Jászi, É. (2013). Az Együttnevelés Kihívásai A Pedagógusképzésben, Fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttneveléséről alkotott pedagógusvélemények jellemzőinek vizsgálata, *Doktori (Ph.D.) értekezés*, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógi-

ai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Kutatások Program, 42.

Kovács. É. (2015) Játékok és feladatok a gazdasági ismeretek általános iskolai oktatásához, *Új Köznevelés*, 2015/4, 36-40.

Magyar Nemzeti Bank (2008) Együttműködési Megállapodás a pénzügyi kultúra fejlesztése területén <https://www.mnb.hu/letoltes/0415mnbpszafmegallpodas-penzugyi-kultura-fejleszte.pdf>

Mesterházi, Zs. (1995). A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról *Gyógypedagógiai szemle* 1995/1. 26-27.

OECD. (2018). *Toolkit for Measuring Financial Literacy and Financial Inclusion*, OECD Publishing. www.oecd.org/.../financial.../2018-INF-E-FinLit-Measurement-Toolkit.pdf

Falus, I., Báthory, Z. (Eds.). (1997). *Pedagógiai Lexikon, II. kötet*. Keraban Kiadó.

UNESCO (2005). *Literacy for Life – Education of All*; UNESCO Publishing.

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=242022](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=242022)

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 22-33. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.22](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.22)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 22–33

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.22](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.22)

AZ EGÉSZSÉGRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZE

*Egészség, mint fogalom modellezési lehetőségei és az egészségfejlesztés speciális
pedagógiai eszközének változása*

Beke Szilvia

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

Az egészség, mint fogalom a WHO 1948-as megfogalmazása óta szinte változatlan formában él, annak ellenére, hogy annak statikus mivolta az elmúlt néhány évtizedben jónéhány kritikát kapott. A definíció által lefedett dimenziókat számos kutatás, de maga a WHO is folyamatosan monitorozza országokként, kontinensekként és globális viszonylatban egyaránt. Ennek köszönhetően az elmúlt évtizedek eredményeként számos változással kellett szembe nézni.

A fogalom mellett ugyanakkor számtalan modell született, melyeknek közös jellemzője az, hogy valamennyi az egészséget befolyásoló tényezőket vizsgálja más és más aspektusból. Hiszen az egészség fogalma kapcsán nem szabad megfeledkeznünk, annak gazdasági, társadalmi beágyazottságáról. Fontos szempont, hogy a társadalom mit ítél meg egészségesnek és mit betegnek. Ennek mentén érdemes elkülönítenünk az objektív és szubjektív egészség fogalmát, melyben előbbi alapvetően mérhető, míg utóbbi az egyén aktuális állapotát tükrözi.

A tanulmány szerzőjének célja, hogy egy átfogó képet mutasson be ezen modellek segítségével az egészség fogalmának értelmezéséről, mely alapjaiban határozza meg az egészségfejlesztés fogalmát és a tevékenységét, valamint az elmúlt évek technológiai változásai és az interaktivitás szükséglete mellett térjen ki az egészségfejlesztési folyamat pedagógiájára.

Az egészségfejlesztés soha nem egy-egy ágazat feladata, hanem az mindig inter- és multidiszciplináris összefogást igényel, melyre a szerző is igyekszik rávilágítani a már megvalósult „jó gyakorlatok” bemutatásával.

A tárgykörben tett kitekintés, egyben alkalmat adhat arra, hogy a sok esetben jelenleg is egyirányú pedagógiai gyakorlat nyitottabbá és az új lehetőségek alkalmazása is elfogadottabbá váljon, mind a pedagógusok, egészségügyi szakemberek, mind pedig azon

szakemberek körében, akik mindennapi munkájuk során alapvető hatást gyakorolnak a gyermekek egészségtudatosságára.

Kulcsszavak: egészség, egészségmodell, egészségfejlesztés, interaktív pedagógia

MODELLING POSSIBILITIES OF HEALTH AS A CONCEPT AND THE CHANGE OF THE SPECIAL PEDAGOGICAL TOOL OF HEALTH PROMOTION

Szilvia Beke

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

Health as a concept has remained almost unchanged since its formulation by the WHO in 1948, despite the fact that its static nature has received considerable criticism over the past few decades. The dimensions covered by this definition are continuously monitored by numerous researches, as well as by the WHO itself, both by country, by continent and globally. Due to this, as a result of the past decades, we have had to face many changes.

In addition to the concept, however, countless models have been created, the common feature of which is that they all examine the factors affecting health from different aspects. After all, in connection with the concept of health, we must not forget its economic and social embeddedness. What is considered healthy or sick also depends on the judgement of a given society.

In this spirit, it is worth distinguishing between the concepts of objective and subjective health, in which the former can basically be measured, while the latter reflects the individual's current state.

The aim of the author is to present a comprehensive survey of the interpretation of the concept of health with the help of these models, which fundamentally defines the concept of health promotion and its activities. The paper also touches on the pedagogy of the health promotion process in addition to the technological changes of recent years and the need for interactivity, too.

Health promotion is never the task of a single sector, but it always requires inter- and multidisciplinary cooperation, which the author also tries to highlight by presenting the "good practices" already implemented.

The overview of the topic can also provide an opportunity to make the pedagogical practice, which is still one-way in many cases, more open, and the application of new options could also become more accepted both by teachers, health professionals and those experts who have a fundamental impact on the health awareness of our children in their daily work.

Keywords: health, health model, health promotion, interactive pedagogy

BEVEZETÉS

A nyugat-európai országokhoz hasonlóan hazánk népessége is, az elmúlt időszak COVID járványától eltekintve, folyamatos küzdelmet folytat a krónikus nem fertőző degeneratív megbetegedésekkel.

2020-ban a születéskor várható átlagos élettartam férfiak esetében 72,21, míg nők esetében 78,74 év volt, mely az elmúlt néhány évhez képest romlott, de ennek oka alapvetően a pandémia okozta megbetegedésekben és halálozásokban keresendő, nem pedig az életmódunk romlásában. Bár tény, hogy a 2000. évhez jelentős javulás volt tapasztalható a születéskor várható élettartamban, de az Európai Unió 2019. évi átlagához képest, még így is több mint öt éves (2019. évben férfiak esetében 78,5, nőknél 84 év) elmaradás tapasztalható (KSH, 2019).

A különbség nemzetközi összehasonlításban a várható élettartam területén az iskolázottság tekintetében is jelentős, a 30 éves felsőfokú végzettséggel rendelkező férfiak mintegy 12, míg a nők 6 évvel élnek tovább, mint az alacsony végzettséggel rendelkezők. A várható élettartamban az iskolázottság szerint meglévő különbség jóval meghaladja az uniós átlagot (férfiak esetében 7,6, nők esetében 4,1 év), ami részben azzal magyarázható, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők nagyobb mértékben vannak kitéve a különböző kockázati tényezőknek. Ideértendők például a magasabb dohányzási arányok és a helytelenebb táplálkozási szokások (OECD, 2019). A rizikómagatartáson túl a magasabb iskolai végzettség magasabb társadalmi státusszal jár, mely befolyásolja a jövedelmi, életszínvonalbeli lehetőségeket is (Uzzoli, 2016).

Azaz az iskolázottságunk, ismereteink és tudásunk jelentős befolyással bírnak hosszútávon az egészségmagatartásra.

Az egészség komplexitása, azonban nehezen értelmezhető anélkül, hogy ismernénk annak kulturális, társadalmi, gazdasági beágyazottságát, melyet jól szemléltetnek a különböző egészségmodellek.

AZ EGÉSZSÉG, EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS FOGALMÁNAK KOMPLEX ÉRTELMEZÉSE AZ EGÉSZSÉGMODELLEK SEGÍTSÉGÉVEL

A társadalom egészének egészségi állapot mutatói visszavezethetők az egyénre, mint a társadalom legkisebb alkotó egységének egészségi állapotát befolyásoló és meghatározó tényező-
ihez, ezek az egészségdeterminánsok.

Az életmód jelentőségére először Marc Lalonde 1974-ben irányította rá a figyelmet, amikor is a kanadaiak egészségi állapotáról írt jelentésében leszögezte, hogy egészségmagatartásunkat jellemző pozitív vagy negatív szokások jelentős kihatással vannak egészségi állapotunkra, az egyén egészségi állapotát meghatározó tényezőket, négy fő csoportba rendezte így:

- életmód,
- genetika,
- környezet,
- egészségügyi ellátórendszer.

A kiadvány hatására a kanadai kormány politikáját megváltoztatva a betegségek kezeléséről erőteljes irányt vett annak megelőzésére, illetve az egészség előmozdítására. Lalonde beszámolja (1974) sokak véleményét tükrözte, azokét, akik az egészség kizárólagos medikális megközelítését túlságosan szűklátókörűnek tartották.

A Lalonde-riportként is emlegetett beszámoló új irányelvei igazán kilenc évvel később 1986-ban az Ottavai Charta során nyerték el méltó helyüket. A Charta az egészség társadalmi (holisztikus) modelljét alkotta meg, melyben megjelenő öt terület mai napig kiemelt fontosságú az egészségfejlesztés területén, ezek:

- Egészséget szolgáló közpolitikák
- Kedvező környezet kialakítása
- Egyéni képesség fejlesztése
- Közösségi cselekvések erősítése
- Az egészségügyi rendszer átszervezése
(ÁEEK, dátum nélk.)

Lalonde által felvetett négy kategóriának arányait 2002-ben McGinis az alábbiakban határozta meg:

- életmód 40%,
- genetika 30%,
- környezeti tényezők 5%
- társadalmi-gazdasági környezet 15%,
- míg az egészségügyi ellátórendszer 10%-ban befolyásolja az egyén egészségi állapotát (McGinnis, Williams-Russo, & Knickman, 2002).

Számos kutatás történt ezen a területen, hogy mely tényező, milyen mértékben gyakorol befolyást az egyén egészségére, azonban a kör nem bővült, sőt az is elmondható, hogy országonként lehetnek eltérések az arányokat tekintve, ugyanakkor a sorrendiség mindig megmaradt. minden esetben meghatározó szerepet kap az életmód, mely során evidenciaként kell kezelnünk azt, hogy mindez társadalmilag, gazdaságilag és kulturálisan determinált. Az egészséget jelentősen befolyásolja a szociális státusz, amely az anyagi helyzetnek és a társadalmi kapcsolatoknak köszönhetően a társadalmi erőforrásokhoz való hozzáférést határozza meg (Vitrai & Mihalicza, Egészségi állapot, 2006).

Az egészség komplex szemlélete és az alapján létrehozott egészségmodelleket alapvetően három tényező határozza meg. Az első, hogy miként gondolkodik a modell alkotója az egészség fogalmáról, második az egészséget meghatározó egyéni és közösségi tényezők, vagyis egészségdeterminánsok, míg a harmadik az, az alkotó által feltételezett kapcsolatrendszer, mely az egészségdeterminánsok között fennáll (Moravcsik-Kornyczki & R. Fedor, 2021)

Biomedikális szemléletű egészségmodell

Az egészséget alapvetően a betegség hiányaként fogalmazza meg (<https://fogalomtar.aek.hu/index.php/Egzségsgmodell>). A modell a biológiai tudományok eredményeit tekinti meghatározónak, kialakulását a 19. századtól megerősödő természettudományi fejlődés tette lehetővé. A beteg vagy környezete erőforrásait kevésbé képes figyelembe venni, hasonlóképpen azokra a pozitív sajátosságokra, amelyek felhasználhatók a változás provokálásában (Túry, 2003).

Az egészség bio-pszicho-szociális, funkcionális modellje

A biomedikális szemlélet túlhaladottá vált, mely egyúttal egy paradigmaváltást is jelentett az orvostudomány területén. George L. Engel 1977-ben alkotta meg a bio-pszicho-szociális orvoslás téziseit, mely a biológiai szempontokon túl kihangsúlyozta a lelki jelenségek jelentőségét, valamint azon társadalmi szempontokat, melyek alapvető szerepkörrel bírnak, ezzel megalkotva egy holisztikus szemléletet (Beke & Tömő, 2021). A biopszichoszociális elmélet egyben egy rendszerelmélet is, amelyben egymásra épülő egységeket feltételez, a komplexebb, nagyobb egységek az alacsonyabb szerveződési szintre épülnek. A szerveződési szintek dinamikus kapcsolatban vannak, minek következtében ha az egyik egységben változás jön létre az a többi egységben is változást indukál. Így a modell megalkotója szerint a betegségek kialakulásában nem pusztán egy mechanikus (biológiai) okot kell keresnünk, hanem a hajlamosító, a kiváltó és a fenntartó tényezők összetett kapcsolatrendszerét és egymásra gyakorolt kölcsönhatását (Túry, 2003). Jelen bio-pszicho-szociális modell adja a kiindulópontját az Egészségügyi Világszervezet tevékenységének, ezentúl a Fogytékosság és Egzség Nemzetközi Osztályozásának (továbbiakban: FNO-ICF), amelyet napjainkban széleskörűen elfogadnak a fogytékosság, illetve rehabilitáció területén (Waddell, 2006).

Az egészség társadalmi-gazdasági- kulturális környezeti modellje

A 20. század egyik meghatározó modelljéről beszélünk, melyet másnéven „szivárvány” modellként is emlegetnek.

Jól látható, hogy az eddigi modellek is részben az egyént és „annak hibáit”, helytelen életvitelét helyezik a középpontba, míg a következő modellben már megjelenik a szociális tényező is. Dalgren-Whitehead 1991-es modelljében is az egyén áll a középpontban, de hangsúlyozza, hogy a társadalmi és környezeti feltételek ismerete elengedhetetlen az egyén és az össz társadalom egzségi állapotának megismeréséhez.



1. ábra: Dahlgren-Whitehead modell
Forrás: (Dahlgren & Whitehead, 1991, old.: 13)

A legerősebb módon hatást gyakorló befolyásréteg, az amely az egyénhez a legközelebb áll, vagyis az egyén viselkedése, értékrendszere, abban az egészség, mint értéknek a szerepe. A második réteg a "szociális és társadalmi környezet", mely rámutat arra a tényre, hogy az egyén nem egy „légüres” térben él, barátai, rokonai, társadalmi környezet segíti az egyén életmódjának, életvitelének kialakítását. Jól példázza ezt, pl. kamaszkorban a kortársak hatása, mely akár pozitív, akár negatív irányba is erős befolyásoló hatással bír. A harmadik rétegben találjuk meg az élet- és munkakörülményeket, az oktatást, egészségügyi ellátórendszert, lakáskörülményeket, vagyis mindazon tényezőket, melyek közvetlenül vagy közvetve hatást gyakorolnak az egyén egészségi állapotára, illetve segítik az egészségmegőrzés folyamatát. Ez az a réteg, ahol erőteljesebb hangsúlyt kap az adott szolgáltatásokhoz történő hozzáférés kérdése. A legkülső réteg az általános társadalmi, gazdasági, kulturális és környezeti feltételek összessége, mely adott társadalom egészére jellemző (Ádány, 2011).

A Dahlgren-Whitehead modell (1991) által megfogalmazott állításoknak köszönhető, hogy elindult a társadalmi, gazdasági vagy akár az egészségügyi ellátás során felmerülő egyenlőtlenségi kérdések vizsgálata (Dahlgren & Whitehead, 1991).

Az egészség társadalmi modellje- egészségyenlőtlenség

A modell arra a tényre alapoz, hogy az egyén társadalmi helyzete, adott társadalomban elfoglalt helye hatást gyakorol egészségi állapotára, vagyis alacsonyabb társadalmi státusz rosszabb egészségi állapottal jár ezzel együtt jár az a következtetés, hogy az orvostudomány az egyben társadalomtudomány is, míg a politika alapvetően össztársadalmi orvoslás (Vitrai, 2011). Ennek következménye, hogy azok, akik az egészség-egyenlőtlenségeket, alapvetően a társadalmi helyzetre vezetik vissza, azt igazságtalannak és méltatlannak tartják.

tánytalannak tartják. Az egészségre ható társadalmi tényezők jelentőségét felismerve, a WHO 2005-ben az egészségegyenlőtlenségek csökkentésére bizottságot hozott létre (Commission on the Social Determinants of Health, továbbiakban: CSDH). Michael Marmot, a WHO egészség társadalmi meghatározóival foglalkozó bizottságának vezetője volt az, aki felhívta a figyelmet arra, hogy, ha az egészség legmeghatározóbb szegmensei társadalomhoz kapcsolódnak, akkor annak orvoslása is a társadalom által lehetséges. Ugyanakkor kihangsúlyozta, hogy „az egészség -egyenlőtlenségeket meghatározó tényezők nem azonosak az egészséget befolyásoló társadalmi -gazdasági tényezőkkel. Az előbbiek, Marmot szerint, az *okok okai*, azaz olyan alapvető társadalmi struktúrák és társadalmilag meghatározott feltételek, amelyekben az emberek élnek, dolgoznak és öregszenek” (Vitrai, 2011, old.: 24).

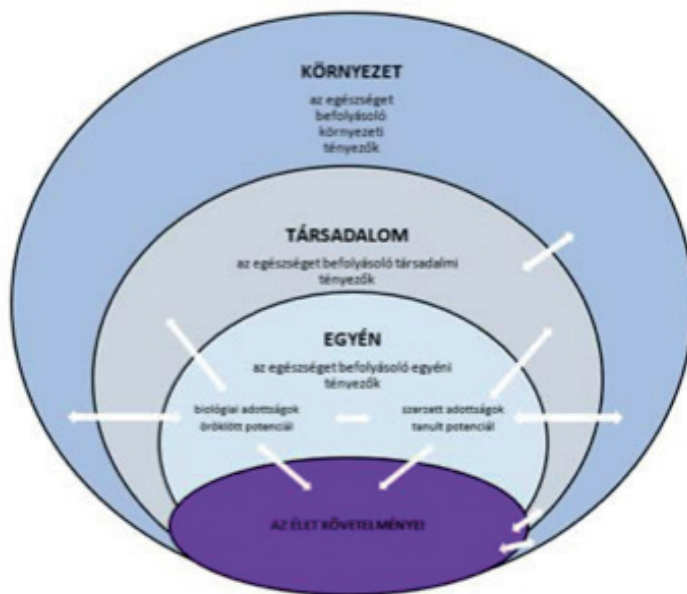
Nemzetközi viszonylatban az egészség-egyenlőtlenségek mérésére használt területeket az angol PROGRESS szóval szokás jellemezni:

- Place of residence,
- Race/ethnicity,
- Occupation,
- Gender
- Religion,
- Education
- Socioeconomic status,
- Social capital/resources (<https://methods.cochrane.org/equity/projects/evidence-equity/progress-plus>)

Az nyolc terület, tehát a lakhely, etnikai hovatartozás foglalkozás, nem, vallás, oktatás, szocioökonómiai státusz és társadalmi erőforrás.

MEIKIRCH modell-az egészség és a jóllét összefüggésének dinamikus modellje

„A modell szerint egészségről akkor beszélhetünk, ha az egyén képességei, a társadalmi és környezeti tényezők egyensúlyba kerülnek az életút során keletkező kihívásokkal” (Moravcsik-Kornyicki Á. , R. Fedor A. 2021. 40. old). A kihívások egyaránt lehetnek biológiai-élettani jellegűek, de akár pszichoszociálisak is, betegség kialakulásához, azonban csak az egyensúlyi állapot tartós felborulása vezet. Adott modell grafikus ábrázolása Dahlgren és Whitehead szívirvány modelljével mutat hasonlóságot, hiszen ebben a modellben is az egyes „rétegek” nem csak a közvetlen szomszédos „rétegre”, hanem az egész rendszerre hatást gyakorolnak (2. számú ábra)



2. ábra: A Meikrich modell grafikus ábrázolása

Forrás: (Moravcsik-Kornyiczki & R. Fedor, 2021) 41. old

A legelső meghatározó determináns ebben az esetben is az egyén, mely a biológiai és szerzett adottságokon túl magába foglalja az élet folyamán jelentkező kihívásokat és lehetőségeket is, míg a második rétegben a társadalmi tényezők kaptak helyet, végül a legkülső rétegben a természetes és mesterséges környezeti determinánsok (Csizmadia, 2018).

Összefoglalóan elmondható, hogy az egészség, mint érték egy olyan komplex értelmezésű fogalom, melynek részletes ismerete elengedhetetlen abban az esetben, amennyiben ebben akár egyéni, akár társadalmi szinten változást kívánunk indukálni. Az egészség elméleti áttekintése mind az egészség-, mind a társadalomtudományok tekintetében kiemelt jelentőséggel bír, hiszen akár az egyén gyógyításáról vagy egészségének megőrzéséről beszélünk, nem hagyható figyelmen kívül annak iskolázottsága, társadalmi státusza, de ugyanígy egy társadalom (népesség) egészségi állapotát vizsgálva is ezen kölcsönhatások kumulatív jelentkeznek.

EGÉSZÉGFEJLESZTÉS ÉS ANNAK GYAKORLATA

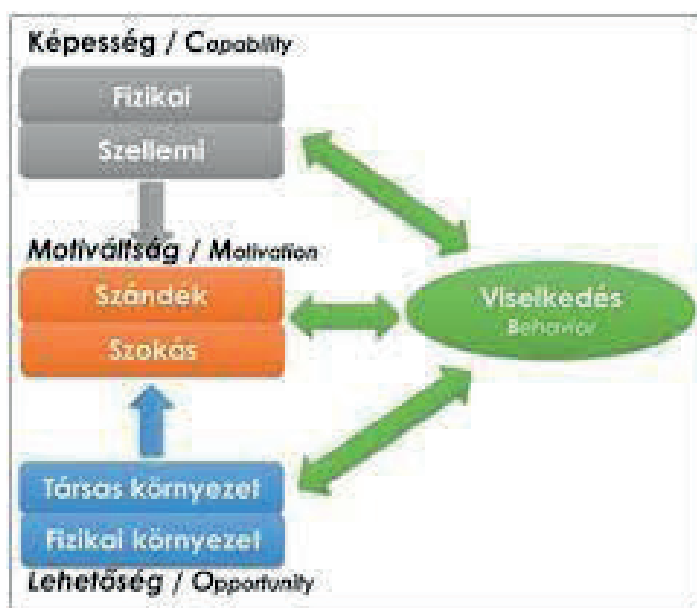
Az egészségfejlesztést és egészségnevelést évtizedeken keresztül szinonimaként használták, holott a két fogalom korántsem ugyanaz (Cselik, 2017.). Az egészségnevelés egy pedagógiai feladat, mely fogalomnak a nevében is rögzült, hogy nevelés, azaz olyan személyiségformáló tevékenység, melynek célja, hogy saját magukért és társaikért fe-

lelős embereket neveljenek, akik felelős döntést tudnak hozni (Bíróné Nagy, 2004). Az egészségnevelési folyamat eredményességének előfeltétele az, hogy a nevelők széleskörűen ismerjék a különböző nevelési módszereket és azokat a célnak megfelelően megválasztva tudják alkalmazni.

Napjaink felgyorsult és ingergazdag környezete az egészségnevelés részéről is új elvárásokat támaszt, hiszen nem elegendő pusztán ismereteket átadni, úgy kell mindezt véghez vinni, hogy a szokásokba beépülő magatartásváltozást és annak stabilitását éadjuk el vele. A hagyományos módszerek hatékonysága jelentős mértékben visszaszorult, így az előadás, mint módszert fel kell váltania az interaktív technikák alkalmazásának, mely a már más közismereti tárgyak esetében is jól működő projektszemléletet követeli meg.

Eörsi Dánielék tanulmányukban (2020) a COM-B-modell iskolai egészségnevelésben történő alkalmazását mutatják be. Maga az elnevezés a képesség (capability), lehetőség (opportunity), motiváció (motivation) és viselkedés (behaviour) szavak angol megfelelőiből kialakított mozaik elnevezés. (Eörsi, Árva, Herczeg, & Terebessy, 2020)

A modellt Michie és munkatársai dolgozták ki 2011-ben, szintetizálva számos, akkor ismert, viselkedésváltozást leíró elméletet. A modell magyar fordítása Vitrai és Kimmel 2015-ös tanulmányában jelent meg először.



3. ábra: A COM-B modell: a magatartásváltoztatás rendszere
Forrás: (Járomi & Vitrai, 2017, old.: 38)

Jelen modell jól ábrázolja, hogy az ember magatartását, csakúgy mint, az egészségmagatartását számtalan tényező befolyásolja, ezek, azonban három fő csoportba rendezhetők:

- képesnek kell lennünk arra, hogy cselekedjünk,
- lehetőségnek kell rá lenni,
- és elég motiválnak kell lenni arra, hogy megtegyük.

Ennek megfelelően egy kölcsönös interakciókkal jellemezhető rendszert kapunk a COM-B modell által. A három tényezőhöz tartozó rendszerek és a hozzájuk kapcsolódó alrendszerek kölcsönösen hatnak egymásra és ezzel kialakítják a viselkedést, amely meg ezt követően visszahat a tényezőkre.

Egészségnevelő programok tervezése során lényeges törekedni arra, hogy az intervenció mind a hat tényezőre befolyást gyakoroljon, mert a viselkedésváltozás így érhető el a leghatékonyabban. Mindez önmagában is jól demonstrálja azt, hogy a kifejezetten csak elméleti tudás átadása a hétköznapiakban az egészség pozitív változása tekintetében teljesen hatástalannak bizonyul (Járomi & Vitrai, 2017). COM-B modell a ma még az egészségnevelés területén használt heterogén módszertant egy kicsit rendszerezetté és hatékonyság tekintetében tervezhetőbbé teszi a programokat.

Az egészségfejlesztés ugyanakkor, egy több szektort érintő program, mely részben az egészséget veszélyeztető megbetegedések, ártalmak megelőzésére szolgál, részben pedig a lakosság egészségkultúrájának (egészséggel kapcsolatos tudásának) fejlesztésére, továbbá az egészséges magatartás kialakítására irányuló tevékenység. Ennek megfelelően megállapítható, hogy az egészségnevelés az egészségfejlesztés részterülete.

Mind az egészségfejlesztés, mind az egészségnevelés alapvetően három szintéren zajlik:

- település
- oktatási, nevelési intézmény
- munkahely.

A gyermekek egészségmagatartásának kialakításában a települési szinten kiemelt szerep jut a családnak, mint elsődleges szocializációs színtérnek, de mint azt láthattuk az egészségmodellek bemutatása során a környezet és a szolgáltatások hozzáférhetősége is jelentős tényezőként funkcionál. Az oktatási és nevelési intézmények esetében, az ott dolgozó pedagógusok, kortársak adják azt a környezetet, mely meghatározza, hogy az egyén egészségtudatossága milyen irányban fog haladni. Miután valamennyi színtér egyúttal saját életünk egy szelete, így rendkívül fontos lenne, hogy az egészségfejlesztést, egészségnevelést érintő programok se kívülről érkezzenek, hanem egy a közösség által megfogalmazott „alulról jövő” kezdeményezés legyen, melyet a szakemberek saját szak tudásukkal képesek szupportálni.

Az egészséges táplálkozási szokások kialakításának támogatását, illetve a gyermekkori elhízás prevencióját a Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége és a Nestlé által életre hívott GYERE program példája is jól mutatja. A programot két városban Dunaharaszti-ban és Szerencsen valósították meg. Míg az első helyen sikeres volt a program és 7%-kal nőtt a normál tápláltságú és 9%-kal csökkent az elhízottak aránya a program végére, addig a második helyszínen semmilyen szignifikáns javulás nem volt tapasztalható. A

siker illetve kudarc titka több tényezőben rejlik az első helyszínen viszonylag magasabb iskolai végzettségű és egészség tudatosabb szülők kerültek bevonásra, akik önmaguk is észlelték a problémát, azonban külső segítségre volt igényük, utóbbi helyen azonban az alacsonyabb egészség kultúra kapcsán az igény nem fogalmazódott meg ilyen programra a közösség részéről, mely így a részvételben való motiváltságot is aláasta (Kubányi & Szűcs, 2020).

Összefoglalóan tehát elmondható, hogy addig, amíg az egészségnevelés során törekednünk kell az interakciókra és egy olyan nevelési folyamat kialakítására, mely az ismeretátadáson túl a képességeket fejleszti, szokásokat alakít ki, addig az egészségfejlesztési folyamat során meg kell teremteni azokat az alulról jövő igényeket, szükségleteket, amelyek, ha szaktudással megtámogatásra kerülnek, eredmények érhetők el. Mindezt csak a szűkebb és tágabb társadalmi környezet alapos ismeretével lehet elérni, valamint a jelenleg, az egészségnevelésen belül is uralkodó frontális ismeretátadás projektszemléletűvé alakításával.

IRODALOMJEGYZÉK

- Ádány, R. (2011). *Megelőző orvostan és népegészségtan*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Állami Egészségügyi Ellátó Központ. (dátum nélkül.). Letöltés dátuma: 2021. október 30., forrás: Egészségtudományi Fogalomtár: https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/Egészségtudatos_magatartas
- Beke, S., & Tömő, Z. (2021). Az egészség, mint fogalom és érték alakulása a járványügyi időszak tükrében. *Deliberationes*, 5-13.
- Bíróné Nagy, E. (2004). A sportpedagógia társadalom-és természettudományos alapjai. In E. Bíróné Nagy, *Sportpedagógia* (old.: 65-110). Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- Cselik, B. (2017.). *Egészségfejlesztő program hatása általános iskolások egészségmagatartására*. Pécs.
- Csizmadia, P. (2018). Kísérlet az egészség fogalmának újradefiniálására. *Egészségfejlesztés*, LIX.(1), 45-51.
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (1991). *Policies and Strategies to Promote Social Equity in Health*. Stockholm: Institute for Futures Studies.
- Eörsi, D., Árva, D., Herczeg, V., & Terebessy, A. (2020). Komplex iskolai egészségfejlesztő program a COM-B modell tükrében. *Egészségfejlesztés*, LXI.(1), 36-47.
- Járomi, É., & Vitrai, J. (2017). Egészségstílusokhoz illesztett, viselkedésváltozást célzó beavatkozások tervezése. *Egészségfejlesztés*, 2.(LVII.), 34-50.
- Kubányi, J., & Szűcs, Z. (2020). Változások a karanténidőszakban a GYERE programban résztvevő iskolás gyermekek életében. In E. Antal, & R. Pilling, *A magyar lakosság életmódja a járványhelyzet idején: táplálkozás, testmozgás és lélek* (old.: 106-108.). Budapest: TÉT Platform Egyesület.
- McGinnis, J., Williams-Russo, P., & Knickman, J. (2002). The Case For More Active Policy Attention To Health Promotion. *Health Affairs*, XXI.(2.), 78-93.

- Moravcsik-Kornyiczki, Á., & R. Fedor, A. (2021). Az egészség komplex megközelítése, mint az egészség-szociológiai vizsgálatok elméleti kerete. *Acta Medicinae et Sociologica*, XII.(32), 24-49.
- OECD. (2019). *Magyarország · Egészségügyi országprofil 2019*. Letöltés dátuma: 2021. november 3., forrás: https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/state/docs/2019_chp_hu_hungary.pdf
- Születéskor várható átlagos élettartam*. (2019). Letöltés dátuma: 2021. október 30., forrás: Központi Statisztikai Hivatal: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0061.html
- Születéskor várható átlagos élettartam-nők*. (2019). Letöltés dátuma: 2021. október 30., forrás: Központi Statisztikai Hivatal: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0062.html
- Túry, F. (2003). A magatartásorvoslás helye a magatartástudományok keretében. *Magyar Tudomány*, XLVIII(11), 1373-1381.
- Uzzoli, A. (2016). Health inequalities regarding territorial differences in Hungary by discussing life expectancy. *Regional Statistics*, VI(1.), 139-163.
- Vitrai, J. (2011). *Az egészség és az egészség-egyenlőtlenségek egyéni és közösségi szintű befolyásoló tényezői*. Pécsi Tudományegyetem Doktori Iskola. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Vitrai, J., & Mihalicza, P. (2006). Egészségi állapot. In T. Kolos, I. Tóth, & G. Vukovich, *Társadalmi riport 2006*. Budapest: TÁRKI.
- Waddell, G. (2006). Preventing incapacity in people with musculoskeletal disorders. *British Medical Bulletin*, 55-69.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 34–43. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.34](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.34)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 34–43

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.34](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.34)

A KOMMUNIKÁCIÓS KÉSZSÉGEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Ferenczné Szarvas Anikó
Gál Ferenc Egyetem, Gazdasági Kar

Absztrakt

A pedagógiai kommunikáció pedagógusok és diákok között közvetlen személyes kapcsolataikban és személyközi kapcsolataikban zajlik. Speciális abban, hogy pedagógiai céloknak alávetett és pedagógiaileg szabályozott kommunikáció, intézményesült, többé-kevésbé tervszerűen előkészített és lefolytatott, amelyet a pedagógus irányít.

Fontosságát és megkülönböztetett voltát bizonyítja, hogy a pedagógusképzésben általánossá vált az oktatása. A legfontosabb cél a tantárgy keretein belül a kommunikációs szemlélet kialakítása, mely révén gazdagodik a pedagógusjelöltek személyisége és kialakul/fejlődik kommunikációs kompetenciájuk.

A kommunikációs kompetencia az egyén képessége arra, hogy az egyén aktívabban és sikeresebben vegyen részt az interakciókban.

Buda Béla (1986) szerint az interakció átfogóbb kategória, mint a kommunikáció, magába foglalja azt, így a kommunikáció inkább egy „színtér”-ként értelmezhető az interakciós folyamatban.

Ezt elfogadva és egyetértve a tétellel, jelen tanulmány a kommunikációs kompetenciát tágabb összefüggésrendszerbe helyezi, az interakciós jártasságok egyik összetevőjeként tekint rá.

Tárgyalja az interakció sikertényezőit, melyeket levetít egyéni képességekre, készségekre, azaz az interakciós kompetenciára és ennek fejlesztését hangsúlyozza.

Kulcsszavak: pedagógiai kommunikáció, kommunikációs kompetencia, interakció, „zaj”, interakciós jártasságok

SPECIFIC PEDAGOGICAL TOOLS FOR COMMUNICATION SKILLS

Anikó Ferenczné Szarvas
Faculty of Economy, Gál Ferenc University

Abstract

Pedagogical communication between teachers and students takes place in direct personal relationships and in interpersonal relationships. It is specific in that sense that it is a pedagogically regulated communication, subject to pedagogical objectives, institutionalised, more or less planned, prepared and conducted by the teacher.

Its importance and distinctiveness is demonstrated by the fact that teaching communication has become commonplace in teachers training programmes. The main aim of the subject is to develop a communicative approach, which enriches the personality of the teacher candidates and develops their communicative competence.

Communication competence is the ability of an individual to engage more actively and successfully in interactions.

According to Béla Buda (1986), interaction is a broader category than communication, it encompasses it, so communication can be understood more as a „scene” in the interaction process.

Accepting and agreeing with this thesis, the present study places communicative competence in a broader context, considering it as one of the components of interactional skills.

It discusses the success factors of interaction, which it translates into individual abilities and skills, i.e. interaction competence, and emphasises its development.

Keywords: pedagogical communication, communicative competence, interaction, „noise”, interaction skills

Az ember E. Aronson (1994) szerint társas lény, akinek életét, annak minden percében befolyásolja mások tényleges vagy vélt jelenléte. Ennek a jelenlétnek elsődleges meghatározója, akár a jelenben (tényleges), akár a múltban vagy elképzeltben (vélt), a kommunikáció.

Azok között az emberek között, akik – a fentebb említett megállapítást idézve – életünk minden percét befolyásolják, egy jelentős csoportot képeznek a pedagógusok.

Munkájukban a kommunikáció fontosságát mi sem bizonyítja jobban, minthogy a pedagógusképzésben az elmúlt évtizedben általánossá vált egy új tantárgy, a *pedagógiai kommunikáció*.

A tárgy keretein belül a pedagógusjelöltek megismerkednek a kommunikációs elméletekkel, a megfogalmazott általánosságokat megtanulják a gyakorlat számára kézzel-

foghatóvá tenni. Az elsajátított ismeretanyag segítséget nyújt a jobb önismeretükhöz, valamint az életben, az iskolában való jobb eligazodásukhoz. A kommunikációs szemlélet kialakulása révén gazdagodik személyiségük, tudatosan bennük a kommunikatív megnyilvánulások fontossága, vagyis kialakul/fejlődik kommunikációs kompetenciájuk.

A *kommunikációs kompetencia* az egyén képessége arra, hogy két vagy több ember közötti interakcióban, valamilyen közös jelrendszerben információcserét bonyolítson le, információkat fogadjon és adjon függetlenül attól, hogy az információ milyen jelekben, milyen rendszerekben nyilvánul meg, vagyis az egyén képessége arra, hogy aktívan részt vegyen a közvetlen emberi interakciókban.

Minden gyermek számára, legyen az akár normál, akár speciális pedagógiát igénylő, fontos, hogy pedagógusaik a fejlődésüket leghatékonyabban formáló attitűddel forduljanak feléjük és példát mutassanak nemcsak a tudás megszerzésének és birtoklásának, hanem gondolataik, szándékaik, érzéseik kifejezésének jelentőségét és módját illetően is. A kommunikációs kompetencia birtokában ugyanis az egyén képes az érzéseit, gondolatait a különböző kommunikációs csatornákon keresztül a lehető legpontosabban, a kontextushoz kapcsolódó szociális normák által szabályozott viselkedésben kifejezni és a címzetthez eljuttatni.

A pedagógiai kommunikációnak a hétköznapi közvetlen kommunikációhoz képest, van néhány speciális sajátossága.

Az egyik a *pedagógiai célszerűség*, ami azt jelenti, hogy a pedagógus, mint kommunikátor, és mint kommunikáció-szervező a tevékenységeit általában pedagógiai céloknak rendeli alá. A szabályozottság fokától, a tanár szerepfelfogásától, kommunikációs helyzettől, a kommunikáció színterétől függ, hogy ezt milyen mértékben teszi.

A második sajátosság, hogy *intézményesült*, vagyis a pedagógiai kommunikáció zöme olyan intézményekben zajlik, melyekben a státusból adódó szerepek – részben az ebből adódó megfogalmazott szabályok is – körül írják a kommunikáció elvárt (kötelező, ill. elfogadott vagy tilalmazott) módját, formáit, stílusát.

A harmadik jellemző a *tervezettség*. A pedagógus megtervezi a mondandóját. Előadásai, magyarázatai, vázlatai, taneszközök alkalmazásával történő közlései, indító és ellenőrző kérdései mind-mind előre átgondoltak. A tervezésben kulcsszerepet játszik az idővel való gazdálkodás képessége.

Az utolsó kiemelt jellemző az *interperszonalitás*. A pedagógiai kommunikáció egyben interkommunikáció, melynek egyik oldalán mindig a tanuló, vagy a tanulócsoporthoz áll, aki közvetlenül tanárával kerül interaktív kapcsolatba.

Tudomásul véve a fent említett speciális jellemzőket, a pedagógiai kommunikáció minden másban természetesen ugyanaz, mint általában a közvetlen emberi kommunikáció, vagyis egy olyan folyamat, amelyen keresztül érzéseket, érzelmeket, tudást és információkat adunk át azzal a céllal, hogy a társunk, partnerünk (a másik fél) egy bizonyos módon érezzen, gondolkodjon vagy cselekedjen.

A kölcsönösséget még egyértelműbbé teszi Buda Béla (1986) meghatározása, mely szerint a kommunikáció lényege hogy az egymással kapcsolatban lévő felek a körülöt-

tük, valamint a bennük lezajló történéseket – gondolataikat, érzéseiket – egy általuk kialakított rendszer, a nyelv, valamint egyéb jelzések (nem verbális, metakommunikatív) segítségével egymással közölni képesek, s ily módon befolyásolják egymás viselkedését, gondolkodását, érzéseit. Más szóval a kommunikáció egy olyan interakciós folyamat, amelynek során az emberek tudatosan vagy tudattalanul hatást gyakorolnak egymásra.

Ebben megközelítésben az interakció és a kommunikáció két külön jelenségszintként szerepel, amely ugyan sok pontban fedi egymást, mégis igen fontos különbségeket is mutat. Buda Béla (1986), a terület hazai szakértője megkülönbözteti az interakciót a puszta kommunikációtól. Számára az interakció tágabb értelmezésű, mert olyan cselekvéses megnyilvánulást tartalmaz, ami a másokkal történő együttműködés során létrehoz valami sajátosan megalkotott emberi produktumot. Az interakció tehát átfogóbb kategória, magában foglalja a kommunikációt, ami inkább egy „szintér”-ként értelmezhető az interakciós folyamatban.

Bagdi Emőke (2012) Utak önmagunkhoz című könyvében szintén hangsúlyozza, hogy meg kell különböztetnünk egymástól a kommunikáció és az interakció gyakran összeemosott fogalmait: „... A kommunikáció tehát tulajdonképpen információcsere emberi jelrendszerben....Az interakció már mélyebb, szélesebb értelmű, mert amikor interakcióba lépünk valakivel, akkor jelentéseket cserélünk. Egy bizonyos dolognak a jelentése, a jelentésnek az érzelmi kontextusa a személyes tapasztalatok rétegeiből alakul ki, ezért ugyanaz a dolog minden ember számára bizonyos mértékig mást jelent... Ami közös, az csak a neve, ami egyéni, az a saját élményekben gyökerező jelentése. Azért is mondja a pszichológia, hogy más a térkép és más a táj, mert mindnyájunknak van a világról egy személyes, és csak a mi személyiségünkhöz illő jelentésrendszere. Éppen ezért nagyon fontos, hogy amikor jelentéseket cserélünk, jól értsük egymást. Tényleg azt az üzenetet értetted meg, amit én akartam küldeni neked, vagy a szavaim a te számodra valami egészen mást jelentettek?” (Bagdy, 2012: 158)

Ebben az értelemben a kommunikáció az interakció eszközeként, megvalósulásának kritériumaként, illetve olyan elemeként fogható fel, melynek tartalma az információcserét hordozó jel vagy másképpen információ.

A fentieket figyelembe véve a kommunikációs kompetenciát tágabb összefüggésrendszerbe helyezve, a továbbiakban az *interakciós jártasságok* egyik összetevőjeként tekintünk rá.

Az interakció során tehát a partnerek kölcsönösen értelmezik egymást, egymás viselkedését és ebből a tudásból kiindulva reagálnak egymásra.

Az interakcióban a kommunikáció annál sikeresebb, minél inkább hasonlít egymásra a kibocsátóban és a fogadóban megfogalmazott üzenet. Minden olyan tényezőt, ami ezt gátolja, összefoglaló néven „zaj”-nak nevezik.

Az alábbi összefoglalás nem tér ki az interakció sikerességét akadályozó technikai értelemben vett fizikai „zaj”-okra, csak azokra, amelyek az ember magatartásából erednek, azaz amikor a küldő és/vagy a fogadó maguk „okozzák” a sikertelenséget.

Ezek a következők:

Az emberek illetve a kommunikáció érzelmi jellegzetességeiből eredő „zaj”-ok.

- Az emberek töreksenek érzelmi kapcsolatok megeremtésére, megerősítésére és fenntartására. A kölcsönös bizalom, megértés, érzelmi kötődés megnöveli a kommunikáció sikerességének valószínűségét, ugyanakkor hiánya nagyban korlátozhatja vagy akár meg is akadályozhatja az érdemi információcserét. Ugyanúgy igaz ez a küldő és/vagy fogadó aktuális érzelmi állapotára is.

- A kibocsátó (adó) részéről ez a típusú „zaj” azt jelenti, hogy az érzelmi viszonytól, aktuális hangulatától függően megszűri, megsűrheti (tudatosan vagy önkéntelenül) kinek ad át információt, mennyit és milyen minőségűt.

- A fogadó részéről ennek a „megsűrített” információnak a hatása leggyakrabban úgy jelenik meg a vevő személyes bántásként/„támadásként” értékelhet dolgokat (pl. javító szándékot, kritikát), túlzott jelentőséget tulajdoníthat az üzenet bizonyos részeinek, vagy sok esetben nem mer visszacsatolni, visszajelezni.

- A vevő érzelmei ugyan úgy szűrőként tudnak funkcionálni, tehát ha az adó üzenetközvetítése megfelelő is, nem éri el a hatását.

A küldő szándékából származó „zaj”-ok.

- Ennek egyik formája, amikor a küldő maga sem tudja pontosan megfogalmazni, hogy mit is akar, mi is a célja. A másik, amikor a küldő valamilyen oknál fogva értelmetlen vagy félreérthető üzenetet bocsát útra, jöllehet a maga számára célja, szándékai egyértelműek. Ezáltal a másik embert (fogadót, vevőt) bizonytalanságban lehet tartani, aminek leggyakoribb következménye a függésben levés és a saját érdekek megjelenítésére, érvényesítésére való képtelenség.

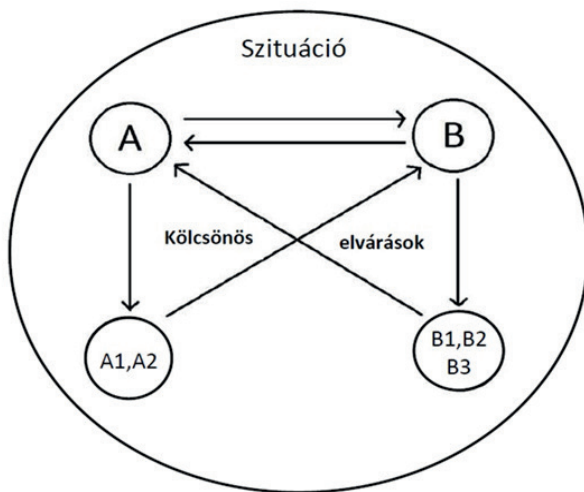
A fogadó észleléséből és értelmezéséből származó problémák.

- Mivel ez nagyban függ a fogadó személyiségétől, fizikai és szellemi képességeitől, a küldő részéről igen nagy körütekintést igényel az üzenet tartalmának és formájának a megválasztása. Ezt a pszichológiában úgy mondják, hogy mindenkinek „testre szabot” kell az információt adni.

Ahhoz, hogy az egyén képes legyen az interakcióban a fent említett „zaj”-okat kiszűrni, vagyis a szándékának megfelelően közleményét a lehető legteljesebben, jelentésvesztés nélkül átadni és a tervezett hatást elérni, a partner pedig ugyanígy képes legyen azt fogadni és releváns visszajelzést adni, mindkét félnek birtokában kell lennie a már említett interakciós jártasságoknak.

Ezen jártasságok megértéséhez és fejlesztéséhez elengedhetetlen áttekinteni az interakciót meghatározó legismertebb tényezőket.

1. ábra: Az interakciót befolyásoló tényezők



Forrás: saját szerkesztés

A1: Az énkép

Az énkép önmagunkról alkotott, önmagunkkal kapcsolatos és érzelmekkel átszőtt vélekedéseinket tartalmazza.

Azok az emberek, akiknek pozitív az énképe, magas önbecsülése van, elfogadóbbak saját hibáikkal kapcsolatban és könnyebben elnézik mások hibáit is, könnyebben elismerik mások sikereit, pozitív vonásait is. Az önmagukkal elégedetlen személyek viszont másokat is kemény kritikával illetnek, és inkább a negatív vonásaikat és a hibáikat veszik észre.

Az énkép az életünk során fokozatosan alakul ki a környezettel való interakció hatására, melyben a következő három tényező játszik kulcsszerepet. A saját, önálló cselekvések/viselkedés során szerzett tapasztalatok, a környezet visszajelzései rólunk és a körülöttünk lévő emberekkel/társakkal kapcsolatos, a velük való összehasonlításból származó élmények.

Az énkép nem egy merev dolog, hanem a tapasztalatok hatására folyamatosan változó, dinamikus rendszer. Az új információkat beillesztjük énképünkbe, aminek hatására megváltozik az, ahogyan önmagunkról gondolkodunk, ahogyan jellemezzük magunkat. Azonban az énképre jellemző, hogy stabilitásra törekszik, és ennek érdekében olyan információkat enged be, amelyek összhangban vannak az egyén önértékelésével.

A2: Az aktuális érzelmi állapot

Pozitív érzelmi állapotban kedvesebbnek, barátságosabbnak ítélünk másokat és kedvesebben jellemezzük saját magunkat is. Negatív hangulatunk a másik emberre vonatkozó véleményünket is negatívan befolyásolhatja, de negatív hangulatunktól vezérelve viselkedhetünk durván, bántóan azokkal, akik egyébként erre nem szolgáltak rá.

Akik nem tudják korrigálni azt a hatást, amit hangulatuk okoz, azt a többiek szélsőségesnek, kiszámíthatatlannak fogják tartani és ennek megfelelően fenntartásokkal, esetleg manipulatíván viszonyulnak hozzá.

A reális énkép kialakulásához és stabilizálódásához, valamint az aktuális érzelmi állapot tudatosulásához és kontrolljához elengedhetetlen az önismeret. Önmagában azonban az önismeret kevés a sikeres interakcióhoz, ha annak függvényében az egyén nem képes a saját viselkedésével kapcsolatban jól kommunikálni a gondolatait, érzéseit, szándékait.

Elsajátítandó ismeretanyagban a verbális kommunikációs eszközök, módszerek pedagógiai folyamatban betöltött kiegészítő, segítő, szervező, erősítő, módosító, korlátozó, helyettesítő szerepének megismerése, valamint a nonverbális kommunikáció típusainak, lehetőségének, módszereinek pedagógiai folyamatban betöltött szerepének megismerése nyújt segítséget.

B1: A másiktól kialakított kép (személypercepció)

Nagyon fontos megérteni, hogy ez nem a másik objektív/valós képe, hanem a másiktól kialakult kép a szemlélődben.

Az interakció sikeressége nagyban múlik azon, hogy a valós kép és a szemlélődben kialakult kép a másiktól mennyire hasonlít egymásra.

A személyészlelés pontosságát, vagyis azt, hogy a rendelkezésre álló információhalmazból mit fogunk fel és a felfogottakból milyen képet alakítunk ki a másiktól számos objektív és szubjektív tényező befolyásolja.

Ezek megismerése, pozitív hatásuk kihasználása és esetleges negatív hatásuk kiküszöbölése a célja egy fejlesztő folyamatnak.

B2: A másik viselkedésének megértése (attribúció)

A személyészlelés folyamatának következő, mélyebb megértést segítő eleme annak eldöntése, illetve kikövetkeztetése, hogy miért viselkedik valaki az adott módon, mi lehet viselkedésének a tényleges oka. Ennek eldöntése azért nagyon lényeges, mert a „megtalált” magyarázathoz igazítjuk a viselkedésünket.

Az oktatájdónítással kapcsolatos kutatások három lényeges pontra hívják fel a figyelmet. Egyrészt, hogy adott szituáció leírása személyenként más és más lehet, másrészt, hogy az események magyarázatában alapvető különbségek fordulhatnak elő egyén és egyén között, mely (harmad részt) különbségek nem véletlenszerűen, hanem bizonyos szabályok szerint jönnek létre (Hewstone, 1995).

Ezeknek a szabályoknak a megértése egy következő állomása a fejlesztő folyamatnak.

B3: A másik viselkedésének előrejelzése (attitűdök ismerete)

Az attitűd fogalmát tartják a jelenkori szociálpszichológia legjellemzőbb és legelkerülhetetlenebb fogalmának. Ennek az az oka, hogy az attitűdök a tapasztalatok és a tudomány állása szerint igen komoly mértékben befolyásolják a viselkedést.

A gyakorlati haszna ennek igen nagy, hiszen egyrészt megváltoztatásuk értelmes kiindulópontnak látszik a viselkedés megváltoztatásához, másrészt – szempontunkból most ez a fontosabb – a viselkedés indikátoraiként vagy előrejelzőiként szolgálnak.

Ez azt jelenti, hogy ha ismerjük valakinek a véleményét, viszonyulását (attitűdjét) egy dologgal kapcsolatban, nagy valószínűséggel be tudjuk jósolni azzal a dologgal kapcsolatos viselkedését is.

A fejlesztő folyamatban az attitűdök kialakulását, viselkedésre gyakorolt hatását fontos megismerni.

Figyelembe véve az interakció fentebb összefoglalt sikertényezőit és levetítve azokat egyéni képességekre és készségekre, az alábbi összetevőit írhatjuk le az *interakciós kompetenciának*:

1. Képesnek kell lenni saját viselkedésünkkel kapcsolatban jól és pontosan kommunikálni

- gondolatainkat,
- érzéseinket,
- szándékainkat,
- valamint elvárásainkat.

Ehhez elengedhetetlen, hogy ismerjük magunkat (önismeret) és bánni tudjunk magunkkal (én-kontroll, motiváció).

2. Képesnek kell lenni az interakciós partner/partnerek

- jellemvonásait, érzelmi állapotát pontosan észlelni (személypercepció),
- viselkedésének okait jól értelmezni (attribúció),
- jövőbeni viselkedését előre jelezni (az attitűdök ismerete).

3. Ismerni kell az adott szituáció interakcióra befolyással bíró jellemzőit, illetve az adott kontextusban működő szabályszerűségeket. Ismeretanyag tekintetében – a tanulmány témája szempontjából – a speciális kommunikáció módszereinek, lehetőségeinek a megismerése, ezek alkalmazhatósága válik központivá. (Kommunikációs problémák, korlátok, kommunikációs zavar; motorikus, vizuális, mentális/kognitív, pszichés ismeretek; gyakorlatok és módszerek látás, hallás, mozgás, beszéd fogyatékosággal rendelkezők számára).

Az interakciós képességek, ezen belül a kommunikáció fejlesztésének egyik jelentős paradigmája a kommunikációra nem, mint „megtanulandó” anyagra, hanem mint alkalmazandó módszerre tekint (Szőke-Milinte, 2009). Ez egyben azt is jelenti, hogy a hatékony kommunikáció megléte nem cél, hanem elengedhetetlen eszköz a pedagógusok tárházában a gyerekekkel való foglalkozás során akár tudásátadásról, akár személyiség-fejlesztésről van szó

IRODALOMJEGYZÉK

- Aronson, E. (2008). *A társas lény*. Akadémia Kiadó.
- Bagdy, E. (2012). *Utak önmagunkhoz*. 157-159. Kulcslyuk Kiadó Kft.
- Balázs, L. (2014). *Érzelmi intelligencia*. Z-Press Kiadó Kft.
- Birkenbihl, V.F. (1998). *Kommunikációs gyakorlatok*. Trivium Kiadó.
- Buda, B. (1986). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula Kiadó.
- Forgács, A. (2017). *Fejezetek a kommunikáció szociálpszichológiájából*. Akadémia Kiadó.
- Forgó, S. (2011). *Kommunikációelmélet – kommunikációs ismeretek, e-learning tananyag*
https://forgos.unieszterhazy.hu/wpcontent/tananyagok/fs_komm_egyetemi/obj/ie_0014_0_0_0/0014_0_0_0.htm (Letöltés: 2021. 11. 20)
- Galambos, K. (1997). *A kommunikáció elmélete és gyakorlata II/1*. Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete.
- Garai, L. (1994). *Természettudomány-e a pszichológia?* <http://www.staff.u-szeged.hu/~garai/Termtud.htm#n14#n14> (Letöltés: 2021. 11. 20.)
- Hewstone, M., Stroebe, W., Codol, J.P., Stephenson, G.M. (1997). *Szociálpszichológia*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Horváth, T. (2006). Az attitűd és a viselkedés kapcsolata a munkahelyen. In. A. Mészáros (Ed.) *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I.* (pp. 76-110). Z-Press Kiadó Kft.
- Hymes, Dell H. (2003). Kommunikatív kompetencia. In. Ö. Horányi *Kommunikáció – A kommunikáció világa* (pp. 333-357) Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kozéki, B. (1989). Eszköz az alapvető személyiségvonások mérésére. *Pedagógiai Szemle* 1989(5) 387–398.
- Németh, E. (2009). *A személyes hatékonyság fejlesztése*. 45. oldal. Elérhető: <http://real.mtak.hu/108877/7/Aszemlyeshatkonysgfejlesztse-11-2-217.pdf>. (Letöltés: 2022. 10. 26.)
- Roebuck, C. (2011). *Hatékony kommunikáció*. Scholar Kiadó.
- Rozgonyiné, V.É. (2002). Az attitűd fogalma és történeti változásai, In. I. Schmercz *Pszichológia a pedagógusképzésben* (pp. 103-106). Élmény '94 Bt.
- Rudas, J. (2007). *Delfi örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó.
- Smith, E.R., Mackie, D. (2004). *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó.
- Szabó, É. (1997). A szociális megismerés alapjelenségei. In. A. Mészáros (Ed.) *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága* (pp. 86-101). Elte Eötvös Kiadó.
- Szabó, É. (2006). A társas megismerés alapjelenségei: egyének és csoportok észlelése. In. A. Mészáros (Ed.) *A munkahely szociálpszichológiai jelenségvilága I.* (pp. 264-295). Z-Press Kiadó Kft.
- Szabó, I. (2008). *Bevezetés a szociálpszichológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Szőke-Milinte, E. (2005). *A kommunikációs kompetencia fejlesztése a különböző korcsoportokban*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.

Vörösné R. Z. (2000). *Minőségbiztosítás az osztályfőnöki munkában*. Új Pedagógiai Szemle március. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00036/2000-03-ta-Vorosne-Minosegbiztositas.html>

(Letöltés: 2021. 11.20)

Zrinszky, L. (1993). *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 44-50. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.44](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.44)

Deliberationes Scientific Journal

VVol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 44–50

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.44](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.44)

A TESTNEVELÉS ÉS SPORT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI A SZOCIÁLIS ÉS TANULÁSI KÉSZSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

Halasi Szabolcs¹, Lipes Josip²

1 Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

2 Gál Ferenc Egyetem, Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoport

Absztrakt

A fizikai aktivitás a gyerekek személyiségének teljes fiziológiai és pszichológiai rendszerére hatással van. Fontos szerepet tölt be nemcsak a gyermekek, de felnőttek közötti kapcsolatok kialakításában is, emiatt kommunikatív hatású, közösségteremtő erő.

Ha az adott gyermek a mozgástevékenységben ügyesen megoldja a feladatokat, akkor kompetensnek érzi magát, élvezheti a közössége támogatását, magabiztosabb lesz, nem zárkózik el az újabb és újabb kihívásoktól, ez pedig ösztönzőleg hat a környezetére is.

A fizikai aktivitás hat az értelmi fejlődésre, hiszen a mozgásokban a gyermek teljes személyiségével, így értelmi képességeivel együtt vesz részt. A rendszeres testmozgás hatására az idegsejtek szerteágazóbbakká válnak, több kapcsolatot építenek ki, ez hosszú távon is pozitívan befolyásolja a tanulási képességeket és készségeket, valamint javítja a memóriát.

Kulcsszavak: gyerekek, fizikai aktivitás, szociális kapcsolatok, tanulási készségek

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND LEARNING SKILLS

Szabolcs Halasi¹, Josip Lipes²

1 Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

2 Gál Ferenc University

Abstract

Physical activity affects the entire physiological and psychological system of children's personality. It plays an important role in establishing relationships not only between

children but also between adults, which is why it is a communicative and community-creating force.

If the given child solves the tasks in physical activity skillfully, he feels competent, can enjoy the support of his community, becomes more confident, does not shy away from new and new challenges, and this has an encouraging effect on his environment as well.

Physical activity has an impact on intellectual development, since the child participates in the movements with his entire personality, including his intellectual abilities. As a result of regular physical exercise, nerve cells become more diverse, more connections are built, and this has a positive effect on learning abilities and skills in the long term, as well as improves memory.

Keywords: children, physical activity, social connections, learning skills

BEVEZETÉS

A modern társadalomban, az egyre magasabb fokú automatizáció és gépesítés következtében a kor emberének nincs szüksége különösebb mozgásra mindennapi élete és munkája során. A mozgáshiány tükrözi a mai ember életét és munkáját, miközben köztudott, hogy a mozgás az egészség egyik legfontosabb tényezője (Nićin, 2000).

Sajnos manapság a gyerekek egyre kevesebbet mozognak, játszanak mozgásos játékokat, míg az ülő életmódban töltött idő egyre csak növekszik. A gyerekek már a napi ajánlott 60 perc intenzív testmozgást sem teljesítik (Mackintosh et al., 2011). A gyerekek-nél a kulcsszó a megelőzés kell, hogy legyen, hogy a testgyakorlás alapjait, a testmozgás iránti szeretetet már gyermekkorban elsajátítsák. Így kiegyensúlyozottabb lehet a gyermek pszichofizikai fejlődése, valamint a társadalmi alkalmazkodása is (Đorđić & Bala, 2006).

A mozgás fontossága a gyermekek fejlődése szempontjából vitathatatlan. Kialakulnak a kölcsönhatások a mozgás és sok más terület között pl. teljesítmény, érzések és szociális viselkedés stb. Másrészt a mozgás a gyerekek egészségének hosszú távú megőrzésében alapvető jelentőségű. A természetes, alapvető mozgásformák hatékony, célszerű erősítést eredményeznek mind az izomrendszer, mind pedig a csont- és ízületi rendszer területén. A nyílt jellegű mozgáskészségek improvizációt igényelnek, az ellenféllel szembeni térben való helyezkedés mozgáskoordinációt fejlesztő értékű, ráadásul a gyors döntéshozási képességet, a jó helyzetfelismerés tulajdonságát is fejleszti, melynek a hétköznapi életben is megvannak előnyei. Ezen feladatok hátterében jól fejlett neuro-muszkuláris kapcsolatrendszer és magasrendű idegi funkciók állnak (pl. memória, asszociáció).

A testgyakorlás során, testnevelés órákon vagy sportedzéseken, több képesség és készség összehangolt működésére van szükség, annak érdekében, hogy az adott gyermek abban az adott tevékenységben sikeres legyen és a társai is elismeréssel fogadják el őt. Ehhez folyamatos gyakorlásra van szükség, annak érdekében, hogy minél többször helyesen elvégezhesse az adott mozgásformát azzal is megismerve testét, annak korlátait és lehetőségeit, valamint megismerje környezetét is, így is új tapasztalatokra szert téve.

A fejlődési modell elmélete szerint a sportolás fejleszti a személyiséget azáltal, hogy megtanít a kemény munka tiszteletére, a kitartásra, számos képességet fejleszt (például nyerni egy versenyen), növeli az önbizalmat, az érettséget, fejleszti a szociális kompetenciákat, szokásokat, értékeket, normákat, növeli az iskolai részvételt, és segíti a tanulók jobb teljesítményét az élet más területén is, ezzel hozzájárulva a tanulmányi eredményességhez is (Miller et al. 2004, Homoki& Rácz, 2021). Ha a sportoló gyermek érzi, közössége támogatását, magabiztosabb lesz, nem zárkózik el az újabb és újabb kihívásoktól, ez pedig ösztönzőleg hat a csapattársakra is, az adott sportközösségre, a csapaton belüli kapcsolatokra. Mivel a sportolás fontos szerepet tölt be a gyermekek közötti kapcsolatok kialakításában, közösségteremtő hatással is bír. A sporttevékenység bio-pszicho-szociális cselekvések együttes rendszere, mely koronként változva, de végig kísérté az emberiség történetét (Takács, 2009).

SPORT ÉS TESTNEVELÉS

A sport a XX. században az életmódból fakadó egészségmegőrzés egyik legkiválóbb eszköze, segítve a ma emberének megküzdeni a civilizáció egyre sötétebb árnyaival, és élvezni a sport gyakorlásával együtt járó pótolhatatlan előnyöket (Smith, 1999). Ez a XXI. századra még hangsúlyosabban vonatkozik. Kevés olyan fogalom létezik, amelyet mind az öt földrészen értenek és megközelítőleg ugyanazzal a tartalommal használnak. A sport ilyen. Ehhez az egész emberiséget átfogó kifejezéshez egy szinte mindenütt elfogadott szabályrendszer tartozik, amely példa nélkül a világban (Takács, 2009). A sporttevékenység bio-pszicho-szociális cselekvések együttes rendszere, mely koronként változva, de végigkísérté az emberiség történetét (Takács, 2009). Kezdetben a szülők vannak legnagyobb hatással a sportolással való foglalkozás megkezdésében, akik gyakran gyermekeik példaképei, akár a sportban is. Nagyon fontos a szűkebb társadalmi környezet is, amelyben a gyermek szocializálódik, a sportágak elérhetősége, a sportklubok közelsége és a sportág jellege. Mindezek mellett azonban nagyon fontos az edzők szakmaisága és a szülők anyagi helyzete is. A sportolás során a gyermek megtanulja a tevékenység elemeit, a végrehajtás körülményeit, a másokkal való együttműködés alapjait, a szociális közegbe való beilleszkedés feltételeit, mindezt önkéntes alapon választott, belső indítatásból származó célok miatt (Balogh, 2015).

A sporttevékenység két szintéren valósul meg. Az egyik az iskolai rendszer, ahol szakképzett testnevelő irányításával valósul meg a pedagógia értékátadó szerepe, a másik a sportszervezet, ahol edzők vezetésével történik meg a sporttevékenység személyiségfejlesztő folyamata. Fontos, hogy ezek a vezetők megfelelő pedagógiai, sportpedagógiai ismeretek birtokában legyenek, és azokat kiválóan alkalmazzák a tanítás, az oktatás-nevelés folyamatában. A gyermekek számos értéket sajátíthatnak el a sportolási tevékenységük során, megtanulják a sikerek és a kudarcok megfelelő kezelését, megfelelő küzdeni tudás, türelem és kitartás alakul ki bennük, önbizalmuk fejlődni fog, valamint elsajátítják az egymásra való odafigyelés, a közösségben való működés értékeit is. A pedagógiai

tevékenység egy társadalmi rendszerben valósul meg, ahol a folyamat sikeres lezajlása érdekében a gyermekeket érintő közvetlen környezetet is figyelembe kell venni, így a szülőkkel való kapcsolattartás is a kiemelt feladatok közé tartozik. A szülők háttértámogatása, erőfeszítésének mértéke a gyermekek sportolási tevékenységében kulcstényezőként jelenik meg, amely folyamatban a pedagógusnak konzultációs, kapcsolattartó funkciója is van (Balogh, 2015).

A testmozgásnak, mint cselekvésnek a szabályozása a legegyszerűbb testgyakorlatok végrehajtása során is a tanuló személyiségének teljes fiziológiai, pszichológiai funkciórendszerét, teljes szabályozó apparátusát veszi igénybe. Különösen igaz ez a játék esetében, ahol a magas motiváció miatt a személyiségfejlesztő hatások is nagyobbak lehetnek. A kialakuló játékműveltség tartalmazza a mozgásműveltség elemeit általában és az olyan kulturált, szocializált viselkedésmódot is, amelynek elemei például az önbizalom, az önállóság, az érzelmek (pozitív és negatív) kulturált kifejezése, a hatékony, sokcsatornás kommunikáció, az együttműködési és döntési képesség, a problémakezelés, a kreativitás. A fizikailag is aktív közös tevékenység kialakítja a közösség tagjaiban az elfogadottság, a baráti közösségbe tartozás érzését, fejleszti a kapcsolatteremtő és konfliktusmegoldó képességet, a szolidaritást, a toleranciát (Rétsági et al., 2011). A közös gyakorlás, az együttes munka, a közös célok eléréséért való tevékenység kollektív magatartást igényel, kommunikatív hatású, közösségteremtő erő. A helyes önértékelés nem csak egyéni fejlődésünk fontos eleme, hanem hozzásegít a közösségbe való beilleszkedéshez is. Egy sikeresen megoldott sportbeli feladat változást hozhat közösségi kapcsolatrendszerükben is. Közösségen belüli helyzetét megerősítheti, sőt útja lehet az érvényesülésnek is. Egy jól összehangolt, pszichikailag jól kapcsolódó, együtt sportoló csoportban (az iskolában ez általában egy osztályközösség) a közös sikerek, élmények motiváló és élményszerző hatása nagyobb, míg a kudarcok értékelése és feldolgozása könnyebb (Kovács, 2015).

A FIZIKAI AKTIVITÁS ÉS SZOCIÁLIS KAPCSOLATOK

A sport nemcsak az egyes emberekre kifejtett hatása miatt jelentős a társadalom számára. A sportolás az emberi együttműködés különböző formáit, módjait, s az ezeket biztosító kereteket szükségessé teszi. Különösen a csapatsportok esetében kollektívákban, illetve kollektívák közötti versengésben játszódik, lehetővé téve az egyén alkalmazkodását a sokszorosán összetett, bonyolult alá-, fölérendeltségi viszonyokhoz. Az ember szocializálódásának (a társadalomban való élésre alkalmassá válásának) egyik nagyon jelentős területe. Az ember minden állapotát, tevékenységeit érzelmek formájában is átéli. Az erős érzelmi színezetű élmény a testnevelés, a sport természetes és személyiségformáló velejárója. Ennek hatásai pszichés szempontból gyakran fontosabbak, mint fizikai vonatkozásai. Az sportos életet élőkre jellemző vidámság és életkedv olyan alapállás, amelyben az aktivitásra, kezdeményezésre való hajlam növekszik. Felmérésekkel is igazolták, hogy a sportoló iskolások sokkal fontosabbnak tartják, mint inaktívabb társaik a belső értéket, pl. a családot, a barátságot, a lelki békét, a becsületességet és az egészséget. (Keresztes

et al., 2006). A fiatal sportoló életének társadalmi dimenzióját valószínűleg nagyrészt a kapcsolatok és a családi légkör, az iskolai környezetben fennálló kapcsolatok, a barátokkal való szocializáció, valamint a szabadidő megtervezése és eltöltése határozza meg. A sport és a testmozgás elősegítése hozzájárulhat a közösség (társadalom) minőségibb életének ösztönzéséhez, amely elősegíti a gazdasági erőforrások fejlődését, ösztönözheti a társadalmi közösség fejlődését (Mišigoj-Duraković, 2008). Noha a család vitathatatlanul a fiatal sportoló szocializációjának legfontosabb tényezője, a fiatal sportoló számára rendkívül fontos a társakkal való kapcsolat, azaz a társak közösségében történő egyenlő elfogadásának kérdése. A fizikailag is aktív közös tevékenység kialakítja a közösség tagjaiban az elfogadottság, a baráti közösségbe tartozás érzését, fejleszti a kapcsolatteremtő képességet, a szolidaritást, a toleranciát, és így aktívan elősegítheti az iskolai közösség megerősödését (Rétsági et al., 2011). Ha a sportoló gyermek érzi, hogy közössége támogatja, magabiztosabb lesz és nem zárkózik el az újabb és újabb kihívásoktól, ez pedig ösztönzőleg hat a csapattársakra is, az adott sportközösségre, a csapaton belüli kapcsolatokra.

A barátok hozzájárulnak a fizikai aktivitás élvezetéhez a teljesítmény, a társaság elismerése és az önbecsülés támogatása által. A sportolás környezetében létrejövő és a már meglévő barátságok percepciója pozitív hatást fejt ki a különböző fizikai mozgásformák (sport, játék) iránti vonzódására (Smith 1999). A fiatal sportolók számára a barátok támogatása, a barátok lojalitása, valamint a közös érdekek, fontosak a kapcsolatok kialakításában (Weiss & Smith, 2002). A sportos életmód azt eredményezi, hogy a fiatal sportolók nem sportoló társaikhoz képest társadalmilag kompetensebbek, kevésbé félénkek, kevésbé zárkózottak és magabiztosabbak (Mc Kenzie et al., 2002).

A FIZIKAI AKTIVITÁS ÉS A TANULÁSI KÉSZSÉGEK KAPCSOLATA

A rendszeres testmozgás hatására az idegsejtek szerteágazóbbakká válnak, több kapcsolatot építenek ki. Ez hosszú távon is pozitívan befolyásolja a tanulási képességeket, javítja a memóriát, ami természetesen bármilyen tárgyú tanulási/gondolkodási folyamatban kamatoztatható. (Rétsági és mtsai., 2011).

A sportolásnak, a sportmozgásbeli fejlődésnek kiemelkedően jelentős tulajdonsága, hogy – elsősorban kisgyermekkorban – közvetlen hatást gyakorol az értelmi fejlődésre. Ennek idegrendszeri alapja az, hogy a kisgyermek mozgásfejlődésével egybeesik az agyi szerkezet fejlődésének talán az egyik legfontosabb momentum: az idegsejtek közötti kapcsolatok, a szinapszisok stabilizációja. Nagyon fontos, hogy ez a stabilizációs folyamat befolyásolható a környezeti ingerekkel. Megfelelő ingerek nélkül a funkcionális stabilizáció nem, vagy csak részben történik meg, azaz az érés (beleértve az egyes agyi tulajdonságok kialakulását is) nem lesz optimális. Egyszerűbben megfogalmazva ez azt jelenti, hogy a gondolkodás fejlettségének alapja a sokoldalú mozgásfejlesztés (Rétsági és mtsai, 2011). A kognitív tulajdonságok fejlesztése egyrészt a testnevelés és sport ismeretanyagán keresztül, másrészt magában az ismeretelsajátítás folyamatában jön létre. A leg-

nagyobb nyereség ebben az, hogy az így kialakuló vagy fejlődő értelmi képességek más élethelyzetekben is eredményesen használhatók (Raine et al., 2013). A gyermekek gyorsabban és pontosabban reagálnak különböző kognitív feladatokra, miután részt vettek egy fizikai tevékenységben (Hillman et al., 2009). Amikor pedig a 30 perces aerob fizikai aktivitásban részt vevő gyermekeket összehasonlították azokkal a gyermekekkel, akik ugyanennyi ideig tévét néztek, az előbbi gyermekek kognitív szempontból felülmúlták az utóbbiakat (Biddle et al., 2011). A fizikai aktivitás hat az értelmi fejlődésre, hiszen a mozgásokban résztvevő teljes személyiségével, így értelmi képességeivel együtt vesz részt.

ÖSSZEFOGLALÁS

A testmozgás kihatással van az egészségre és az életminőségre, ezért a fizikai aktivitás mindenki számára a napi rutin részét kell, hogy képezze.

A fizikai aktivitásnak napjainkban minden eddiginél fontosabb szerepe van, mert az elhízás, a testdeformitások és az ezekkel járó betegségek előfordulása növekedőben van.

Ismeretes, hogy a gyermek által végzett fizikai tevékenység fontos szerepet játszik:

a motoros képességek fejlődésében (pl. erő, gyorsaság, állóképesség, egyensúly, koordináció...), a motoros készségek fejlődésében (pl. futás, ugrás, dobás/lökés), a kognitív képességek fejlődésében (pl. megfigyelés, gondolkodás, emlékezés), a társas kapcsolatok és érzelmi kötődések kialakulásában (pl. csoporton belüli helyzet, önállóság, ego).

Ha a motoros képességeket és készségeket a gyermekkorban nem a megfelelő módon befolyásoljuk, később nehéz kompenzálni. Abban az esetben, ha a gyermek mozgása összerendezett, teljesítménye pedig nem marad el a társakétól, akkor őt elfogadják és szívesen végeznek vele közösen valamilyen mozgásos tevékenységet. Ezáltal a gyermek szociális készségei fejlődnek. Viszont ellenkező esetben, a gyermek, akit a fogójátékban mindig elsőnek kapnak el, vagy a kidobó játékban először ütnek ki, kevés önbizalommal, minimális önértékeléssel vesz részt a testnevelés órákon vagy foglalkozásokon. Ebből pedig egyértelműen következik, hogy saját magát zárja ki abból, hogy a többi gyermekkel élje meg a játék örömet és építse szociális kapcsolatait. A fizikai aktivitás pozitívan befolyásolja az tanulási készségek fejlődését is. Kilencévesek egy csoportjának egyszeri húszperces mozgás után is lényegesen jobb lett a szövegértése (Chadock et al. 2010). A rendszeresen mozgó gyerekek nem csak jobb koncentrációs képességgel rendelkeznek, de sokkal jobb a memóriájuk is. Mindez az iskolai teljesítményükben úgy jelenik meg, hogy kevésbé esik nehezükre a matematikatanulás, jobb a szövegértésük és könnyebben oldják meg a felmerülő problémákat (Raine et al., 2013). Ahogyan a felnőttek agyában azonnali változást idéz elő a fizikai aktivitás, úgy a mozgó gyerekeknél is rögtön tapasztalható a pozitív hatása.

IRODALOMJEGYZÉK

- Balogh, L. (2015). *Bevezetés a sportdiagnosztikába*. Campus Kiadó.
- Biddle, J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886–895.
- Chadocck, C. et al. (2010). A neuroimaging investigation of the association between aerobic fitness, hippocampal volume, and memory performance in preadolescent children. *Brain Res*, 1358:172-183.
- Dordić, V. i Bala, G. (2006a). Fizička aktivnost dece predškolskog uzrasta. U G. Bala (Ur.), *Fizička aktivnost devojčica i dečaka predškolskog uzrasta* (str. 57-74). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Hillman, C., Motl, R., & Pontifex, M. (2006). Physical activity and cognitive function in a cross-section of younger and older community-dwelling individuals. *Health Psychology*, 25(6), 678.
- Homoki, A. & Rácz, A. (2021). Gyermekireziliencia- és szülői kompetencia-mérések a magyar gyermekvédelemben, *Social Review*, 14(1), 19-24. doi.org/10.15170/SocRev.2021.14.01.03
- Keresztes, N., Pluhár, Zs., & Pikó, B. (2006). Fiatalok életmódja és egészsége a lakóhely tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 36-47
- Kovács, K. (2015). *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Debrecen: Cherd.
- Mackintosh A. K., Knowles, R. Z., Ridgers, D. N., & Fairclough T. S. (2011). Using formative research to develop CHANGE: a curriculum-based physical activity promoting intervention. *BMC Public Health*, 11(831). doi:10.1186/1471-2458-11-831
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Broyles, S. L., Zive, M. M., Nader, P. R., Berry, C. C., & Brennan J. J. (2002). Childhood movement skills: Predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American adolescents? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(3), 238-244.
- Miller, J., Rosenbloom, A., & Silverstein, J. (2004). Childhood obesity. *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 89(9), 4211-4218.
- Mišigoj-Duraković, M. (2008). *Kinantropologija - biološki aspekti tjelesnog vježbanja*. Zagreb: Kineziološki fakultet.
- Ničin, Đ. (2000). *Antropomotorika-teorija*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.
- Raine, L. et al. (2013). The influence of childhood aerobic fitness on learning and memory. *Plosone*, 8 (9), e72666.
- Rétság, E., H. Ekler, J., Náadori, L., Woth, P., Gáspár, M., Gáldi, G., & Szegerné Dancs, H. (2011). *Sportelméleti ismeretek*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Smith, L. (1999). Perceptions of Peer Relationships and Physical Activity Participation in Early Adolescence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21(4), 329—350.
- Takács, F. (2009). A sport története, az olimpizmus. In: Szatmári Z. (Eds.), *Sport, életmód, egészség*. Akadémiai Kiadó.
- Weis, M., R., & Smith, L. (2002). Friendship Quality in Youth Sport: Relationship to Age, Gender, and Motivation Variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420-437.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 51–61. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.51](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.51)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 51–61

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.51](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.51)

A REZILIENCIÁRA VALÓ NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Homoki Andrea

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

A rezilienciára nevelés speciális pedagógiai eszközeinek fejlesztése során a nehéz élet-helyzetekkel jellemezhető, hátrányos helyzetű gyermekek atipikus boldogulási, megküzdési mintázatainak feltárásához és az egyéni és közösségi rezilienciát elősegítő program fejlesztésekhez a tanulmányban áttekintjük az elmúlt öt év eredményeit a területen. A 2015–2021. években validált nemzetközi skála adaptációjával új hazai skálák validálására és gyakorlati alkalmazására, bevezetésére került sor a gyermekvédelmi ellátások különböző területein, bemutatjuk az alkalmazásban rejlő lehetőségeket és feltárható reziliencia-mintázatokat, a 2014-ben strukturált magyar gyermeki reziliencia-modell (Homoki 2014) alapján. A lélektani rugalmasság iskolai eredményességgel összefüggő jellegéből adódóan az objektív tanulmányi mutatókon túl, az inklúzióra és a kortársközösségekbe való sikeres beilleszkedésre hatást gyakorló, szociális érzékenyítés tárgykörébe tartozó erőforrásokról, eszközökről is közlünk mintát (Nagyné Hegedüs&Homoki 2022.) az írásban.

Kulcsszavak: validált reziliencia skálák, magyar gyermeki reziliencia-modell, gyermeki reziliencia fejlesztése

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATION FOR RESILIENCE

Andrea Homoki

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

In order to explore atypical patterns of coping of disadvantaged children with difficult life situations and to develop a programme to promote individual and community

resilience, the study reviews the results of the last five years in the field of developing special pedagogical tools for resilience education. By adapting the international scales validated in 2015-2021, new Hungarian scales were validated, applied and introduced in practice in different areas of child protection services, and we present the potentials and explorable resilience patterns based on the Hungarian child resilience model structured in 2014 (Homoki 2014). Due to the nature of psychological resilience in relation to school performance, in addition to objective academic indicators, we also provide a sample of resources and tools in the field of social sensitisation that have an impact on inclusion and successful integration into peer communities (Nagyné Hegedüs&Homoki 2022).

Keywords: validated resilience scales, Hungarian model of child resilience, child resilience development

BEVEZETÉS

A reziliencia komplex jelenségét modellek segítségével érttetik meg az elméletképző szakemberek és az empirikus kutatók is. Ezekben a modellekben legtöbbször kiemelt szerepet kapnak a külső és belső tényezőrendszerek, rizikófaktorok és a személyiségbeni, környezeti protektív vagy kiegyenlítő faktorok, erőforrások, melyek lehetnek: az egyén és személyközi interakcióinak kapcsolatai, a környezeti és személyes faktorok közötti folyamatos kölcsönhatások, valamint a személy intraperszonális történései. (Homoki 2016) A modellek bemutatása előtt fontos hangsúlyozni a veszélyeztető- gátló és protektív faktorok homeosztázis irányába mutató együttállását illetve összefüggésrendszerét. (Wald et al., 2006; Ceglédi, 2012; Curtis & Cicchetti 2007, Homoki 2016, Urbán-Kovács 2016).

A reziliencia a humán- és társadalomtudományok közkedvelt fogalmává vált az utóbbi évtizedekben. Az, hogy számos tudományterület megtalálja alkalmazásának lehetőségét rendszerfogalom jellegében rejlik. A kutatók jelentős csoportja, definiálja ma már a rezilienciát a rendszerelmélet és az ökológia nézőpontjából, ahol a hangsúly egyrészt a vizsgált szervezet homeosztázisának megteremtésére, visszaállítására esik (Cicchetti & Lynch 1998; Szokolszky & V. Komlói 2015; Szokolszky et al., 2015, Homoki 2014, Székely Iván 2015, Dávid-Estefánné 2014) *másrészt pedig a rendszerek közötti folyamatos kölcsönhatásokra* (Masten 2012, Shafi & Templeton, 2020). Egy adott szervezet, rendszer, ökoszisztéma funkcionális fennmaradása akkor biztosított, ha súlyos működési zavar, sokkhatás esetén képes a kibillent egyensúly visszaállítására. Ha sikeres, ebben a visszaállítási folyamatban megmutatkozik és fejlődik is a rendszer rugalmas ellenálló képessége, azaz rezilienciája. Az önfenntartás mellett ez a folyamat tartalmazza az újra szerveződés mozzanatát is, ami lehetővé teszi az előző egyensúlyi állapot meghaladását (Székely 2015, Szokolszky & V. Komlói, 2015). Attól függően, mit tekintünk vizsgálatunk tárgyának: egy személyt, egy közösséget, egy intézményt, egy települést – mivel mind értelmezhetők komplex dinamikus rendszerként – a reziliencia jelenségét nagy valószínűséggel kirívó példaként, váratlan fejlődési útként felfedezzük vizsgálódás közben. (Czeplédi 2012, Forray 2014, Homoki 2016)

Az utóbbi fél évszázadban, még ha csak érintőlegesen is, számtalan kutatás látóterébe bekerült a reziliencia, de központi fogalomként, a tudományos kutatás egyértelmű tárgyává a 21. században vált. Mivel a pszichológiai irányzatok és más tudományterületek is különböző perspektívából közelítenek a reziliencia felé, ugyanakkor folyamatosan bővül a rezilienciával foglalkozó szakirodalom, az alkalmazott meghatározás nem független a vizsgálat fókuszától és hogy kire/mire irányul az elemzés és milyen jellemzőkkel bír a vizsgált körülmények között az atipikusnak minősíthető (azaz a veszélyeztető környezet, hátráltató körülmények, zavar; sebezhetőség; rizikófaktorok, protektív faktorok hiánya ellenére mutatkozó ellenálló képesség, hatékony, adaptív megküzdés; előremutató alkalmazkodás) a nehéz körülmények, traumák ellenére való boldogulás, jövőt tekintve előremutató viselkedés. (Homoki 2020)

A reziliencia tehát relatív, folyamatos változásban van életünk során, dinamikus folyamatokat feltételez (Sahoo 1998, Homoki 2014-2016) amikor korcsoportonként eltérő tényezőcsoportok válnak hangsúlyossá a tanulásban, a fejlesztésben. Az egyéni, belső, intra-perszonális jellemzők és kompetenciák, az átélt koragyermekekori események és a másodlagos szocializációs színtér társas környezetéből fakadó pozitív hatások együttesen és egymástól függetlenül is hozzájárulnak a reziliens viselkedés kialakulásához és fejlődéséhez, ezért az iskolás korosztályhoz tartozó célcsoport esetében a társas környezet hatásmechanizmusainak tárgyalása kiemelten hangsúlyossá válik. Annak vizsgálata és az arra irányuló kutatások és fejlesztő programok, hogy miként érzékenyíthetők az egyének a csoporton belül, annak érdekében, hogy birtokában saját erőforrásaiknak a közösség építő és értékes tagjaiként állandó, megtartó közegben élhessék meg egyéni fejlődési útjukat és szolgálják ezzel egyidejűleg társaikat is. Ebben a társas közegben a kortársakon kívül fontos aktorként jelennek meg a felnőtt társadalom képviselői: pedagógusok, szülők, humán segítők egészségügyi-, szociális és gyermekvédelmi szakemberek.

GYERMEKI REZILIENCIA-KUTATÁSOK CÉLKITŰZÉSE ÉS EREDMÉNYEI

A fenti külső és belső erőforrásokkal rendelkező, azokat tudatosan fejlesztő és professzionális eszközként használó hivatástudó szakemberek jelentős mértékben meghatározóivá válnak a nehéz helyzetben lévő embertársak, gyerekek esetében annak, hogy diákjaik, gondozottjaik a „sebezhetőség–sebezhetetlenség”, illetve a „kockázat–védelem dimenziói” által rétegződő térben hol helyezkednek el. (Czeplédi 2021) Az egyéni reziliencia befolyásolja a közösségi rezilienciát és fordítva: egy reziliens közösségben az egyén is sokkal inkább fér hozzá rezilienciáját előmozdító erőforrásokhoz, viselkedésmintákhoz. Épp ezért, ahogyan arról már fentiekben esett szó, a reziliencia nem állandó, hanem az idő, a kontextus függvényében folyamatosan változó jelenség (Shafi & Templeton, 2020).

Homoki (2014) „A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régiókban” című. munkájában ír a reziliencia diffúz, időben és térben terjedő jellemzőjéről és az alábbiak szerint vázolt gyermeki reziliencia modell alapján annak fejlesztettségéről.

A survey és tartalomelemzés módszerekkel végzett 2012-2014-ben folytatott regionális empirikus kutatás (N=371) célja a serdülőkorú gyermekvédelmi gondozottak reziliencia szintjének, mintázatainak feltárása volt. „Azáltal, hogy a kutatás fő célkitűzése a védelemben vett és a gyermekvédelmi szakellátás rendszerében élő gyermekek boldogulási esélyeit növelő tényezők rendszerének vizsgálata volt, alapozva a korábbi reziliencia-kutatások eredményeire, a mintába került gyermekek és családjaik helyzetének társadalmi, demográfiai mutatók mentén történő elemzését, a szocioökonómiai háttérvizsgálatát is elvégeztük. Az alábbiakban az intézményi neveléssel, oktatással összefüggő eredményeinket mutatjuk be a védelemben vett és szakellátott gyermekek vonatkozásában:

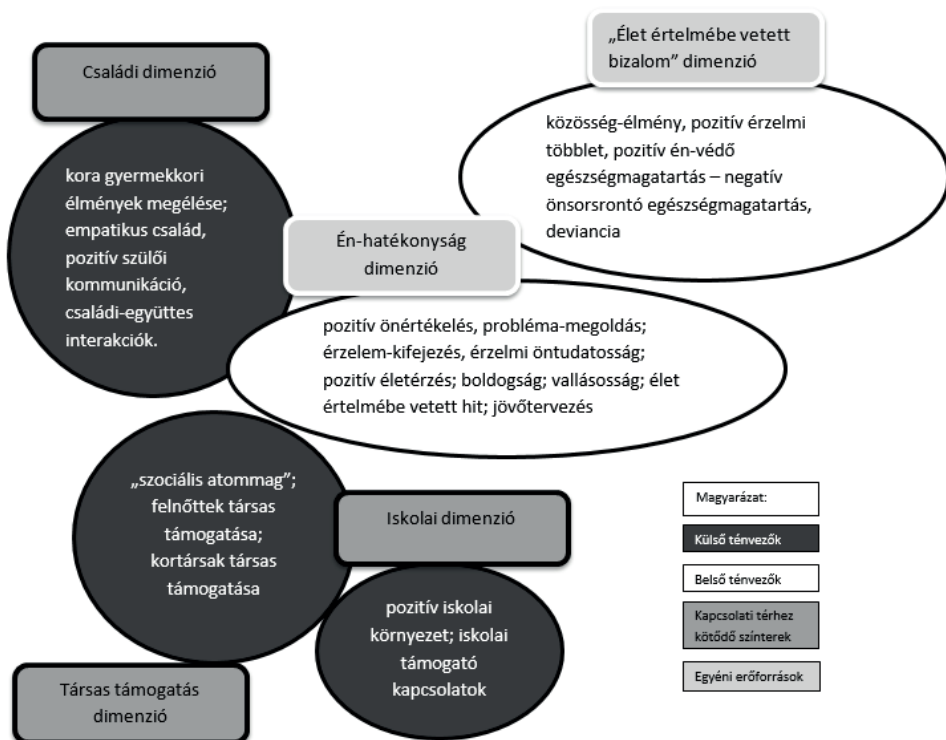
- Iskolai eredményeik, beilleszkedési, iskolai társas támogatottsági mutatók mentén annál kedvezőbb kép mutatkozik a szakellátottak esetében, minél régebb óta élnek a szakellátás rendszerében.
- Fokozottan igaz ez, abban az esetben, minél családiasabb (befogadó/nevelőcsaládi) légkörben nevelkedik a gyermek. Szignifikánsan nagyobb az esélye annak, hogy akár a védelemben vett társaikhoz képest, akár nagyobb gyermekotthonokban, lakásotthonokban élő sorstársakhoz képest az iskolai hátrányaikat sikeresen mérsékeljék.
- Eredményeink szerint a negatív családképpel rendelkező védelemben vettek esetében szignifikánsan érvényesül a pozitív iskolai környezet jótékony hatása iskolai előmenetelükre.
- Ahol az iskola és a gyermekvédelmi rendszerhez tartozó szolgáltató intézmények közötti valós együttműködés létezik, az ilyen iskolákba járó gyermekek körében nagyobb arányban jelennek meg a támogató felnőttek a gyermeki kapcsolati hálóban, ami azt jelenti, hogy a pszichológusok, fejlesztő pedagógusok, nevelőtanárok, szaktanárok, osztályfőnökök támogatását, bizalmát a gyermekek megélik, erőforrásként szolgál számukra az építő, bizalmon alapuló kapcsolat.

A kutatás során az iskolai sikerességet igazoltan elősegítő reziliencia-tényezők közül klaszteranalízis módszerével öt szintéren határoztuk meg azokat a tényezőcsoportokat, melyek egyenként és együttesen is védőfaktorként funkcionálnak:

1. Pozitív családi környezet
2. Pozitív iskolai környezet
3. Társas támogatás
4. Én-hatékonyság
5. Élet értelmébe vetett bizalom

Az alábbi ábra azokat a változókat szemlélteti, amelyek szignifikáns összefüggést mutatnak a gyermekek iskolai teljesítményével is és hatással vannak rezilienciájukra. (Homoki 2014)

1.számú ábra: A 10-18 éves korosztályhoz tartozó gyermekek rezilienciáját meghatározó változók



Forrás: saját szerkesztés (Homoki:2016b:15)

A fenti modell is jól mutatja, hogy az iskola a tanulók egyéni és közösségi rezilienciájának fejlesztésében egyaránt fontos szerepet játszik. Azonban a kutatók arra is felhívják a figyelmet, (Ceglédi, 2012, 2015, Homoki 2014, Kállai 2019) hogy az egyre inkább növekvő iskolai erőszak, kortársbántalmazás vagy az elidegenedés hatására az iskola rizikófaktorra is válhat, ezért kiemelten fontos a közösségekben a szociális érzékenyítés tudatosítása és fejlesztőprogramokkal való megtámogatása az egyéni és közösségi reziliencia tárgyköréhez kapcsolható módon. (Dániel-Deák 2015)

Az alábbiakban röviden ismertetjük azokat a tényezőket, melyeket kutatási eredményeink alapján a reziliencia gátló tényezőiként tartunk számon:

- deviancia, destruktív életszervezés, életcél nélküli sodródás, negatív egészségmagatartás
- mérgező szülők, diszfunkcionális családok
- bántalmazás, iskolai erőszak.

A fenti eredményeket támasztják alá Volentics Anna gondolatai a szociálökölógiai elmélettel kapcsolatban. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a környezeti hatások meghatározóak a gyermek viselkedésének, neveltségi szintjének fejlesztésében. Abban az esetben, amennyiben sikerül jól funkcionáló környezetben nevelni a gyermekeket, a problémákkal küzdők esetében is sikerek érhetőek el. (Volentics 1993) „A környezeti modell arra a gondolatra alapoz, hogy a gyógyító-segítő eljárás épüljön a különböző környezeti változók közötti komplex kapcsolatok alapos ismeretére, melyek hatással vannak a gyermek magatartására és melyekre a gyermek maga is hatást gyakorol.” (Volentics 1993: 97)

Donáth Attila eredményei (2005) azokra - a családjaikból kiemelték - gondozási helyeire utalnak, melyek az állandóságot és biztonságot nem megfelelően szolgálják: „Családi környezetben történő fejlődés esetében a szocializáció során a mindennapi működésbe ágyazottan, spontán módon épül be, és rögzül a családi és társadalmi normáknak megfelelő értékrendszer. A stabil érzelmi viszonyulás lehetővé teszi, hogy az egyénnel szembeni elvárások, követelmények, értékek interiorizálódjanak, belső kontrollként működjenek. A belső kontroll szerinti viszonyulás olyan kereteket, tájékozódási pontokat tesz lehetővé, melyek tág határok között biztosítják a harmóniát egyén és környezete között. Az intézményes – család nélküli – szocializációs folyamat a referenciaszemélyek változékonysága, az érzelmi kötődés bizonytalansága miatt nagymértékben akadályozza a belső kontroll kialakulását.” (Donáth és mtsai 2005: 20)

A nem megfelelő érzelmi támaszt, természetes támaszt nyújtó családokban a problémakezelési módok között leggyakrabban a hárítás, tagadás, bagatelizálás, titkolózás, háromszögalkotás – egyenlőtlen szövetségek szülő és gyermek között a másik szülő ellen –, illetve a destruktív magatartás átcímkezésének technikáját említi elméletében Forward (2000). Gyakori jelenség a projekció, amikor az elégtelen szülői magatartás (deviancia, bántalmazás) okát a gyermekben látja, bűn-bakként jeleníti meg. (Homoki 2014:60)

BEAVATKOZÁSI STRATÉGIÁK TERVEZÉSE –

A GYERMEKI REZILIENCIA FEJLESZTÉSE A SPECIÁLIS PEDAGÓGIA ESZKÖZTÁRÁVAL

Az intézményi és egyéni szinten is értelmezhető beavatkozási stratégiák kiemelt irányai közé tartozik a pervenció, a kezelés és a káros ágensek hatásaiból fakadó következmények mérséklése.

A stratégiák jellegük szerint is megkülönböztethetők. Fekete (2001)

Konkrét beavatkozási stratégia (egy adott eltérés jellemzőihez igazodnak)

A megelőzés több részből áll. A hozzáférés korlátozásából, ami alatt azt értjük, hogy a szabályozásokkal csökken a nemkívánatos tevékenység eszközeihez való hozzájutás lehetősége, esélye. Másik része a tájékoztatás, felvilágosítás, nevelő-oktató munka, konfliktushelyzetek megoldása hatékony eszközökkel, az okok feltárása.

Kezelés célja, hogy feltárják a speciális csoportokat, segítséget nyújtsanak, feltárják az okokat, azok megszüntetését, enyhítését célozzák, segítik a reintegrációt, kialakítják, működtetik az ehhez szükséges intézményhálózatot.

A specifikus stratégiák azért születnek, hogy az esetleges deviancia kialakulását megakadályozzák. Olyan módon fektetnek hangsúlyt a megelőzésre, hogy igyekeznek a már kialakult konfliktusokat csillapítani, kezelni, hatékony problémamegoldó módszereket ismertetnek, a szocializációs zavarok kiküszöbölésére fektetnek hangsúlyt. Intézményrendszert alakítanak ki és támogatják, fejlesztik a szocializációért különösen felelős intézményeket.

Az általános stratégiák céljai általánosak abban az értelemben, hogy nem egy konkrét deviancia típusra, jelenségre vonatkozóan dolgoznak ki fejlesztéseket, hanem általában a társadalmi folyamatok fejlesztése a cél. Ilyen társadalmi folyamat a társadalmi esélyegyenlőtlenség mérséklése, a demokrácia fejlesztése, társadalmi, egyházi szervezetek megerősítése, oktatás, kultúra fejlesztése.

Speciális eszközként szolgálhatnak azok a gyermeki-, ifjúsági rezilienciát mérő validált nemzetközi és hazai skálák, melyek szakszerű alkalmazásával feltárhatók azok a gyermek életében mozgósítható belső és külső erőforrások, melyeket a hétköznapiak során aktiválni tud, melyek aktiválódni tudnak nehezebb élethelyzeteiben. A szükségletorientáció alapelveihez igazodóan a skála itemeire adott válaszok alapján a gyermek egyéni, szubjektív megélése tükrében rajzolódnak ki a fejlesztést igénylő területek, ezáltal a beavatkozások tervezése kizárólag mérést követően, valós szükségletek feltárását követően indulhat. (Homoki 2021)

ALKALMAZHATÓ MÉRŐESZKÖZÖK (HOMOKI ET AL. 2016):

GYIRM20 – családjaikban élő gyermekek számára

GYIRM25/30 – családpótló gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek és fiatalok számára

CYRM28 (Ungar et al. 2013) magyar adaptációja (Homoki et al. 2016) 10-23 éves korosztály számára.

Zárásként az alábbiakban a célzott beavatkozási stratégia tervezését követő potenciális egyéni, családi és közösségi szintű intervencióihoz nyújtunk egy mintát (Nagyné Hegedüs&Homoki 2022) a speciális eszköztár játék, társasjáték, interaktív feladatok és mese elemeiből.

1. számú táblázat: Reziliencia fejlesztése a speciális pedagógia és pszichológia eszköztárával játékosan

Mintafeladatok illesztése a magyar gyermeki reziliencia-modell (Homoki 2014) tényezőihez

Rezilienciát fejlesztő eszközök:	Reziliencia dimenzió		Célzott életkor:
	<i>Közvetlen hatás:</i>	<i>Közvetett hatások:</i>	
Játék párban, kiscsoportban:	Én-hatékonyság Társas támogatás	<i>Családi dimenzió</i> Élet értelmébe vetett bizalom dimenziója	6-18 évesek
Arcjáték	érzelem-megélés, -kifejezés, kortárshatás	közösségi élmények megélése, szociabilitás	6-14 évesek
Mi lennél, ha...	társas támogatás, pozitív érzelmek megélése, humor, kreativitás, fantázia, jövő-tervezés	közösségi élmények, egészségmagatartás	6-14 évesek
Énkép-más(kép)p	érzelmi öntudatosság, önértékelés	támogató kapcsolatok (iskolai, kortárs)	10-18 évesek
Ház, fa, kutya	humor, kreativitás, önkifejezés, érzelmkifejezés, boldogság, empátikus-mérgező szülői hatások	koragyermekkori élmények, közösségélmények, probléma-megoldás	12-18 évesek
Saját címer	kreativitás, érzelmi öntudatosság, önértékelés,	érzelmek megélése- és kifejezése	9-18 évesek
Rezilienciát fejlesztő eszközök:	Reziliencia dimenziók	Célzott életkor:	
Társasjátékok családban-iskolában	<i>Közvetlen hatások:</i> <i>Családi dimenzió</i>	<i>Közvetett hatások:</i> <i>Iskolai dimenzió</i>	évesek
Fellings- Az érzelmek játéka	érzelem-megélés, -kifejezés, önértékelés	problémamegoldás, társas kapcsolatok támogatásának megélése	10-18 évesek
2. Dixit – a hართalan képzelet játéka	érzelem-megélés, -kifejezés, önértékelés	érzelmi önazonosság, pozitív kortárs, felnőtt-gyerek kapcsolatok	8-18 évesek

3. Phix – Pszichológiai társasjáték kiskamaszoknak	empatikus szülőkép, pozitív szülői kommunikáció megélése, családi együttes interakciók, koragyermekkori élmények	probléma-megoldás, önértékelés, támogató kapcsolatok, pozitív, befogadó iskolai környezet hatásainak érzékelése	10-18 évesek
4. Pozitivity – Pozitivity Family játékok	családi együttes interakciók, koragyermekkori élmények, boldogság, optimizmus, jövőkép – élet-célok, önértékelés, probléma-megoldás, öröm-megélés	pozitív, befogadó családi-iskolai környezet erőforrásainak, hatásainak érzékelése, társas támogatás	6-18 évesek
Rezilienciát fejlesztő eszközök:	Reziliencia dimenziók: Én-hatékonyság, Élet értelmébe vetett bizalom, Társas támogatás	Célzott életkor:	
Mesék világa	<i>Közvetlen hatások:</i>	<i>Közvetett hatások:</i>	8-99 éveseknek
A szegény ember hídja	hit, vallásosság, élet értelmébe vetett hit	élet értelmébe vetett bizalom, probléma-megoldás	12. évtől
Az elégedetlen (Eszkimó népmese)	optimizmus, érzelmi öntudatosság, boldogság megélése, kortárs-hatás, szociális entrópia prevenció	jövőtervezés közösségélmények élet értelmébe vetett bizalom	10. évtől
Hogyan szerzett vizet a kiszáradt kút? (Boldizsár Ildikó)	közösségélmény, pozitív érzelmek megélése, boldogság, aktivitás, probléma-megoldás	önértékelés, támogató kapcsolatok (kortárs és felnőtt)	10. évtől
Teknőc élelmet szerez	kitartás, szociális készsége, szociális kontroll, érzelmi önazonosság, siker élménye, öröme	önértékelés, probléma-megoldás, hit az élet értelmében, istenhit-vallásosság	8. évtől
A büszke tölgyfa (Fésűs Éva)	érzelemkifejezés, érzelemmegélés, társas támogatás	egészségtudatosság, pozitív egészségmagatartás, pozitív iskolai környezet	10. évtől

Forrás: Nagyné Hegedűs Anita és Homoki Andrea, 2022.

BEFEJEZÉS

A humán segítő-, fejlesztő tevékenységet végző professzionális szakemberek számára az egyes reziliencia tényezők és a közöttük fennálló összefüggések feltárásával újfajta nézőpontok, értelmezési szempontok tárulhatnak fel, melyek egyfelől a célzottabb,

hatékonyabb, a valós szükségletekre reagáló beavatkozásokat teszik lehetővé, másfelől jelentős szerepe lehet az újfajta nézőpontnak a prevencióban, az egyéni, csoportos és közösségi szintű minőségi működés, működtetés jövőbeni lehetőségeinek tervezésekor. A reziliencia jelenségének szakmai körben történő széleskörű terjesztésével a családokkal és gyermekekkel végzett professzionális szociális segítő, -nevelő, -gondozó, -fejlesztő munka minőségügyi szemlélete honosítható meg, a beavatkozások már rövid távon kimutatható pozitív változást mozgathatnak elő a gyermeki reziliencia területén, mely erősíti, megerősíti a nehézségekkel küzdő gyermekeket.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Ceglédi, T. (2015). Kik lesznek a jövő pedagógusai? Felsőoktatás és társadalmi egyenlőtlenségek: reziliens pedagógusjelöltek. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (Eds.). *Szakmai szocializáció*.
- Cicchetti, D., Cohen, D. J. et al. (2006). Risk, Disorders and Adaptation. *Developmental Psychopathology*, <https://psycnet.apa.org/record/2006-03609-000>
- Curtis, WJ., Cicchetti, D. (2007). Emotion and resilience: a multilevel investigation of hemispheric electroencephalogram asymmetry and emotion regulation in maltreated and nonmaltreated children. *Development and Psychopathology*, (19), 811–840.
- Dániel, B., Deák, E. (2015). A helyi szociális háló vizsgálata a közösségi reziliencia szempontjából Gyergyószentmiklóson. *Erdélyi Társadalom*, 13 (1). DOI: 10.17177/77171.2
- Dávid M. & Esetefánné Varga M. et al. (2008). Hatékony tanulómegismerési technikák. *Educatio*.
- Donáth A., Fröhvirt Sz., Popovics E., Riegler M. (2005). Fiatal felnőttek a gyermekvédelmi szakellátásban. Tanulmány az utógondozói ellátásról. *Szociális Munka*, (3), 18–47.
- Fekete, S. (2001). *Deviancia és társadalom*.
- Forray R. K., Cs. Czachesz E. & Lesznyák M. (2001) Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés In Báthory Z. & Falus I. (Eds.). Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. *A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*.
- Forward, S. (2000) *Mérgező szülők*.
- Homoki, A. (2014a) A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata az Észak-alföldi és a Dél-alföldi régiókban. Doktori értekezés. www.academiaedu.hu.
- Homoki, A. (2014b) Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In: Ceglédi T., Gál A. & Nagy Z. (Eds.). *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*.
- Homoki, A. (2016). *A boldogulás elősegítése nehéz helyzetben lévő serdülők körében. Gyermekvédelemben élni a szeretet erejével*.
- Homoki, A. (2020). *A reziliencia egyén nézőpontú megközelítései a human segítség nemzetközi és hazai gyakorlatában*. [Http://Real-J.Mtak.Hu/14877/1/Szocped15_2020.Pdf#Page=69](http://Real-J.Mtak.Hu/14877/1/Szocped15_2020.Pdf#Page=69)
- Kállai, G. (2019): Rezilienciafejlesztési lehetőségek az iskolában. Interjú Homoki Andrea szociológussal, a gyulai Gál Ferenc Főiskola docensével, a szociális munka szak szakvezető

- oktatójával. *Új Köznevelés*. 75(1-2.), 32-36. http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/uj_kozneveles_2019-01-02_online_0.pdf
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10(2), 235–257. <https://doi.org/10.1017/S095457949800159X>
- Masten, A. S. (2012) Resilience in children: Vintage Rutter and beyond. In: Slater, A. & Quinn, P. (eds) *Developmental psychology: revisiting the classic studie*, 204–221.
- Nagyné Hegedüs, A. & Homoki, A. (2022). *Rezilienciafejlesztő eszköztár*.
- Sahoo, F. M., Dash, B.B. & Mohapatra, P. (1998). The coping mechanisms used by resilient children. *Journal of Community Guidance and Research*, (15/1), 27–36.
- Shafi, A. A., Templeton, S. (2020). Towards a Dynamic Interactive Model of Resilience. In: Shafi, A., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (Eds.). *Reconsidering Resilience in Education. An Exploration using the Dynamic Interactive Model of Resilience*.
- Székely, I. (2015). Reziliencia: a rendszerelméletől a társadalomtudományokig. *REPLIKA* (94), 7–23.
- Szokolszky Á., V. Komlósi A. (2015). A reziliencia-gondolkodás felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott pszichológia* (1), 11–26.
- Ungar, M., Liebenberg, L. (2013). Ethnocultural factors, resilience, and schoolengagement. *School Psychology International* (34/5), 514–526.
- Volentics A. (1993). Bentlakásos intézményeink az európai kultúra és gyermekvédelem fejlődésének tükrében. In Volentics A. (ed) *Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban*.
- Wald, J., Taylor, S., Asmundson, G. J., Jang, K. L., & Stapleton, J. (2006). *Literature Review of Concepts. Psychological Resiliency*.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 62-72. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.62](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.62)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 62–72

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.62](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.62)

A HAZASZERETETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Horváth Gábor

Gál Ferenc Egyetem, Teológiai Kar

*A történelem olyan, mint az emberi élet kilenc hónapja az anyaméhben:
a születés csak utána következik, az eszkatonban, a végső időben.*

Absztrakt

Magyarország a Kárpát-medencében, Közép-Európában a keleti és nyugati kultúrák törésvonalában helyezkedik el. Sajátos kifejezések, fogalmak alakultak ki az évszázadok alatt, egyházi szimbólumokat tartalmaz címerünk is, amelyek a mai magyar társadalomban kevésbé ismertek. Ha szeretnénk megérteni, hogy minek mi a valódi jelentősége, a katolicizmus ismerete nélkül ez lehetetlen. A probléma összetett, mert nemzedékek nőttek fel úgy a kommunizmus éveiben, hogy semmilyen teológiai tudással nem rendelkeznek. A hitre nevelés mellett elsősorban a Kárpát-medencét kell minél alaposabban megismernünk, megismertetnünk gyermekeinkkel személyes kapcsolatokon keresztül. Közben pedig vigyázni kell arra, hogy a vallás, a nemzeti érzés ne váljon a büszkeség, önérvényesítés forrásává.

Kulcsszavak

Regnum Marianum, medium regni, apostoli királyság, katolicizmus, identitás, nemzet, nemzeti szimbólumok, globalizáció, Európa

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATING PATRIOTISM

Gábor Horváth

Faculty of Theology, Gál Ferenc University

Abstract

Hungary is situated in the Carpathian Basin, in Central Europe, at the crossroads of Eastern and Western cultures. Specific expressions and concepts have evolved over the

centuries, including our coat of arms which contains ecclesiastical symbols that are less well known in today's Hungarian society. If we want to understand the true meaning and importance of them, it is impossible without the knowledge of Catholicism. The problem is complex, because generations grew up during the years of communism without any theological knowledge. In addition to education in the faith, we must first and foremost get to know the Carpathian Basin as thoroughly as possible, and introduce it to our children through personal examples and relations. At the same time, we must take care that religion and national feeling do not become a source of pride and self-assertion.

Keywords: Regnum Marianum, medium regni, apostolic kingdom, Catholicism, identity, nation, national symbols, globalisation, Europe

I. BEVEZETÉS

Magyarország Közép-Európában egy olyan törésvonal mentén fekszik, amely az ókor óta meghatározza a régió történetét: a Kelet – ortodoxia – és Nyugat – katolicizmus – találkozásánál. Magyarország a protestantizmus déli végvárának számított, ugyanakkor az iszlám legészakibb határa Esztergom volt. Sajátos kifejezések alakultak ki a múltban, Mária országa – *Regnum Marianum*, a kereszténység védőbástyája – *Propugnaculum Chirsitanitatis*, ezek a fogalmak a mai magyar társadalomban kevésbé vagy egyáltalán nem ismertek. Országunk címerében a kereszt látható, amely az apostoli királyság szimbóluma a koronával együtt, amelyről az állampolgár semmit nem tud. Ugyanakkor a legváratlanabb helyeken, megtévesztő megfogalmazások olvashatóak akár a koronáról.

A magyar államiséget a katolicizmus ismerete nélkül lehetetlen jól értelmezni. Sajnos nemzedékek nőttek úgy fel a kommunizmus éveiben, hogy semmilyen teológiai tudással nem rendelkeznek, közben elterjedően van a relativizáló gondolkodás. Elsősorban a Kárpát-medencét kell minél alaposabban megismernünk, megismertetnünk gyermekeinkkel. Cél, hogy minél több személyes kapcsolat tudjon kiépülni, mert ezen keresztül van lehetőségünk támogatni egymást a változó világban. Kísérlet zajlik, hogy történelmi emlékezetünk átalakuljon, egy szisztematikus támadás alatt áll a nemzeti identitás, minden olyan téma, amely egy népet nemzetté képes formálni.

II. KIHÍVÁSOK, FELADATOK

1. Hit és nemzet

Sokan azt állítják, hogy a vallás magánügy, miközben a vallásos ember létezése az egész társadalom ügye, tehát politikai tényező is, amivel az egész közösségnek, a társadalomnak számolnia kell (Korzenszky, 1989, 59.). Születésünk óta egy nyelvi közösséghez tartozunk. Életünk során fel kell tennünk azt a kérdést, mit jelent számunkra annak a közösségnek a szolgálata, ahová születünk. Véletlennek, rossznak vagy ellenkezőleg,

örömmek, értéknek tartjuk azt a helyet, azt a régiót, országot ahol élünk. A helyes hazaszeretet kialakítása az egyik legfontosabb feladat a társadalom számára.

A hitre épülő nemzeti identitás lehet csak helyes és tulajdonképpen eredményes is. Ezt igazolják a PISA-felmérések eredményei. A helyes nemzeti identitás a vallási identitással összefügg. Sík Sándor piarista paptanár ezt így fogalmazta meg a cserkészlet számára: *Emberebb ember, magyarabb magyar!* Emberebb ember, vagyis hívőbb embert kell nevelnünk, aki nyitott lesz arra, hogy minél jobban értse meg azt is, hogy mit köszönhet ő a hitnek. Magyarabb magyart azt jelenti, hogy az egyén nyitott és érzékeny a saját közössége történelme, hagyományai iránt. A sorrend nagyon fontos: elsősorban a hitből fakadó kérdésekkel kell foglalkoznunk, arra kell törekednünk, hogy minél alaposabb vallási ismeretekkel rendelkezünk. Az egyén nem lehet hiszékeny, mert akkor sérülni fog a nemzeti identitás is. *A katolikus hit távlatot, erőt ad az egyénnek és a közösségnek egyaránt* (Szabó, 2013, 139.).

2. A gyökértelenség veszélyei

A nem megalapozott identitás következménye az elbizonytalanodás, a gyökértelenség, és az ebből fakadó elvagyodás. Európai uniós csatlakozásunk óta nagy számban vándoroltak el emberek. A gyermekvállalási korban élő fiatalok közel 10%-a már külföldön él. Ha kint születik meg egy gyermek, és ott kerül be az intézményrendszerbe, akkor a hazatérésnek az esélye csökken. Ez a probléma az egész kelet-európai régióra jellemző. Azok, akik elhagyják hazájukat, sohasem fogják otthon érezni magukat. Az ember szocializációjához tartozik, hogy a gyermekkor élményei később még meghatározóbbá válnak, egy külföldi tartózkodás alatt ezek az érzések felerősödhetnek. A külföldön született gyermekek egyre inkább elvesznek a nemzet számára, a többségi társadalomhoz tartozónak fogják érezni magukat. Abban az esetben, ha az egyik szülő nem beszéli a másik fél nyelvét, a gyerekek sem fogják azt érezni, hogy mindkét nyelv, mindkét identitás egyformán fontos. Jó lehetőség, hogy fiataljaink könnyen tanulhatnak külföldön, de azzal a szemlélettel lenne jó rendelkezni, amely a középkort jellemezte: aki kint tanult – *peregrinus* – az tanulmányai végén hazatért, és itthon tevékenykedett külföldön megszerzett tapasztalataival. Ezeket a gondolatokat már gyermekként tudatosítani kell a fiatalokban.

3. A nemzeti identitás, mint versenyképességi tényező

A nemzeti identitás egyre inkább felértékelődő versenyképességi tényezővé válik világszerte, ennek erősítése közügynek minősül, nem pusztán az egyes európai nemzetek, hanem Európa egyik legfontosabb ügye. Az látható, hogy azon nemzetek, államok, amelyek szilárd nemzeti identitással rendelkeznek, megerősödnek és felemelkednek, ellenben, amelyek nem rendelkeznek ezzel, azok gyengülni, hanyatlani fognak. Ez jól látható a család- és gyermekvállalás számainak tükrében is. Európa egy elöregedő, elgyengülő kontinensnek számít jelenleg a világban, és ha nem sikerül a negatív tendenciákon változtatni, akkor mindaz, amit európai értékeknek tartunk, el fognak tűnni. A nemzeti identitás és a hazaszeretetre nevelés kérdése ebben a tekintetben is összefügg a hitre és a

közösségi életre neveléssel. Egyik erősíti és megalapozza a másik értelmét és célkitűzéseit. A hit, a történelem és az anyanyelv szorosan összefüggnek, mindháromnak erősnek kell lenni ahhoz, hogy a globalizált világban a közösségünk fennmaradjon. Sajnos azt láthatjuk, hogy kusza elképzelések vannak a vallásos emberekről, és azt láthatjuk, hogy a legnagyobb eltávolodás a huszonévesek körében van (Tomka, 1994.; 2006.). Ha a nemzeti önazonosság elenyészik, akkor a legfontosabb államalkotó és államfenntartó tényező, maga a nemzet is megszűnik. Hazaszerető fiatalokra van szükségünk, mert ha mi nem szeretjük Magyarországot, a Kárpát-medencét, ha nem azt tartjuk a legfontosabb feladatunknak, hogy ennek a nemzetnek jobb legyen, akkor ki más fogja ezt a munkát elvégezni (Orbán, 2021. október 31.).

4. Nemzeti, illetve keresztény identitás és Európa jövője

Amikor elhatározzuk, hogy elindulunk a szentmisére, ez nem pusztán a mi akaratumk, döntésünk. Felkészülünk, kilépünk otthonainkból, hogy sok helyről elindulva, végül egy helyen összegyűlve hálaáldozatot mutassunk be, ez Isten végidőbeli, itt és most végbenő nagy tettének egy piciny, de fontos töredéke (Fehérváry, 2020.). Nemzeti közösségünk Európában élte meg a történelmet, amelynek immár ezerszáz éve a tagjai vagyunk, és ahonnan a hitünket is kaptuk. *A Szentlélek megtiltotta, hogy Ázsiában hirdessék az Isten szavát, ezért Frígia és Galácia felé vették útjukat. Amikor Míziába értek, megkísérelték, hogy Bitiniába utazzanak, de Jézus Lelke nem engedte meg nekik. Ezért átvágtak Mízián, és lementek Troászba. Éjszaka Pálnak látomása volt: Egy macedón férfi állt előtte, és kérte: „Gyere át Macedóniába, és segíts rajtunk!” A látomás után rajta voltunk, hogy mielőbb útra keljünk Macedóniába, mert biztosak voltunk benne, hogy az Isten rendelt oda minket, hirdetni az evangéliumot.* (ApCsel 16,6-10) Szent Pál a hit és az ész jelentőségére utal és szavai, amit a filippiekhez írt levélben olvashatunk, jelentik Európa alapjait, és amelyek meghatározták szerepét a világtörténelemben. *Ne aggódjatok semmi miatt, hanem minden imádságokban és könyörgésekben terjesszétek kéréseket az Úr elé, hálaadástokkal együtt. Akkor Isten békéje, amely minden értelmet meghalad, megőrzi szíveteket és értelmeteket Krisztus Jézusban. Egyébként, testvéreim, arra irányuljanak gondolataitok, ami igaz, tisztességes, igazságos, ami ártatlan, kedves, dicsőre méltó, ami erényes és magasztos.* (Fil 4,6-9) Az egyháznak nem az a feladata, hogy pártpolitikát folytasson, hanem az, ami a levélben olvasható: *Gyere és segíts rajtunk!* Ez lehet a mi imánk a mai Eucharisziában. Ezekről a gondolatokról XVI. Benedek emeritus pápa beszélt új könyvében, ami Európáról szól (Benedetto XVI, 2021, 13-16.). *El kell jutnunk Európa történetének egy új szakaszába, amikor a hitünk megmutatja, hogy a keresztények képesek kölcsönösen elismerni egymást, képesek legyőzni a történelmi emlékezetet és felismerni egymásban, hogy az Istenben való új élet okán egységet alkotnak. Nem másért, hanem azért, mert ugyanaz az Atyánk. Európa vagy ilyené válik, vagy semmiféle kötőanyag nem tudja összetartani* (Rupnik, 2016, 8-9.).

5. Házunk az otthonunk

A tágabb értelemben vett haza mellett a ház építése is fontos. A *Mesék Mátyás királyról* sorozatban hallhatjuk a *Mátyás király Gömörben* című részben a királyt a jobbágyokról beszélni. *Elgondoltam már én sokszor, mi minden tudománya van a parasztembernek. Tudja, mikor kell szántani, vetni, aratni. Tudja, mire jó a mezőnek füve, virága. Tudja a csillagok járását, az idő fordulását, építi házát, megcsinálja mindenféle kézhez való szerszámát.* Rendkívül fontos, hogy alakuljon ki a lokálpatrióta szemlélet, a saját környezetünk értékeinek felismerése és felvállalása, mert határozott kis közösségekre épülhet fel egy nagyobb közösség. Ha csak azt tudnánk megértetni gyermekeinkkel, ami a Mátyás-sorozatban elhangzik, már értékes életprogramot adtunk át a következő nemzedéknek. Arról is beszélnünk kell, hogy a Mátyás királyról szóló mesék összességükben miről szólnak.

6. Évezredes örökség

Óriási érték az ezeréves Magyarország hagyatéka, főleg ami az apostoli királyság emlékeit, gondolatát illeti, annak ellenére, hogy Magyarország jelenlegi államformája köztársaság. Ebben segítséget jelent a szegedi Fogadalmi templom. Országos szinten, egyedülálló módon, röviden, érthetően mutatja be ezt az örökségünket, amely egy életre szóló programként is felfogható, amelyet magunkkal vihetünk. Ezek a fogalmak: az eszme, jószág, erő, oltalom. Érteni annak az államnak az alapjait, amiben élünk, mindenki számára fontos, mert kellenek viszonyítási pontok az ember életében.

A számtalan felhalmozott történelmi érték ellenére a mai magyar társadalomban megfigyelhető egy új útkeresések, a korábban már említett egyfajta szinkretista gondolkodás, az újpogányság, amely milliós tömegeket vonz. Ebben a témában segít eligazodni a ***Püspökkari körlevél a katolikus hit megőrzéséről*** (Budapest, 2009. szeptember 10-én) címen kiadott dokumentum. *A kommunista évtizedek alatt próbáltak mindent elfelejtetni, ami magyar és keresztény azonosságunkat erősítette. [...] Ezeréves magyar kultúránk a keresztény hit nélkül nem érthető. [...] Sajnos azonban ennek az öntudatra ébredésnek vannak vadhajításai is. Ezek egyike a különböző vallási elemeket keverő ún. „ősmagyar szinkretizmus”. Ez a jelenség azért is nagyon veszélyes, mert kereszténynek tűnő vallási nyelvezetet használ, és könnyen megtévesztheti még a vallásukat gyakorló hívőket is.*

Ennek a veszélyes jelenségnek az egyik oka az lehet, hogy a kommunizmus éveiben ideológiai alapon írták át történelmünket, és ebből következik az is, hogy hiányosak a teológiai ismeretek, illetve az egyént nem szembesítjük az eredeti, mély tartalmakkal. Sokan észre sem veszik, hogy mennyire rossz (tév)úton járnak. Erre figyelmeztet Vaszilij Kandinszkij, amikor arról beszél, hogy *Minden művészeti alkotás saját korának a gyermeke, és gyakran érzelmeink anyja. Következésképpen minden kulturális korszak a saját művészetét fejezi ki, amely soha többé nem ismétlődik meg. A múlt esztétikai elveinek felelevenítésére irányuló erőfeszítés legfeljebb olyan műalkotásokat hozhat létre, amelyek úgy néznek ki, mint a halva született babák. Nem rendelkezhetünk például az ókori görögök érzékenységével és belső életével. És ha a szobrászatban az ő elveiket próbálnánk átvenni, akkor csak az övékhöz hasonló, de lélek nélküli formákat hoznánk létre. Mint a majmok utánzásai.*

Külsőleg a majmok mozgása tökéletesen megegyezik az emberekével. A majom ül, könyvet tart a kezében, lapozgatja, megfontolt magatartást ölt, de mozgásából hiányzik a belső érzék (Kandinsky, 1989, 17.). Helyes, megalapozott történelmi tudat nélkül nincs vállalható nemzeti identitás sem, de ez azt is jelenti, hogy vissza kell szerezniünk múltunkat.

7. Sérülések, torzulások a nemzeti identításban

Az elmúlt ezer év rengeteg pusztulással járt együtt, aminek az a következménye, hogy nemzeti emlékhelyeink – többek között Esztergom, Székesfehérvár, Buda – töredékesen maradtak meg vagy teljesen elenyésztek. Helyreállításuk, rekonstrukciójuk nemzeti ügy. Tetézi ezt a problémát az is, hogy számtalan történelmi vonatkozású vár és város – Pozsony, Kassa, Kolozsvár, Nagyvárad stb. – a mai határokon kívülre került a szörnyű Trianoni békediktátum miatt. A 20. században a két elvesztett világháború, majd a hosszú kommunizmus elképesztően nagy károkat okozott főleg azért, mert azt a hamis képzetet keltették a társadalomban 1956 után, hogy Magyarország *a legvidámabb barakk*, nekünk a legjobb a szocialista táborban, mert itt *gulyáskommunizmus* van, miközben az országot a politikai vezetők eladósították, a diktatúra a rendszerváltó évekig folyamatosan megfigyelt embereket, az összeomlásáig működött. Nagyon súlyos teher ez, amivel nehéz mit kezdeni, a mai fiatalok számára mindez már érthetetlen is, ugyanakkor kihat a jövőjükre.

III. CÉLOK

1. A hazaszeretet méltóságot ad az embernek, és arra segít, hogy a helyén kezeljük elődeink törekvéseit, szenvedéseit. A mai világban minden könnyebben megszerzhető, elérhető, sokszor azt gondoljuk, hogy minden evidens, miközben ezek az eredmények annak köszönhetőek, hogy elődeink felhalmoztak értékeket. Meg kell ismernünk azt a világot, ami minket körülvesz. Tisztában kell lennünk azzal, hogy elődeink hogyan éltek, ismernünk kell nehézségeiket, örömeiket. Ezekre épül a hazaszeretet.
2. Jellemző, hogy idővel felhalmozódnak javak egy-egy család hagyatékában. Az is előfordul, hogy ezek közül nagyon sok dolog teljesen felesleges, mégsem tudunk megszabadulni tőlük. Nehezen akarjuk elfogadni, hogy életünk elmúlik, csak vándorok vagyunk ebben a földi életben. Próbáljuk meg az életünket a nyolcadik nap üzenete felől szemlélni és megtervezni. Akkor tudunk belépni Isten örök szeretetébe, ha itt a földi, mulandó létben megtanultunk szeretni. A földi életút célja ez (Székely, 2016, 69.).
3. Tudatosítani kell minden lehetséges eszközzel, hogy egy nemzethez tartozunk, aminek örökségét meg kell ismernünk, és később gyarapítanunk is kell képességeink szerint. Ki kell alakítani gyermekeinkben a patrióta szemléletet.
4. Keresztények vagyunk, egy nagy családnak a tagjai, közös egyházi nyelvet beszélünk. Saját környezetünk megismerése után Európát kell megismernünk, ahol hazánk 1100 éve létezik. Ki kell tekintenünk otthonról, ismernünk kell a kontinenst.

5. Tudatosítani kell gyermekeinkkel, hogy környezetünket szebbé kell tennünk, alakítanunk kell kétkezi munkánkkal is. Ezzel tudjuk biztosítani azt, hogy a természet és ezzel együtt Isten közelében maradjunk.
6. Egy nagy történelmi múlttal rendelkező ország állampolgárai vagyunk, és ebből fakad az a felelősség, hogy tisztában kell lennünk államiségünk különleges üzeneteivel, szimbólumaival.

IV. TARTALMI MEGOLDÁSOK

1. *Tájszemlélet.* Minden önálló kultúrára jellemző, hogy magából kiindulva értelmezi az általa ismert világot. Így volt ez az ókori görögöknél, a világ közepe Apollón szentélye Delphoiban. A rómaiaknál *Minden út Rómába vezet*, a keresztények viszont a Golgotát és a Szent Sírt tartják a világ közepének. A *medium mundi*, Jeruzsálem a legszentebb hely minden keresztény számára. A középkorban kialakult a Magyar Királyság esetében a *medium regni* – az ország közepe, Esztergom, Székesfehérvár, Buda – fogalma is, amit kevesen ismernek, pedig innen értelmezhetőek hazánk, a Kárpát-medence (Alföld, Felföld, Erdély, Havasalföld) főbb földrajzi nevei. Ezeket a fogalmakat érteni és tudni kellene. Meg kell ismertetni a gyerekekkel Magyarország első, Ingolstadtban, 1528-ban nyomtatott Lázár deák-féle térképet, amelyen az 1526-os török foglalás már fel van tüntetve, amely egy üzenet volt az akkori Nyugat számára a terjeszkedő iszlámmal szemben. Ez az üzenet ma is érvényes, ugyanis ha Európa nem ébred fel, harminc éven belül muzulmán többségű lesz a bevándorlás, az újonnan érkezettek magas születésszáma és az áttérések miatt (Boulad, 2017, 13.). Ez a folyamat veszélyes az európai emberek és kultúra számára, mivel az iszlámban nincs helye az értelmezésnek, az emberi gondolkodásnak. Nem kell egyeztetni a rációval. Isten akaratát vakon el kell fogadni. Nincs szükség a szabad akarat döntésére (Székely 2016, 83.).
2. *Az apostoli királyság gondolata.* Magyarország államformája 1945-ig királyság volt, amit Szent István révén apostoli királyságnak nevezünk. A kifejezés közismert, mégis csak kevesen tudnák értelmezni azt. A szegedi Fogadalmi templom ebben a segítségünkre szolgál, amelyet Glattfelder Gyula püspöknek köszönhetünk. Két katasztrófa határozza meg Szeged múltját. 1. Természeti: 1879-ben volt a nagyárvíz. 2. Társadalmi katasztrófa: 1919-ben az ország összeomlásakor itt jött létre a nemzeti kormány Károlyi Gyula vezetésével. Glattfelder püspök híve volt az apostoli királyságnak, amit Szent Istvánról szóló prédikációiban rendszeresen értelmezett. Szent Istvánt „a magyar keresztény múlt legnagyobb alakjának” tartotta. Amikor a püspök első királyunkról beszélt, rendszeresen négy fogalom köré csoportosította gondolatait: eszme, jószág, erő, oltalom. Ezeket láthatjuk szimbólumaikkal a templom szentélyének oldalfalain. Az apostoli királyság erényei egyrészt utalás arra, hogy Szegeden állították helyre a történelmi alkotmányt, a királyságot. Másrészt mindezek legfőképp egy leendő király-

nak szólhatnak, akinek a társadalmi harmónia megteremtése a legfőbb feladata. Egyház és állam együttműködését szimbolizálja minden, ami a téren és a templomban látható (Horváth, 2017, 58-68.; 79.).

3. *Nemzeti szimbólumok.* Talán legismertebb nemzeti szimbólumunk az ország címere, mégis, ha megkérdeznénk az embereket arról, hogy a címerben látható kereszt honnan származik, mit jelképez, mikor és honnan került be a magyar címerhasználatba, sokan nem tudnák megmondani. A kancelláriát III. Béla honosította meg Magyarországon, és ő volt az az uralkodó is, aki alatt elkezdődött a bizánci művészetből ismert címerhasználat, amely valójában Krisztus halál felett aratott győzelmének, és ezzel együtt Jeruzsálemnek a jelképe (Horváth – Lenčič, 2012.).
4. *Nemzeti ünnepek.* A nemzeti ünnepeinket nemcsak az iskolában, nagyobb közösségekben kell megünnepelni, hanem otthon is a szülőkkel együtt. Ki kell alakítani a családon belül annak a módjait, hogy egy-egy ünnepnapra milyen módon emlékezik meg a család. Sokat segíthet, ha van ehhez egy zászlónk az udvaron, ahol lehetőség van a közös megemlékezésre. A gyerekek húzzák le és a fel a zászlót ezeken a napokon, és ne szégyelljen együtt énekelni a család.
5. *Szentek.* A pápák és a szentek az egyház oszlopai. A Szent László legendából ismert történet a kerlési csata, amelynek egyik főszereplője a leányrabló kun, amely sok középkori templomunkban maradt meg a középkori Magyarország határvidékein, változatai számos formában ismertek az egész Kárpát-medencében. Ez a legendánk sok keleti elemet őrzött meg, és annak ellenére, hogy az egyetlen magyarnak mondható ikonográfiai ciklus, a hazai közönség előtt ez kevésbé ismert! Ugyanakkor ebben az esetben is elsősorban a teológiai üzenetet (realisztikus, idealisztikus és szimbolikus), a gonosz elleni lelki harcot kell tudnunk elmondani gyermekeinknek, nem elég csak a kereszténység előtti nomád elemek részletezése. Otthonainkban szükség van ezekre az ábrázolásokra, amelyek alapján beszélni lehet a gyerekeknek.
6. *Népviselet.* A viseletek egykor a helyi jelleget erősítő, csak arra a közösségre jellemző sajátosságok voltak. A mai Magyarország területéről a háborút követően szinte nyomtalanul tűntek el, és bizonyos szempontból az elmaradottság lenézett szimbólumaivá váltak. Máshol szépen kialakult annak a rendszere, hogy ünnepi alkalmakkor az emberek a népviseletet használják. Ünnepeinken szerepet kaphatnának a helyi viseletek. Szép példa, amit Gyimesfelsőlokban az Árpád-házi Szent Erzsébet líceumban honosított meg Berszán Lajos atya. Ott a gyerekek gyimesi, moldvai és a székely viseletekben vannak. Régi fényképek alapján rekonstruálhatóak a viseletek. Vegyük elő, tegyük róla mindannyian, hogy ezek a kellékek újra életre keljenek, közben figyelniük kell arra, nehogy giccset hozunk létre.

7. *Táncaink.* A magyar népi kultúra az egyik legjelentősebb kulturális örökségünk. Óriási érték ez, ha csak abból indulunk ki, hogy itt megtanulhatóak a helyes férfi és női szerepek. Aki megteheti, az énekeljen és táncoljon otthon együtt a családdal. Sajnálatos ugyanakkor az, ahogyan sokan, akár értelmiségiek is, vélekednek a népi kultúráról. Azt hiszik, hogy ez összekeverhető a lakodalmak zenéjével, táncaival, énekeivel, éppen ezért nem is tudnak róla szinte semmit. Ez tarthatatlan. Ismerni kell a tájegységeket, a viseleteket, fel kell ismerni az egyes zenei és tánc-típusokat.
8. *Halloween az óvodákban.* Az utóbbi időben szokássá vált Magyarországon is a magyar hagyományoktól teljesen idegen Halloween. A társadalom számára teljesen ismeretlen esemény szinte csak az anyagi szempontok miatt jelentős. Az országban megtelepedett multi cégek számára ez is bevételi forrás. Ezzel szemben nekünk világosan látnunk kell, hogy a kortárs kultúra ezen az „ünnepen” keresztül, milyen módon takarja el a halált. A Halloween banalizálja azt, de ismert jelenség a reinkarnációba vetett hiedelmek terjesztése is. A kereszténységben a halál nem az élet utolsó eseménye ezen a világon, hanem csak egy létfontosságú folytonosság másodlagos mozzanata, amellyel nem szabad végső elszámolást készítenünk. Még nyugtalanítóbb a halál elfedése, amikor azt szeretnénk, hogy az a rendelkezésünkre álljon, hogy önrendelkezésünket kiterjesztjük rá, tulajdonképpen a birtoklás utolsó lehetséges tárgyává akarjuk tenni az eutanáziával (Betori, 2021.). Teljesen hiteltelen a keresztény nevelés abban az esetben, ha megszokásból, divatból átveszünk olyan szokásokat, amelyek ellent mondanak a keresztény tanításnak. A gyerekek számára a nevelés ebben az esetben kontraproduktív lesz.
9. *Hagyományőrző csoportok.* Sok embert motivál a hagyományőrzés, ennek a következménye az, hogy különböző profillal alakultak/alakulnak egyesületek, de általában jellemző, hogy mindenütt jelen van az ezoterikus, szinkretikus gondolkodás. Olyan csoportokat kell tudni felállítani, létrehozni, amely mentes ettől a szemlélettől. Más vonatkozásban, de itt is érvényes az a felismerés, hogy nekünk kell csoportokat alapítani, mert a gyerekeknek szükségük van ezekre, mivel nem csak vallási élményekre, hanem a helyes nemzeti identitást éltető, erősítő élményekre is szükségük van. Nem érdemes mindig csak arra várni, hogy mások csináljanak valamit (Biesinger, 2014, 133.). Sokszor katolikus környezetben is elhangzanak ilyen jellegű előadások, amelyek szintén nagyon kontraproduktív módon hatnak vissza a gyerekekre, mert összezavarják őket.

V. ÖSSZEGZÉS

A helyes hazaszeretet kialakítása gyermekeink életében valódi nemzeti érdek. Meg kell értetnünk velük azt, hogy mi az, ami valóban fontos, ami a miénk magyaroké. Ehhez jó példákra, felkészült szülőkre és pedagógusokra van szükség. Mivel a gyerekek kez-

detben az élet minden területén utánzással és közös-cselekvéssel tanulnak, ezért ehhez a folyamathoz minden mással szemben különösen meghatározó a szülő (Biesinger, 2014, 43-44., 142.). A jó példák már a kezdetektől fogva el kell, hogy kísérjék a gyermeket a felnőtté válás útján. Ez otthon kell, hogy megjelenjen, elkezdődjön, de hatékony akkor lehet, ha bizonyos dolgok az óvodában és az iskolában is folyamatot képeznek. A szülőnek kell először színt vallania arról, hogy miről mit gondol. Nem az a megoldás, hogy csak idézünk, beszélünk a jó példákról, hanem azt kell elmondanunk a gyermekeknek, hogy mi hogyan látjuk a világot, mit gondolunk hitről, nemzetről, családról, történelemről. Vannak olyan dolgok is, amiről nemcsak beszélni kell, hanem a gyermek kezébe kell adni, és együtt kell tudnunk értelmezni a látottakat. Tulajdonképpen minden nap színt kell vallani. Beszélünk kell a szeretetről, a helyes hazaszeretetről. A család a szeretet kinyilvánításának, megtapasztalásának legfontosabb színtere. A gyerekek itt érezhetik igazán azt, hogy szeretve vannak, de ez egy olyan közeg, ahol egyértelmű határok is vannak. Ez a közösség meghatározza a gyermek identitását, képes arra, hogy ha baj van, akkor segítségben részesüljön. A hibái ellenére elfogadásban részesül, segítik abban, hogy hibáit megismerje és kijavítsa. Mi keresztények abban bízunk, hogy aki teremtett minket, az gazdagon megajándékozott a földi életben emberek szeretetével, örömmel, szépséggel (Székely 2016, 174.). Ugyanakkor nem szabad szem elől téveszteni azt sem, hogy az igazi történelem a végső időben látható, és nem pedig a földi mérték szerint létezik. Vigyázni kell arra, hogy a vallás, a nemzeti érzés ne váljon a büszkeség, önérvényesítés forrásává. Ne legyen hivalkodó. Másokat ne sértsen. Csak azok az igaz dolgok, amelyek Isten illatát árasztják – Istenét, aki közösség, kommunió. Isten az élet ura, Isten maga az élet (Rupnik, 2016, 8-9.). Magyar keresztény ember ebben a szellemben végzi kultúrát őrző és kultúrát teremtő munkáját, aminek tiszta forrása csakis az evangélium lehet (Korzenszky, 1989, 22.).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Betori, G. (2021). *Il cardinale Betori contro Halloween: „Una sceneggiata che banalizza la morte.”* 2021. november 3. <https://www.frenzetoday.it/cronaca/betori-contro-halloween.html?fbclid=IwAR0NY-JvMd0CfKQvI2jIW7Ysma4B8tTcX2cHfMKMaGnrU0PIw1hVZJoxF8k> (Letöltve: 2022. 10. 04.)
- Biesinger, A. (2014). *Gyermekeink és a hit. Miért olyan fontos a vallásos nevelés?* Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Boulad, H. (2017). „Miért lettem magyar?” *Heti Válasz*, 2017. március 23. 10-13.
- Fehérváry, J. (2020). *Szentmise-kommentár: Népet gyűjtesz magad köré...* 2020. szeptember 6. <https://www.magyarKurir.hu/hirek/szentmise-kommentar-nepet-gyujtesz-magad-kore> (Letöltve: 2022. 10. 04.)
- Horváth, G., Lenčič, Š. (2012). *A kettőskereszt a magyar és a szlovák címerben.* Gerhardus Kiadó, Szeged-Kassa-Brünn,

- Horváth, G. (2017). Eszme, jóság, erő, oltalom. Az apostoli királyság gondolata Glattfelder Gyula csanádi püspök interpretációjában. *Deliberationes*, 2017/2., Gerhardus Kiadó, Szeged. 33-102.
- Kandinsky, W. (1989). *Lo spirituale nell'arte*, Milano, SE. (Eredeti cím: *Über das Geistige in der Kunst, Insbesondere in der Malerei*)
- Korzenszky, R., Somorjai, Á. (1989). *Magyar sorskérdések. Előadások a magyar kultúra és népesedés keresztény szempontjairól*. Róma.
- Orbán, B. (2021). *A hazafias szellem és a nemzetközi kiválóság az MCC képzéseinek célja*. 2021. október 31. <https://www.origo.hu/itthon/20211031-orban-balazsa-hazafias-szellem-es-a-nemzetkozi-kivalosag-az-mcc-kepzesenek-celja.html> (Letöltve: 2022. 10. 04.)
- Ratzinger, J./Benedetto XVI (2021). *La vera Europa. Identità e missione*. Introduzione di Papa Francesco. A cura di Pierluca Azzaro e Carlo Granados, Libreria Editrice Vaticana, Siena, Cantagalli.
- Rupnik, M. I. (2016). Hallgassuk az angyalaink hangját – Marko Ivan Rupnik a Gazdagréti templom mozaikjairól. *Angyalvár*, 2016. december 20. – Karácsony, 6-9.
- Szabó, J. L. (2013). *Gondolatok a katolikus nevelésről szülőknek és pedagógusoknak*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Székely, J. (2016). *A hit kapuja*. Szent István Társulat, Budapest.
- Tomka, M. (1994). *Egyház és vallásosság a mai Magyarországon*. Budapest.
- Tomka, M. (2006). *Vallás és társadalom Magyarországon*. Loisir Könyvkiadó Kft., Budapest.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 73-85. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.73](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.73)

Deliberationes Scienfitic Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 73–85

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.73](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.73)

AZ ANYANYELVI NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZ- KÖZEI A KULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSÉBEN

Katona Krisztina
Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

A gyermekek nevelése, fejlesztése számos esetben vet fel speciális pedagógiai kérdéseket, s nincs ez másképp a nyelvi-kommunikációs területen sem. Az írás elsőként a kulturális kompetencia részét képező anyanyelv mindennapi életünkben betöltött különösen fontos szerepéről szól, majd azonosítja a téma szempontjából speciális pedagógiai eseteket. A nyelvi-kommunikációs képességekkel összefüggő problémák feltárását követően kitér a felismerés módozataira és kiemeli az anyanyelvi játékokat és az irodalmi alkotásokat mint a fejlesztés lehetséges eszközrendszerét.

Kulcsszavak: Kulturális kompetencia, anyanyelvi nevelés, speciális pedagógia

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR MOTHER TONGUE EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE

Katona Krisztina
Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

In many cases, the education and development of children raises special pedagogical issues, and this is no different in the field of language communication. The study first discusses the particularly important role of the mother tongue in our daily lives as part of cultural competence, and then identifies specific pedagogical cases. After identifying the problems associated with language and communication skills, it goes on to discuss ways

of identifying them highlighting mother-tongue games and literary works as possible tools for their development.

Keywords: cultural competence, mother tongue education, special pedagogy

BEVEZETÉS

Változó világunkban számos olyan jelenséggel találkozhatunk, amelyek a gyermekek nevelésében, fejlesztésében speciális eljárásokat, speciális pedagógiai megoldásokat igényelnek. Ennek egyik oka, hogy három, négy, öt évtizeddel ezelőtt több területen is nagyon más tapasztalatokat szereztek a gyerekek, mint manapság. A másik ok, hogy a 21. század első két évtizedében – ahogyan ezt a statisztikai adatok is mutatják – sokszorosára nőtt a figyelemzavaros gyerekek aránya, lényegesen több gyermek küzd autizmus spektrumzavarral, nyelvi-kommunikációs fejlődés szempontjából pedig sok esetben a nyolcévesek tartanak ott, ahol 1973-ban a háromévesek voltak: 8 éves korra ugyanis ma a gyerekek 30 százaléka nem beszél meg a beszédhangjai (vö. Gyarmathy, 2021). A nyelvi képességekkel összefüggő problémák azonban már korábbi életszakaszban is jelentkeznek, a gyermekek egy jelentős része ugyanis nem kezd el csak két, két és fél vagy olykor három éves kora után beszélni. Az írás e tényekkel összefüggésben keresi a probléma gyökereit és megoldás lehetőségeit. A problémák feltárása és a megoldási lehetőségek keresése során pedig támaszkodik Pukánszky speciális pedagógia felfogására, miszerint „[az] a neveléstan (és az annak részét képező oktatástan) gyakorlatának és elméletének évezredek tradícióira épülő, de a jelen világ realitásával és a közeljövő kihívásaival számoló, azokra felkészítő gyakorlat-közel elmélete az emberi fejlődést, kiteljesedést segítő tágabb értelemben vett nevelőtevékenységnek.” (Pukánszky, 2020: 8-9). S épít továbbá Pukánszky azon megállapítására is, hogy ez a pedagógia „egyetemes és befogadó jellegű”, valamint „közösségi orientációjú” (Pukánszky, 2020: 10).

KULTURÁLIS KOMPETENCIA

– AZ ANYANYELV KOMMUNIKÁCIÓ SZEREPE, JELENTŐSÉGE ÉLETÜNKBEN

A kommunikáció az egyik legalapvetőbb emberi tevékenység, amely nélkül a társadalmi élet el sem képzelhető. Az emberi élet szükségszerű velejárója, mely tény a kommunikáció egyik alaptételeként az 1960-as évek végén Paul Watzlawick és m.társai úgy fogalmaznak meg, hogy „lehetetlen nem kommunikálni” (Watzlawick & al, 1968). A megállapítás során abból indulnak ki, hogy a viselkedésnek nincsen ellentéte, azaz nincs olyan dolog, hogy „nemviselkedés”, s ha ezt elfogadjuk, akkor ebből az következik, hogy az interperszonális helyzetekben megvalósuló mindenféle viselkedésnek van üzenetértéke, azaz minden viselkedés egyben kommunikáció is.

A kommunikáció kezdetben ösztönösen és részben öröklött nonverbális jelzésekkel, részben pedig preverbális hangjelenségek segítségével történik. A társas kapcsolatok zökkenőmentes lebonyolításához szükséges tudásra, készségekre a fejlődés során fokozatosan teszünk szert, azaz kommunikációs kompetenciánk csak idővel teljesebbé válik. A kommu-

nikációs kompetencia kiteljesedésének pedig szerves része a nyelvi képesség kibontakozása, az anyanyelv elsajátítása. A nyelvi és kommunikációs szabályok elsajátítása pedig együtt halad. Beszélni megtanulni nemcsak azt jelenti, hogy képesek vagyunk egy elvont jel és szabályrendszer elemeiből építkezve mondatokat, szöveget alkotni, hanem azt is, hogy eltanuljuk mikor, kinek, mit illik, illetve mit lehet, vagy éppen mit kell mondani. A nyelv elsajátításával mindezeken túl egy olyan kommunikációs rendszernek, eszköznek is a birtokába jutunk, amelynek segítségével képesek vagyunk gondolatainkat mások számára is érthető, értelmezhető közléssé formálni, valamint ennek az eszköznek a segítségével további ismereteket, információkat közvetíteni, illetve mások közlését észlelni és értelmezni, megérteni. A beszéd elsajátítása ily módon nem csupán része, hanem egy-szersmind eszköze is a kultúra átörökítésének, továbbadásának, azaz a szocializációnak.

A nyelvi képesség, az anyanyelv elsajátítása a 21. században különösen meghatározó tényezője mind a gyermek fejlődésének, mind pedig felnőttként az egyén társadalomban való sikeres működésének. A nyelv, amelynek elsajátítására mai ismereteink szerint, csak az ember képes több szempontból is kitüntetett jelentőségű.

E kitüntetett szerepét egyrészt az biztosítja, hogy minden más jelrendszer használatánál pontosabb és részletesebb információcseré megvalósítására ad módot. A nyelv egy olyan jel- és szabályrendszer, amelynek segítségével véges számú készletből, végtelen számú struktúrát lehet létrehozni, nyitott rendszer és kreativitás jellemzi. Segítségével információkat tudunk tárolni, szükség esetén előhívni, strukturálni, illetve újraalkotni. A szándékos kommunikáció egy jelentős része is nyelvi úton realizálódik, s ez a kód az, amellyel a tényeket a legpontosabban, gondolatainkat a legárnyaltabban tudjuk megfogalmazni. A kommunikáció során pedig a nyelv az, amely hierarchikusan felépülő rendszerének köszönhetően a többi kommunikációs formához képest, mint például gesztus vagy mimika nemcsak a kódolás, hanem a dekódolás szempontjából is nagyobb mértékben biztosítja az egyértelműséget. A nyelv éppen e sajátosságából eredően lényegesen hatékonyabb eszköze a cselekvés összehangolásának, és az állati jelrendszerekkel szemben a közvetlen környezettől is nagyobb fokú függetlenséget tesz lehetővé. Az emberi nyelv az aktuálison túl alkalmas eszköz a lehetségesről való információátadásra is, így nyitva utat arra, hogy utasítsuk egymást különböző eshetőségekre nézve, alternatív terveket egyeztessünk, motiváljuk vagy éppen becsapjuk egymást.

Az emberek kommunikációját, társadalmi érintkezését verbálisan biztosító nyelvet azonban nemcsak használatának szándékossága és az alkalmazás során tetten érhető végtelen kombinálhatósága miatt kell kiemelnünk, hanem azért is, mert ez egy olyan eszköz az emberiség életében, amely jelentősen segíti elő az évszázadok alatt felhalmozott tudás átadását, a kulturális hagyományok átörökítését. Az ismeretek nyelvi úton történő közvetítése döntő szerepet játszik abban, hogy az újabb generációknak nem kell mindig mindent előlről kezdeni. Az egyén társadalomban való sikeres működésének egyik záloga tehát a kulturális javak elsajátítása, ami viszont nagymértékben függ attól, hogy ki milyen hatékonyan tud információt szerezni, illetve mennyire gördülékenyen képes másokkal kapcsolatot fenntartani a nyelv segítségével. A nyelvi képességek kibontakoztatása

terén elért eredmények pedig döntően hatással lesznek az egyén későbbi életére, ezáltal a nyelv az önérvényesítésének is kiemelkedően fontos eszköze.

A nyelv amellet, hogy verbális kommunikációt lehetővé tevő, információt közvetítő, tudást átadó, magatartást szervező szereppel rendelkezik, belső reprezentációs eszköz is, a gondolkodás- és a személyiségfejlődés közege. A nyelv reprezentációs szerepköre azonban nem választható el a kommunikációtól. Elképzelhető ugyan reprezentáció kommunikáció nélkül, csak éppen akkor nincs értelme a nyelvnek, hiszen éppen azért jön létre, hogy az emberek közötti kommunikációt megkönnyítse. *„Ha nem tudnánk nyelvünk segítségével gondolatilag megragadni és leírni a világ dolgait és tényállásait, akkor felismertetni, tehát kommunikálni, információvá formálni sem tudnánk őket; és ha a kommunikációs szükséglet nem hívta volna életre a nyelvet, mint konvencionális külső eszközt a dolgok és tényállások felismertetésére, akkor nem tudnánk létrehozni olyan külső reprezentációkat, leírásokat, amelyek strukturálisan alkalmasak a világ jelenségeinek gondolati leképezésére, a megismerésre”* (Terestyéni, 2006, 37).

A kommunikáció, a nyelv mindezen fentiekben kiemelt sajátosságai együttesen, egymást is erősítve támasztják alá a nyelvi-kommunikációs készségek birtoklásának meghatározó szerepét, s teszik az anyanyelvi kompetenciát a kulcsfontosságúnak nevezett kompetenciák közül is az első helyre.

AZ ANYANYELVI NEVELÉS-FEJLESZTÉS ELSAJÁTÍTÁSÁBAN MEGMUTATKOZÓ SPECIÁLIS PEDAGÓGIÁT IGÉNYLŐ ESETEK – A TIPIKUSTÓL ELTÉRŐ NYELVI FEJLŐDÉS EREDŐI

A különböző anyanyelvű gyermekek nyelvelsajátításának összehasonlító vizsgálata alapján megállapítható, hogy a kisgyermekek beszédfejlődési folyamatában nyelvenként eltérően bizonyos törvényszerűségek érvényesülnek, ugyanakkor a fejlődés meghatározott fázisokon megy végbe, szakaszai általánosak, jellege egyetemes. A természetes nyelveket nem lehet „bemagolni”, a nyelvtani szabályok többnyire túl bonyolultak ahhoz, hogy csupán példamondatok segítségével az adott nyelv megtanulható legyen, illetve végtelen idő kéne hozzá. A nyelvet tanuló gyerekeknek nincsenek tökéletes, hibátlan forrásai a nyelv elsajátítására, ugyanakkor a gyermekek mindegyike – általános értelmi képességeiktől függetlenül – 7 éves korára azonban képes a nyelv bonyolult rendszerét megtanulni. A nyelv birtokbavétele a legtöbb gyermek számára tehát szinte észrevétlenül, különösebb erőfeszítés nélkül történik meg, s leggyakrabban már a születést követő 24. hónap végéig.

A korai nyelvfejlődés legfontosabb mérföldköveit tekintve, melyeket számos gyermek fejlődésének mért adatai támasztanak alá, a gyermekek 75-85%-a – noha mutat egyéni eltéréseket, de alapvetően – egy tipikus nyelvi fejlődési folyamaton keresztül sajátítja el anyanyelvét. A fennmaradó 15-25% esetében viszont a nyelvi fejlődés folyamata eltérően alakul a tipikustól, ezen csoportba tartozó gyermekek nyelvi fejlődése tehát atipikus lesz.

A tipikustól eltérő fejlődésmenetnek többféle oka és eredője lehet, amelyek mindegyike azonban speciális pedagógiai szükségletet igényel.

A nyelvelsajátítás, a beszédfejlődés folyamatában az atipikus fejlődés egyik esete az egyszerű időbeli késés. Ebben az esetben arról van szó, hogy az érintett gyermek 24 hónapos korában nem éri el a szókincs, a nyelvtani fejlettség tekintetében azt a szintet, amely 18 hónapos korban átlagosnak tekintendő lenne: azaz expresszív szókincse legalább 50 szó és közlései több szóból állnak (vö. Rescorla, 1989). Ez a nyelvi késés utalhat többféle fejlődési zavarra is, de oka lehet a nem megfelelő társadalmi - környezeti háttér is. Az eltérő szociokulturális háttérből adódó fejlődésbeli különbségeket, illetve ezek következményeit az alábbi két hazai kutatás eredményei jól illusztrálják.

A 80-as évek elején Sugárné Kádár Júlia végzett vizsgálatokat, melyek során a 4-6 éves, szociokulturálisan hátrányos, illetve az átlagos szociális helyzetű gyermekek beszédképességének jellemzőit tárta fel. 80 óvodás korú gyermek beszédképességét vizsgálta a következő nyelvi-kommunikációs területeken: hanglejtés, ritmuskészség, a mondathangsúly reprodukciója, szinonimavizsgálat, mesemegértés és -reprodukció. Összefoglalásként Sugárné megállapítja, hogy a vizsgált feladatok többségében nyújtott teljesítményeknél jelentős különbségek találhatók a két eltérő szociális háttérű csoport között – az átlagos szociális helyzetű csoport javára (Sugárné, 1985).

A másik kutató, Réger Zita szintén az 1980-as években folytatta kutatását, melynek során az anya-gyermek beszédkapcsolat elemzésén keresztül azt próbálta meg feltárni, hogyan beszélnek gyermekeikhez a mai magyar társadalomban élő, többszörösen hátrányos helyzetűnek számító anyák, hogyan változik esetükben a kommunikációs eszköztár a gyermek fejlődésének függvényében. Eredményeit minden esetben az iskolázott anyák beszédével vetette egybe.

Vizsgálatai azt bizonyították, hogy az iskolázott és az iskolázatlan anyák nyelvhasználata egy sor nyelvi mutató tekintetében eltérően alakul. Így pl. az iskolázatlan anyák átlagos mondathossza minden esetben rövidebb volt, mint az iskolázottaké. Az iskolázatlan csoportba tartozók általában kevesebb kijelentő mondatot, mellérendelést, jelzőt, és nem jelen idejű igealakot használtak, mint az iskolázott anyák. Felszólító mondataik aránya ezzel szemben a vizsgált mintákban meghaladta az iskolázottakét.

Az anyai beszéd sajátosságait és a gyermek nyelvi fejlődését vizsgáló korrelációs számítások azt mutatták, hogy az anyai nyelvhasználatnak éppen a fent említett jellemzői szorosan összefüggnek a gyerekek aktuális nyelvi szintjével, illetve a nyelvi fejlődés későbbi alakulásával (vö. Réger, 2002).

A környezeti támogatás eltérései tehát eredményezhetnek atipikus fejlődést, a nem megfelelő társadalmi-környezeti háttér miatt pedig mind a nyelv elsajátításában, mind pedig a beszédfejlődésében mutatkozhat időbeli késés. Az időbeli késésből adódó atipikus fejlődés azonban speciális pedagógiai eszközökkel, egyéni igényeket is figyelembe vevő fejlesztéssel a legtöbb esetben behozható még a gyermek iskolába lépése előtt.

A nyelvelsajátítás, beszédfejlődés vonatkozásában speciális pedagógiai kérdéseket vet fel az is, ha az atipikus fejlődés a hallást, beszédpercepciót érintő okból következik be. Annak, hogy a beszéd hangingerei elérjék az agykéreg hallóközpontját és, hogy a beszédmozgató, valamint a beszédértő központok megfelelően működjenek, alapvető feltétele a

tökéletes hallás. Nem véletlenül fogalmaz úgy Kanizsai Dezső a logopédia tudományának professzora, hogy „az ember nem a szájával, hanem a füleivel tanul meg beszélni” (idézi Dankóné, 2016), az érzékelési formák közül ugyanis a hallás az, amely a beszéd elsajátításához nélkülözhetetlen. Ismeretes az a tény, hogy a hallásnak már kismértékű csökkenése is befolyással van az egyén testi, lelki és értelmi fejlődésének egészére, így beszédelsajátítására is. Tény továbbá az is, hogy a halláscsökkenés 1-3 ezrelékes előfordulásával a leggyakoribb születéskori defektus. *„A hallássérülés gyógypedagógiai fogalma (hallási fogyatékoság) elsősorban a beszédértéshez szükséges hallásterületen közepes vagy annál súlyosabb fokú nagyothallást, siketiséggel határos vagy siketségnek diagnosztizált hallásvesztést jelent. Más megközelítésben a hallássérültek pedagógiája a hallássérült kifejezést olyan halláscsökkenésre alkalmazza, amelynek következményeként a beszédfejlődés nem indul meg, vagy a beszéd oly mértékben sérült, hogy a beszéd megindításához, korrekciójához speciális beszédfejlesztő módszerek alkalmazására van szükség”* (Farkas & Perlusz, 2000).

A halláscsökkenés mértékének függvényében eltérő az érintett személy mindennapi kommunikációban való részvétele. Az enyhe fokú hallássérülés esetén a társalgó beszéd megértése még lehetséges, de az információk feldolgozása során az egyén már támaszkodik a vizuális kiegészítésre, a szájáról olvasásra. Ilyen esetben felléphetnek beszédhibák és a szókincs is beszűkülhet. Közepes fokú hallássérüléskor már csak a hangos társalgás érthető, a szájáról olvasás szerepe még inkább felértékelődik, a csoportos beszélgetés erősen nehezített. Súlyos hallássérülés esetén a mindennapi kommunikációban való részvétel erősen korlátozott, a nyelv használata torzulhat, ugyanakkor a környezeti zajok egy részének felismerése általában még lehetséges (vö. Csányi 2005).

A probléma idejekorán történő felismerését és a megfelelő orvosi ellátáson túl a speciális pedagógiai szempontok érvényesítését a gyermek fejlesztésében számtalan kutatás igazolja. Ha egy érintett gyermek hallókészülékkel történő ellátása már az első életévben megtörténik, akkor a hallás-beszéd fejlődésben ez csökkentheti vagy akár meg is szüntetheti a kommunikációs problémát, melyre az alábbi amerikai kutatás is rávilágít. Az Iowa Egyetem Boys Town National Research Hospital és az Észak-Carolina-Chapel Hill számos szakembere három vagy több éven keresztül több mint 300 gyermeket követett folyamatosan, akiknek állandó, enyhétől súlyos fokú, kétoldali hallásvesztésük van. Eredményeik egyrészt azt igazolták, hogy még az enyhe hallásvesztés is okozhatja annak kockázatát, hogy később indul a beszédfejlődés, másrészt azt is bizonyították, hogy a korai felismerés és intervenció hatása a nagyothalló gyermekek eredményeire kimagasloak (vö. McCreery, R. W. & Walker, E. A. & Spratford, M. *et al.* 2015).

Az egyén nyelvi-kommunikációs fejlődését és fejlettségi szintjét, ahogyan azt fentebb is láhattuk egyrészt befolyásolhatják kulturális eltérések és annak a közösségnek a társadalmi helyzete, amelyben a gyermek nevelkedik. Ezen kívül a nyelvelsajátításra, a beszédfejlődés alakulására hatással lehetnek olyan egyéni képességdeficitok, amelyek oka kimutatható, s nyilvánvalóan az egyénben rejlik. Ebbe a csoportba tartozik a már említett és fentiekben kiemelt hallássérülés, de itt kell megemlíteni az értelmi fogyatékosággal járó fejlődési zavarokat, mint például a Down-szindróma vagy a magzati alkoholszindróma,

s ebbe a kategóriába tartozik az autizmus is. Az itt mutatkozó atipikus nyelvi fejlődés azonban másodlagos, azaz valamilyen általánosabb fejlődési zavar következménye.

Az egyéni képességdeficitéből adódó nyelvelsajátítással, beszédfejlődéssel összefüggésben álló problémákat mutató gyermekeknek van azonban egy második csoportja is. Erre a második csoportra az jellemző, hogy a nyelvi zavar anélkül jelenik meg, hogy ezt a deficitet neurológiai, szenzoros, kognitív vagy társas-érzelmi problémák magyarázhatnák. Ilyen esetekben *specifikus nyelvi zavar*ról angol rövidítéssel SLI-ről („specific language impairment”) beszélünk (vö. Lukács & Kas, 2011). Ez a típusú nyelvfejlődési zavar egy olyan rejtett fogyatékoság, amely a hozzáférhető adatok alapján 14 gyermekből egyet érint.

A speciális nyelvi zavar biológiai alapjait vizsgálva Lukács Ágnes és Kas Bence arra a megállapításra jutottak, hogy a nyelvfejlődési zavar mögött az agy szerkezeti és működésbeli elváltozásai is állhatnak, noha a rendellenesség nem szembeötlő. Hangsúlyozzák továbbá, hogy a zavar azonosítása koragyermekkorban szinte lehetetlen, 2-3 éves korban csak a kockázatot jelentő jeleket lehet felismerni. Ilyen például az, hogy az első szavakat a tipikus fejlődéshez képest jóval, akár három évvel később ejtik ki, és szókincs tekintetében nem zárkoznak fel az életkori csoportjukhoz a további fejlődés során sem; szó-készletük lassan gyarapszik, annak mérete mindvégig az életkori átlag alatt marad. Vagy például az, hogy a toldalékok és mondat szerkezetek fejlődését illetően a nyelvi zavaros gyerekeknél átlagosan több mint másfél évvel később jelennek meg a produktív két- vagy többszavas kombinációk, és ehhez kapcsolódóan később jelenik meg a produktív morfológia vagy toldalékhasználat is. Ebben az életkorban azonban nem állnak rendelkezésre sztemderizált mutatók, így ezek hiányában elsősorban csak szülői beszámolókon alapuló nyelvfejlődést vizsgáló módszerekre lehet építeni (vö. Lukács & Kas, 2008). Fontos tisztában lenni továbbá azzal is, hogy négyéves kor alatt még csak nyelvi késésről beszélhetünk (ami megnyilvánulhat a beszéd megértésében, és a kimondott, azaz expresszív nyelvi területen), négy és hét éves kor között viszont már nyelvi zavarról, ha fennállnak a meghatározott tünet-együttesek.

Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy az ideje korán felismert problémát követően a szakemberek támogatása (pl. a beszéd- és nyelvterapeuták (logopédusok), a tanítók és a tanárok által nyújtott segítség) jelentősen hozzájárulhat az állapot javulásához.

A nyelvi fejlődés folyamatában tetten érhető atipikus sajátosságoknak az eredője, ahogyan ezt a fentiekben láthattuk különféle, ugyanakkor az időben felismert atipikus nyelvi fejlődés speciális pedagógiai eszközökkel jelentős mértékben korrigálható, mozdítható el a tipikus fejlődés irányába. Kulcsszerepe van tehát az időbeli tényezőnek mind a felismerés, mind pedig a fejlesztés egészét tekintve.

A SPECIÁLIS PEDAGÓGIÁT, EGYÉNI BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ ESETEK ÉSZLELÉSE

A nyelvi-kommunikációs fejlődésben megmutatkozó atipikus jegyek kiszűrése, noha vannak rá törekvések, intézményes keretek között kellően megbízható, validált tesztekkel hazánkban jelenleg még nem valósul meg. Így 0-3 éves kor között, ha a gyermek nem jár

bölcsődébe, akkor a problémák korai felismerése igen nagymértékben a laikus szülők kezében van, az ő tájékozottságukon, gyermekük nevelése iránti elkötelezettségükön múlik a gyermek számára legmegfelelőbb szakember és fejlesztés időben történő megtalálása. Három és hatéves kor között a kötelezően bevezetett óvodáztatás következtében azonban a szülők mellett egyre nagyobb szerepet kap a problémák feltárásában az óvodapedagógus személye, kisiskolás korban pedig a tanítóé. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül szeretnénk olyan eljárásmódokat, mérőeszközöket bemutatni, amelyek segítségével felismerhetők a fentiekben bemutatott okokból adódó, a nyelvi-kommunikációs területet érintő tipikustól eltérő fejlődési sajátosságok.

Három éves kortól a gyermekek nevelésébe a család mellett egy másodlagos közeg az óvoda is szerepet játszik. Az intézményes nevelés keretei között az óvodapedagógusnak feladata egyrészt az, hogy a felvétel folyamatában a gyermek addigi életét tekintve információkat gyűjtsön mind a beszédészlelésre, mind pedig a beszédértés fejlődésére vonatkozóan. Másrészt feladata az is, hogy az óvodában megfigyelje a gyermeket, s ha az optimális fejlődés ütemétől eltérő sajátosságokat tapasztal, akkor azt jelezze a szülők felé, illetve kezdeményezze a gyermek a hallásvizsgálaton történő részvételét.

Az óvodapedagógus nem hivatott a halláscsökkenés vizsgálatára, ugyanakkor a Gósy Mária-féle GMP-alap tesztrendszer segítségével a gyermekek beszédészlelését, beszédmegértését viszont vizsgálhatja, hiszen a tesztet úgy állították össze, hogy azt a használati útmutató elolvasása után bárki könnyen elvégezhesse. Ezen kívül a teszt alkalmas már 3 éves kortól a gyermekek beszédészlelésének és beszédmegértésének vizsgálatára, hiszen elvégzése rövid ideig tart, illetve több részletben is elvégezhető, valamint évenkénti bontásban ad egyértelmű értékelhetőséget. Mindezeken túl a teszt előnye még, hogy az eredmények birtokában eldönthető a további tennivaló, azaz, hogy elegendő-e a gyermek számára a célzott óvodai fejlesztés, avagy szükséges azonnal szakemberhez küldeni (vö. Gósy, 1997).

A percepció mellett a produkció oldalán is az egyik hatékony eszköz a megfigyelés, a másik pedig a különböző mérőtesztek alkalmazása.

A korai életszakaszban és még óvodás korban is a megfigyelés mellett alkalmazott mérésekkel, tesztek használatával kapcsolatban megoszlanak a vélemények, legalábbis, ami az óvodapedagógusok saját maguk által végzett mérés útján történő fejlesztő munkájukat érinti. Ugyanakkor figyelembe véve a szakirodalomban megfogalmazott nézőpontokat összességében megállapíthatjuk, hogy a mérés, értékelés az óvodapedagógus fejlesztő munkájának fontos része. Az egyes gyermekek teljesítményének mérése tesztekkel bizonyos esetekben megengedhető, sőt egyes esetekben szükséges. Fontos ugyanakkor, hogy az egyéni teljesítmények mérés útján történő értékelése csak olyan területeket érintsen, amelyek fejlettségi szintjének alakulása pusztán megfigyelés útján nem lehetséges. A mérés útján történő értékelés során mindenképpen fontos feladat annak elkerülése, hogy az óvoda „kisiskolává” váljék, valamint, hogy az esetleg tévesen értelmezett eredmények kárt okozzanak (vö. Katona, 2007).

A gyermekek beszédfejlődése, ahogyan arról már fentebb is szóltunk nemcsak az esetleges hallásproblémák, illetve nemcsak a speciális nyelvi zavar következtében maradhat el az adott életkorban elvárt optimális szinttől, hanem a nem megfelelő nyelvi-kommunikációs környezet miatt is. Ebben az esetben az egyik kulcsfontosságú elem a lemaradás mértéke, amely egyaránt érintheti a szókincs nagyságát, de vonatkozhat a grammatikai kifejezőeszközök nem megfelelő használatára, avagy a mondat- és szövegalkotás területére is.

Szociokulturális háttérből adódó nyelvi-kommunikációs területen mutatkozó lemaradás felismerése a kötelező óvodáztatást is figyelembe véve 3 éves kortól részben anamnézis felvételével, részben a szülőkkel való beszélgetés, részben pedig a gyermek intézményben történő megfigyelése által válik lehetségessé. A megfigyelésen alapuló, esetenként nagyobb mértékű szubjektivitást eredményező megállapítások azonban kiegészíthetők mérőeszközök bevonásával felvett objektív adatokkal, amelyek kellő kiindulási alapot nyújthatnak a tudatos fejlesztőmunka számára. A tudatos megfigyelés számára szolgáltat szempontokat Katona Krisztina A mindenben anyanyelv című kötetének III. fejezetében, ahol az óvodás korú gyermekek nyelvi-kommunikációs fejlődésének főbb jellemzőit szedi csokorba életkoronként (vö. Katona, 2018).

A KORAI NYELVI-KOMMUNIKÁCIÓS FEJLESZTÉS, A KOMPENZÁCIÓ ESZKÖZEI, LEHETŐSÉGEI

A kulturális kompetencia részét képező anyanyelv birtokba vétele, ahogyan ezt már a fentiekben is hangsúlyoztuk, szinte észrevétlenül zajlik a gyermekek többsége esetében, s ennek köszönhetően kétéves korára a legtöbb gyermek már anyanyelvének „szakértő-jévé” válik. A gyermekek egy kisebb százalékának viszont sokszor csak 3-4 éves korára és akkorra is csak komoly erőfeszítések árán sikerül ennek a tudásnak a birtokába jutni. Ilyenkor különösen fontos a problémák időben történő észlelése, s megfelelő, a speciális pedagógiai eszközeire is támaszkodó fejlesztő program alkalmazása, amely a szociokulturális háttérből adódó megkésett beszédfejlődésű gyermekek esetében egyértelműen sikeresen alkalmazható, a speciális nyelvi zavarból eredő problémák, valamint a hallássérülésre visszavezethető beszédbeli megkésetttség esetében pedig kiegészítő kompenzálásként hasznosítható. A fejlesztés, kompenzálás eszközrendszerének egyik elemét az anyanyelvi játékok jelentik, másik elemét pedig a megfelelő szempontok mentén kiválasztott mesék, versek adják. Jelen tanulmány keretei a kiválasztás szempontjainak számba vételére nyújtanak csak lehetőséget, anyanyelvi játékok és irodalmi alkotások gyűjteményének közzétételére nem.

ANYANYELVI JÁTÉKOK

A tipikus nyelvi-kommunikációs fejlődést mutató óvodáskorú gyermekek nevelése és fejlesztése során is alkalmazható eszközök közül külön figyelmet érdemelnek az anyanyelvi játékok, amelyek a játékra mint a gyermek legfőbb tevékenységére építve segítik a

gyermeki kommunikáció fejlődését, fejlesztését. A beszéd alapját is jelentő hallás, illetve az írás-olvasás elsajátításának feltételét képező jó beszédhanghallás, azaz összességében az auditív percepció fejlesztésére szolgáló játékok nemcsak a teljes gyermek, illetve tanuló csoportok számára szervezett különböző tevékenységekbe ágyazottan alkalmazhatók, hanem a speciális pedagógiát igénylő gyermekcsoportok fejlesztése során is. A totális kommunikációnak továbbá nincsen olyan területe, amelyet ne lehetne anyanyelvi, kommunikációs játékokkal fejleszteni, azaz a szorosan vett nyelvi szinteken túl, a vokális, a mozgásos kommunikáció valamennyi eleme, valamint a teststilizációs és a pragmatikai komponensek is. A speciális pedagógia esetek kapcsán fontos kiemelni, hogy a pedagógus általános didaktikai, nyelvi és nyelvhasználati tudásán túl ismerjen olyan anyanyelvi játékokat, amelyek jól alkalmazhatók a speciális esetekben, illetve fejlesztő személyként legyen képes az adott gyermeki szükséglet figyelembe vételével a lehető leghatékonyabban felhasználni azokat.

VERSEK, MESÉK

A gyermekek nevelésében évszázadok óta jelen vannak az irodalmi alkotások, amelyek nemcsak az érzelmi nevelésben, hanem az általános értelmi képességek kibontakoztatásában, valamint a nyelvi-kommunikációs terület fejlesztésében is meghatározó szerepet játszanak. A gyermekversek, illetve a mesék, különösen is a népmesék a beszédfejlesztést speciálisan igénylő gyermekek esetében a hátrányok kompenzálása szempontjából szintén jól alkalmazhatók. A versek ritmikus szövegének ismételtetése a beszédritmus, a beszéd zeneiségének megtapasztalásán, gyakorlásán túl a nyelv mint sajátos kifejező eszköz megismerését is magában hordozza. A mesék pedig a mesélés szituációjában hallott szöveg észlelésén, értésén túl a mesei cselekmények eljátszásának lehetőségét is magában rejtje a cselekvést kiegészítő verbális megnyilatkozásokkal együtt. A mesék különböző módon történő eljátszása így növeli a gyermekek beszédbátorságát, aktivizálja a gyermek passzív szókincsét, alapvető kommunikációs helyzeteket gyakoroltat, valamint biztosítja a nonverbális kommunikáció vokális, mozgásos és statikus elemeinek együttes megtapasztalását is.

Az irodalmi alkotások speciális pedagógiai, kompenzáló célzatú felhasználása esetén fontos, hogy a pedagógus még inkább hangsúlyt helyezzen a művek kiválasztásra, az esztétikai élmény biztosításán túl nagyobb szerepet kell, hogy kapjon a művek nyelvezete, nyelvhasználata, stilisztikája, valamint a mesék esetében azok szerkezete (vö. Csertő & al, 1982).

A fent említett két terület nem ismeretlen a kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok számára. A speciális pedagógiában való felhasználásuk sikerességét az adja, hogy a gyermekek egyéni sajátosságaira nagyobb hangsúlyt fektet, és a kiválasztott eszközöket sajátos formában használják fel a szakemberek.

ÖSSZEGZÉS

A kulturális kompetencia részét képező anyanyelv mindennapi életünket át- meg át- hatja, elsajátítása azonban, ahogyan ezt fentebb is láthattuk, esetenként speciális pedagógiai eszközök, eljárások segítségével tud csak megtörténni. Az írás a problémák feltárását követően a felismerés módozatait kiemelve az anyanyelvi játékokat és az irodalmi alkotásokat mint a fejlesztés lehetséges eszközrendszerét állította középpontba, s ezzel kívánja segíteni a pedagógusokat, pedagógus-jelölteket a speciális pedagógiai eljárásokat igénylő gyermekek nevelésében.

IRODALOMJEGYZÉK

- Csányi, Y. (2005). A hallássérült gyermekek korai fejlesztése. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest
- Csertő, A. & Ecsédi, A. & Nagy, J. & Puppi, J. (1982). Iskolaelőkészítő kompenzálás, Tankönyvkiadó, Budapest
- Dankó, E.-né (2016). Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában. Második, javított kiadás. Flaccus Kiadó, Budapest
- Farkas M., & Perlusz A. (2000). A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: ILLYÉS S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. 505–535. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest
- Gósy, M. (1997). Beszéd és Óvoda. Nikol gazdasági munkaközösség, Budapest
- Gyarmathy, É. (2021). <https://www.patreon.com/veiszeralinda>
- Katona, K. (2007). Adalékok az óvodai anyanyelvi fejlesztés témaköréhez, In *Diskurzus* 2007: 177-187.
- Katona, K. (2018). Mindenben anyanyelv, Raabe Kiadó, Budapest
- Lukács, Á. & Kas, B. (2008). A specifikus nyelvi zavar biológiai alapjai In *Pedagógusképzés* 6. évf. 1-2. sz. / 2008 pp 69-78.=
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewi_stLb5PbzAhUwyoUKHVpLAmcQFnoECA0QAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.nytud.hu%2Foszt%2Fneuro%2Fkasb%2Fpubl%2Fspecifikusnyelvizavarbiol.pdf&usq=AOvVaw0T-vWUm8w5SyegIKlWsXpX
- Lukács, Á. & Kas, B. (2011). Érts és értesd meg magad! – A nyelvi fejlődés folyamata és elmaradásai. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkori fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Biztos Kezdet Kötetek II. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 180–224.=
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjs273G8KH0AhX_hf0HHRdiCzsQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fmek.oszk.hu%2F14800%2F14806%2F14806.pdf&usq=AOvVaw1-WOU36C_ju-LVrN0L5kef
- Lukács, Á. & Kas, B. & Pléh, Cs. (2014). A specifikus nyelvfejlődési zavar. In: Pléh, Cs., Lukács, Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- McCreery, R. W. & Walker, E. A. & Spratford, M. & al. (2015). Longitudinal predictors of aided speech audibility in infants and children. *Ear and Hearing* 2015; **36**:24S-37S.
<https://www.entandaudiologynews.com/features/audiology-features/post/lessons-from-the-outcomes-of-children-with-hearing-loss-study>
- Dr. Pukánszky, B. (2020). A speciális pedagógia a neveléstudomány rendszerében szerk: Dr. Kozma, Gábor Szeged, Gerhardus Kiadó, 83 p.
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54 (4), pp. 587–599.

- Sugárné Kádár, J. (1985). *Nyelvi-kommunikációs gyakorlatrendszer 5-6 éves óvodások számára*. In Beszéd és kommunikáció az óvodás- és kisiskolás korban (Szerk.: Sugárné Kádár Júlia), Akadémiai Kiadó, Budapest, 202-211. o.
- Terestyéni T. (2006). *Kommunikációelmélet A testbeszédtől az internetig*. Typotex Kiadó, Budapest 348. o.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. A. & Jackson, D. D. (1968). *Pragmatics of Human Communication*, Co.: Faber and Faber, London
2015. EüK 9. szám EMMI szakmai irányelv „a 0–18 éves korú gyermekek teljes körű, életkorhoz kötött hallásszűréséről és a kiszűrt gyermekek gondozásba, rehabilitációba vételéről” <http://www.mave.hu/uploads/file/Hallasszuress.pdf> (Letöltve: 2021. 10. 07.)

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 86-98. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.86](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.86)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 86–98

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.86](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.86)

A TESTNEVELÉS ÉS A SPORT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI AZ EGYES KOROSZTÁLYOK EGÉSZSÉGÉNEK MEGŐRZÉSÉBEN

Lepes Josip

Gál Ferenc Egyetem Marczell Mihály Speciális Pedagógiai Kutatócsoport

Absztrakt

A népesség előregedése a modern társadalom egyik legnagyobb kihívása, ami a világ közösségének problémáit és növekvő érdeklődését eredményezi a népesség egészségével, életminőségével és működőképességével kapcsolatban. Számos evolúcióbíológus egyetért azzal a tézissel, hogy az öregedés a szervezet funkcionális képességeinek „csökkenését” jelenti. A tanulmány célja az volt, hogy meghatározza a 12 hetes, erősítő gumiszalagokkal végzett alacsony terhelésű erősítő edzések hatását idős nők fizikai fittségére, egészségi mutatóira, hetente kétfő, illetve hetente három edzéssel. Az adatok elemzése után egyértelműen elmondható, hogy az idősödő (60–75 éves) generáció még jelentős fizikai és szellemi tartalékokkal rendelkezik. Az öregedő társadalom egészségi, fizikai állapota nagymértékben a krónikus betegségek prevenciójától és gondozásától függ. A tudatos egészségmegőrzés, a fizikai állóképesség és a szellemi aktivitás edzése a betegségek megelőzésének leghatásosabb módszerei.

Kulcsszavak: erősítő edzés, erősítő gumiszalagok, fizikai fittség, egészségi mutatók, székporú nők

SPECIFIC PEDAGOGICAL TOOLS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TO PROMOTE HEALTH AT DIFFERENT AGES

Josip Lepes

Gál Ferenc University Marczell Mihály, Special Pedagogical Research Group

Abstract

Population ageing is one of the greatest challenges of modern society, leading to problems and growing interest of the world community in the health, quality of life and

functioning of its population. Many evolutionary biologists agree with the thesis that aging represents a „decline” in the functional capabilities of the organism. The aim of this study was to determine the effects of 12 weeks of low-load strength training with toning resistance bands on the physical fitness and health indicators of elderly women, with two or three sessions per week. After analysing the data, it is clear that the ageing generation (60-75 years) still has considerable physical and mental reserves. The health and physical condition of an ageing society depends to a large extent on the prevention and care of chronic diseases. Conscious health maintenance, physical fitness and mental activity training are the most effective ways of preventing disease.

Keywords: strength training, toning resistance bands, physical fitness, health indicators, older women

BEVEZETŐ

A kérdések, hogy „Hogyan öregszünk?” és „Miért öregszünk?”, korszakunk előtti időkre nyúlnak vissza. Egyes feljegyzések az ókorból (i. e. 3000) az öregedési folyamatról tanúskodnak, Kínában, Mezopotámiában és Egyiptomban pedig már ekkor fellelhetők az első álláspontok az ember idős koráról. Kínában úgy tartották, hogy a hosszú élet a harmónia, vagyis az élet egyensúlyának eredménye, és az öregedést felgyorsítja az élet harmóniájának elvesztése. Az ókori Görögország korából megőrzött, öregedésről szóló történelmi írásokban feljegyezték, hogy az akkori filozófusok és gondolkodók leginkább azokra a kérdésekre keresték a válaszokat, hogy hogyan lehet meghosszabbítani a maximális élettartamot (angolul Maximum Life Span), és hogyan lehet megállítani, elhalasztani és lassítani az öregedést. Hippokratész, az ókori görög orvos és a modern orvoslás atyja (Kr. e. 460–377), javasolta először az öregedés meghatározását és elméletét, kijelentve, hogy az öregedés visszafordíthatatlan természetes folyamat, amelyet valószínűleg a testhő fokozatos elvesztése okoz. Az öregedésről szóló első írásos monográfiák egyikében, amelynek szerzője Roger Bacon (Roger Bacon, 1210–1292), a címe pedig Az öregedés gyógyítása és a fiatalság megőrzése, bemutatják a higiénia fogalmát, és bemutatják, hogyan lehetne lassítani az öregedést. Ugyanez a szerző vezette be először a „kopás és szakadás” kifejezést, amely a „kopás”, „fáradtság” és a szervezet esetleges „alkalmazkodása” problémáját írja le az öregedési folyamat során bekövetkező különféle „károsodásokhoz” (Spiriduso, Francis, & MacRae, 2005).

Ettől kezdve napjainkig az evolúcióbiológia és az emberi faj egészségének megfigyelése szempontjából az öregedésméletek továbbra is hasonló problémával foglalkoznak az öregedés meghatározásakor: a különféle funkcionális károsodások tartós károsodási folyamataihoz való „adaptáció” problémájával. Számos evolúcióbiológus egyetért azzal a tézissel, hogy az öregedés a szervezet funkcionális képességeinek „csökkenését” jelenti.

Az emberi faj túlélése különféle mechanizmusainak kifejlődése során azonban az öregedést nemcsak „hanyatlási folyamatként”, hanem különböző „platófázisokból” vagy „stabil fázisokból” álló tartós „alkalmazkodási állapotként” is leírják. Ezek a szakaszok

az emberi faj folyamatos alkalmazkodásának folyamatában hatással vannak az öregedésből adódó külső és belső változásokra (Flatt, 2012).

AZ ÖREGEDÉS ÉS A FIZIKAI AKTIVITÁS KAPCSOLATA

A tudományos kutatások valóban bebizonyították, hogy a fizikai aktivitás alapvető fontosságú az idő előtti öregedés megelőzésében, a funkcionális függetlenség megőrzésében, az elsődleges és másodlagos fogyatékból eredő kockázati tényezők csökkentésében, valamint az élethosszig tartó elégedettség növelése érdekében. A rendszeres testmozgás erős pozitív hatással van a testi és lelki egészségre egyaránt. Másrészt a fizikai inaktivitásnak „magas ára” van, ha egészségről van szó. A rugalmasság elvesztése negatív hatással van az összes funkcióra, amelyek szükségesek az ízületek mozgékonyságának megőrzéséhez, az előre- és hátrahajlás, emelés, járás és lépcsőzés kivitelezésében (Kaptein, Gignac, & Badley, 2009; Cress et al., 2005). Az alsótest, különösen a csípő-ízület és a hát alsó része rugalmasságának megőrzése azért is fontos, mert szerepe van a derékfájdalmak, a mozgásszervi sérülések megelőzésében, a betegségek megelőzésében, az esések kockázatának csökkentésében (American College of Sports Medicine, 1995; Ross, Bohannon, Davis, & Gurchiek, 1999).

A felsőtestben (vállöv) megfelelő mozgásterjedelem szükséges számos speciális funkcióhoz, mint például a fésülködés, gomb begombolása, öltözködés vagy a biztonsági öv után nyúlás az autóban. A vállöv csökkent mozgástartománya fájdalmat és testtartási instabilitást is okozhat (Macedo & Magee, 2008), és feltételezik, hogy jelentős fogyatékból okoz a 65 éves kort betöltött egészséges felnőttek 30%-ánál (Chakravarty és Webley, 1993). A hosszú távú rendszeres, de a rövid távú testmozgás és fizikai tevékenységek is lelassíthatják ezt a negatív következményt (Tekur, Nagendra, & Raghuram, 2008; Bates, Donaldson, Lloyd, Castell, Krolik & Coleman, 2009). Az alsótest ereje elengedhetetlen az olyan tevékenységekhez, mint a lépcsőzés, a nagy távolságok megtétele, a székből való felkelés vagy a fürdőkádból való kiemelkedés. Az agilitás és a dinamikus egyensúly együtt, számos, gyakori és gyors manőverezést igénylő motoros feladatnál is fontos, mint például a buszra való időben történő fel- és leszállás, gyors irányváltoztatás az ütközés elkerülése végett stb. Az erő, az izomműködés, a mozgékonyság és az egyensúly megőrzése fontos szerepet játszik az esésekkel összefüggő sérülések kockázatának csökkentésében, valamint az idős korral összefüggő számos egészségi állapotra gyakorolt pozitív hatásuk miatt (Nemcek, 2009). A fizikai aktivitás hiánya lerövidíti az élettartamot, csökkenti az életminőséget és korlátozza a funkcionális függetlenséget. Az idős emberek megfelelő szintű motoros készségei boldogabbá és gazdagabbá tehetik életüket, de mindenekelőtt egészséges élettel való elégedettséget és jólétet hozhat számukra (Wittmannova, 2006; Bendikova, 2007).

A PROGRAMOZOTT FIZIKAI TEVÉKENYSÉG ÁLTALÁNOS

CÉLJAI A SZÉPKORÚ SZEMÉLYEK SZÁMÁRA

A Brit Országos Egészségügyi és Gondozási Intézet a testmozgást ajánlja egészségügyi prevenciónak az idős emberek tekintetében (NICE 2009). A megtervezett edzés intenzitását úgy kell módosítani, hogy az megfeleljen az idősebb egyén fizikai képességeinek. A hatékonyság érdekében fontos az edzésprogramokat körültekintően megtervezni és a különböző edzési eredményekre összpontosítani, ne csak a súlycsökkentésre, mivel a testmozgást végző idős emberek egészségi állapotának és mobilitásának javulása a testtömegindex változásától függetlenül is bekövetkezhet (Bruce, Fries, & Hubert, 2008). Heti 150 perc mérsékelt aerob edzés végzése mérsékelt intenzitással, mint például a séta vagy más, mérsékelt intenzitású aerob típusú tevékenységek, legalább 30%-kal alacsonyabb morbiditási, mortalitási és funkcionális függetlenség kockázatával járnak az inaktív állapothoz képest (Chouetal, 2014; Paterson & Warburton, 2010). A heti 5–7 alkalommal történő séta 50–80%-kal csökkenti a mozgási problémák kockázatát (Clark & Manini, 2008; Roh & Park, 2013), megközelítőleg 4 évvel meghosszabbítja az élettartamot, és körülbelül két évvel meghosszabbítja a fogyatékoság nélküli élettartamot (Ferrucci et al., 1999). Bizonyítékok vannak arra is, hogy az ülő életmódot folytató egyéneknek jól tesz a rendszeres, rövid, de ismétlődő 1 perces (Healy et al., 2008), vagy 10 perces intenzív tevékenység (Powell, Paluch, & Blair, 2011). Bár az intenzív tevékenység nem javasolt az ülő életmódot folytató idősök számára, az idősebb sportolók magas intenzitású sportágakban is edzhetnek és versenyezhetnek, és a verseny közbeni nemkívánatos események kockázata hasonló, mint a fiatalabb felnőtteké (Ganse et al., 2014). Azoknál az idősöknél, akik rendszeresen kocogtak, a fogyatékoság átlagosan csaknem 9 évvel később jelentkezett, és háromszor kisebb volt a halálozás kockázata, mint azoknál, akik soha nem futottak (Wang et al., 2002). A szív és érrendszeri betegségek kialakulásának kockázata is alacsonyabb azoknál az egyéneknél, akik rendszeresebben vettek részt nagy intenzitású tevékenységekben, mint azoknál, akik közepes intenzitású testmozgást végeztek (Swain & Franklin, 2006). Ezért elmondható, hogy van egy ok-okozati összefüggés, amely azt jelzi, hogy a nagy intenzitású tevékenységek nagyobb egészségügyi előnyökkel járnak, de fontos megjegyezni, hogy az idős embereket megfelelően fel kell készíteni a nagy intenzitású tevékenységekben való részvételre (Bruce, Fries, & Hubert, 2008; Ebrahim, Wannamethee, Whincup, Walker, & Shaper, 2000). Javasolt, hogy az idősök olyan tevékenységeket végezzenek, amelyek célja a végtagizmok tömegének és erejének növelése, hogy megbirkózzanak a szarkopénia hatásaival (Kim, Adamson, & Ebrahim, 2013; Wannamethee, Ebrahim, Papacosta, & Shaper, 2005).

A KUTATÁS PROBLÉMÁJA, TÁRGYA ÉS CÉLKITÜZÉSE

A kutatási probléma az idős nők erejének növelése alacsony terhelésű fizikai aktivitással, erősítő gumiszalaggal. A kutatás tárgya az idős nők fizikai erőnléte, egészségi mutatói. A tanulmány átfogó célja a 12 hétig tartó alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés

hatásainak meghatározása az idős nők fizikai erőnlétére, egészségi mutatóira. A kutatás rész célja annak meghatározása, hogy a hetente kétszer végzett alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés és a hetente háromszor végzett alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés miként hat a fizikai erőnlétre, az egészségi mutatókra.

A kutatás alaphipotézisei

A kutatás nullhipotézise:

H₀ – Az alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés alkalmazásának jelentős hatásai vannak a szépkorú nők erőfejlesztésére (fizikai fittségére), egészségi mutatóira.

A tanulmány alternatív hipotézise:

H₁ – Szignifikáns különbségek mutatkoznak a hetente 3 alkalommal végzett alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés és a hetente 2 alkalommal végzett alacsony terhelésű erőfejlesztő edzés hatásában a szépkorú nők erőfejlesztésére (fizikai fittségére), egészségi mutatóira.

A MUNKA MÓDSZERE

A kutatás során két kísérleti eljárást végeztünk. Minden személy önként vett részt a két felmérésben, és a részvétel előtt tájékoztatást kaptak a felmérés dinamikájáról és követelményeiről, valamint aláírták a beleegyező nyilatkozatot. A vizsgálatokat minden etikai protokollnak és jóváhagyásnak, valamint a Helsinki Nyilatkozatnak megfelelően végeztük.

A KUTATÁSI MINTA

Az első kísérleti kezelésben a kutatási mintában 8265 év feletti nő vett részt. Az alanyokat két csoportra osztottuk, a kísérleti csoportra ($n=41$) és a kontrollcsoportra ($n=41$). A kísérleti tevékenységre 2021 első felében (február, március, április) került sor, ahol a kísérleti csoport tagjai 12 hetes, meghatározott tartalmú erősítő edzésen vettek részt, erősítő gumiszalagokkal, míg a kontrollcsoport csak a szokásos napi tevékenységet végezte. Valamennyi, a kísérletben részt vevő személyt a 12 hetes kísérleti program befejezése előtt és után is teszteltük.

A második kísérleti kezelésben a kísérleti minta 8265 év feletti nőből állt. A kísérleti tevékenységben részt vevő 8265 év feletti nőket 2 kísérleti csoportra osztottuk ($e_1=41$) és ($e_2=41$). Az első kísérleti csoport (e_1) hetente kétszer, a második kísérleti csoport (e_2) pedig hetente háromszor vett részt programozott erősítő edzésen. A kísérleti tevékenységre 2021 első felében (május, június, július) került sor, ahol a kísérleti csoport tagjai 12 hetes programozott erősítő edzést végeztek erősítő gumiszalagokkal. Valamennyi, a kísérletben részt vevő személyt a 12 hetes kísérleti program befejezése előtt és után is teszteltük.

EREDMÉNYEK

Ez a vizsgálat két kísérleti gyakorlásból állt, az egyik meghatározta azokat a paramétereket, amelyek az erőfejlesztő edzéseknek köszönhetően hatást gyakorolnak az egészségre.

re, fizikai állapotra, mindezt egy kísérleti csoport segítségével, amely heti kétszer edzett, és egy kontrollcsoport segítségével, amely a kísérlet során a szokásos napi tevékenységeket végezte, de nem vett részt a programozott erőfejlesztésben.

AZ ELSŐ KÍSÉRLETI TEVÉKENYSÉG EREDMÉNYEI

Az edzésprogramban való részvétel rendszeres volt, minden alany 26 ± 1 edzésen vett részt, ami kb. 96%-a az előlátott edzések számának. Ki kell emelni, hogy a kísérleti gyakorlássorán az egyik alany szervezetében sem észleltünk káros reakciót. Amint a 4. táblázat elemzéséből kiderül, az első kísérleti gyakorlás során a kezdeti mérésben nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a kísérleti és a kontrollcsoport között (1. táblázat; $p > 0,05$).

1. táblázat: *A vizsgáltak fizikai jellemzői a kezdeti méréskor az első kísérleti tevékenység időszakában (Forrás: saját szerkesztés)*

Változók	Kísérleti csoport (n=41)	Kontrollcsoport (n=41)	Összesen (n=82)
Kor	$75,7 \pm 8,9$	$74,5 \pm 8,2$	$75,1 \pm 8,5$
Testmagasság (cm)	$161,1 \pm 6,4$	$159,1 \pm 6,3$	$160,1 \pm 6,4$
Testsúly (kg)	$71,3 \pm 12,2$	$69,9 \pm 11,8$	$70,6 \pm 12,0$

Megjegyzés: az értékek átlag $\pm$ SD formában vannak megadva. Nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a csoportok között

Nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a kezdeti és a végső mérések között a glükóz, összkoleszterin, HDL és LDL tekintetében a kísérleti csoportban, valamint a glükóz tekintetében a kontrollcsoportban ($p > 0,05$) (2. táblázat). Viszont a csoportok és az idő kölcsönhatásának elemzése azt mutatja, hogy statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoznak a glükóz, összkoleszterin, HDL és LDL változókban a kísérleti és a kontrollcsoportok között ($p < 0,05$).

2. táblázat: *A kísérleti és kontrollcsoport biokémiai paramétereinek kétirányú varianciaanalízis eredményei az első kísérleti tevékenység időszakában (Forrás: saját szerkesztés)*

Változók	Kísérleti csoport (n=41)			Kontrollcsoport (n=41)		
	Pre test	Post test	%	Pre test	Post test	%
Glükóz (mmol/l)	$5,96 \pm 1,76$	$5,64 \pm 1,68^{*†}$	-5	$6,30 \pm 2,24$	$6,44 \pm 2,28^{*}$	2
Összkoleszterin (mmol/l)	$6,01 \pm 1,29$	$5,56 \pm 1,22^{*†}$	-7	$6,09 \pm 1,42$	$6,07 \pm 1,27$	1
HDL (mmol/l)	$1,31 \pm 0,34$	$1,37 \pm 0,38^{*†}$	4	$1,50 \pm 0,37$	$1,47 \pm 0,40$	-2
LDL (mmol/l)	$3,90 \pm 1,22$	$3,52 \pm 1,04^{*†}$	-10	$3,84 \pm 1,22$	$3,84 \pm 1,15$	0
Trigliceridek (mmol/l)	$1,66 \pm 0,74$	$1,65 \pm 0,66$	-1	$1,68 \pm 0,62$	$1,71 \pm 0,65$	1

*Megjegyzés: az értékek átlag $\pm$ SD formában vannak megadva. HDL – nagy sűrűségű lipoprotein; LDL – alacsony sűrűségű lipoprotein. * statisztikailag szignifikáns különbséget jelez előtte/utána $p < 0,05$ esetén; † statisztikailag szignifikáns különbséget jelez a kísérleti és a kontrollcsoport között $p < 0,05$ értéknél*

Mindkét csoport statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a kezdeti és a végső állapot között a következő változókban: alsó végtag ereje, felső végtag ereje és állóképesség, míg vállízület hajlékonyságában, a dinamikus egyensúlyváltozóknál csak a kísérleti csoportban érték el statisztikailag szignifikáns különbséget a kezdeti és a végső mérések között (3. táblázat). Végül a csoport és az idő kölcsönhatásának elemzése azt mutatja, hogy statisztikailag szignifikáns különbséget érték el minden vizsgált fizikai alakváltozóban a kísérleti csoport tagjai ($p < 0,05$) (3. táblázat).

3. táblázat: A kísérleti és a kontrollcsoport fizikai fittség paramétereinek kétirányú varianciaanalízis eredményei az első kísérleti tevékenység időszakában (Forrás: saját szerkesztés)

Változók	Kísérleti csoport (n=41)			Kontrollcsoport (n=41)		
	Pre test	Post test	%	Pre test	Post test	%
alsó végtag ereje	12,2 $\pm$ 6,3	14,2 $\pm$ 6,1*†	16	11,7 $\pm$ 5,2	12,5 $\pm$ 5,2*	7
felső végtag ereje	17,3 $\pm$ 7,1	20,0 $\pm$ 7,2*†	39	15,2 $\pm$ 5,0	16,0 $\pm$ 5,9*	5
állóképesség	79,1 $\pm$ 33,6	87,8 $\pm$ 33,8*†	11	81,2 $\pm$ 30,0	83,9 $\pm$ 30,4*	3
alsó végtag ízületi lazasága	0,51 $\pm$ 9,4	3,2 $\pm$ 7,6 *†	540	0,7 $\pm$ 9,1	1,1 $\pm$ 9,1	57
vállízületi hajlékonyság	11,6 $\pm$ 12,8	8,1 $\pm$ 11,2*†	30	3,0 $\pm$ 14,2	2,8 $\pm$ 13,8	6
dinamikus egyensúly és mobilitás	9,38 $\pm$ 6,09	8,54 $\pm$ 5,47*†	9	9,03 $\pm$ 5,5	9,4 $\pm$ 5,1	4

*Megjegyzés: az értékek átlaga $\pm$ SD; * statisztikailag szignifikáns különbséget jelez előtte/utána $p < 0,05$ esetén; † statisztikailag szignifikáns különbséget jelez a kísérleti és a kontrollcsoport között $p < 0,05$ értéknél*

A MÁSODIK KÍSÉRLETI TEVÉKENYSÉG EREDMÉNYEI

A hetente 2 vagy 3 alkalommal végzett erősítő edzés hatásának mutatóit a szépkorú nők egészségére, fizikai állapotára a kísérleti gyakorlásban részt vevő 82 nő által kaptuk meg. Az alapvető leíró statisztikát a 4. táblázat tartalmazza, az eredményeket átlag $\pm$ szórás formájában mutatjuk be, minden változót Shapiro–Wilk-tesztel ellenőriztünk az eloszlás normalitása szempontjából, és mivel minden változó normális eloszlású volt, paraméteres statisztikát használtunk.

A gyakorlati programban való részvétel adatai szerint az összes személy, aki bekapcsolódott a kutatásba, 92%-ban vett részt a gyakorlatokon. Továbbá a kísérleti gyakorlás-során egyik alanynál sem észleltünk a szervezetre nézve káros reakciót. Végül a kezdeti mérés során nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget az 1. kísérleti csoport (heti 2 erősítő edzés) és a 2. kísérleti csoport (heti 3 erősítő edzés) között (4. táblázat) ($p > 0,05$).

4. táblázat: *A második kísérleti tevékenységben részt vevők fizikai jellemzői*
(Forrás: saját szerkesztés)

Változók	Kísérleti csoport 1 (n=41)	Kísérleti csoport 2 (n=41)	Összesen (n=82)
Kor	75,7 ± 8,9	74,5 ± 8,2	75,1 ± 8,5
Testmagasság (cm)	160,2 ± 5,6	162,4 ± 6,3	160,0 ± 6,0
Testsúly (kg)	70,8 ± 12,3	72,3 ± 11,6	71,6 ± 11,9

Megjegyzés: az értékek átlag ± SD formában vannak megadva. Nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a csoportok között

BIOKÉMIAI VIZSGÁLATOK (VÉRCUKOR- ÉS LIPIDSZINT ELEMZÉSE)

Statisztikailag szignifikáns különbségek voltak az összkoleszterin és LDL változók között az 1. csoport kezdeti és végső mérése között, valamint statisztikailag szignifikáns különbségek az összkoleszterin, HDL és LDL változók között a 2. csoport kezdeti és végső mérése között ($p > 0,05$) (5. táblázat). Statisztikailag szignifikáns kölcsönhatást kaptunk a két csoport között a kezdeti és a végső mérésben kapott HDL változóra ($p < 0,05$) (5. táblázat).

5. táblázat: *Az 1. kísérleti csoport és a 2. kísérleti csoport biokémiai paramétereinek kétirányú varianciaanalízisének eredményei* (Forrás: saját szerkesztés)

Változók	Kísérleti csoport 1			Kísérleti csoport 2		
	Pre test	Post test	%	Pre test	Post test	%
Glükóz (mmol/l)	5,53 ± 1,40	5,29 ± 1,54	-4	6,22 ± 1,91	5,88 ± 1,92	-5
Összkoleszterin (mmol/l)	6,31 ± 1,53	5,73 ± 1,44*	-9	5,83 ± 0,96	5,50 ± 0,90*	-5
HDL (mmol/l)	1,34 ± 0,34	1,30 ± 0,35	-3	1,40 ± 0,35	1,28 ± 0,40 *†	-9
LDL (mmol/l)	4,20 ± 1,40	3,72 ± 1,21*	-11	3,69 ± 0,96	3,42 ± 0,78*	-7
Trigliceridek (mmol/l)	1,56 ± 0,59	1,57 ± 0,55	0	1,75 ± 0,86	1,74 ± 0,78	0

*Megjegyzés: az értékek átlag ± SD formában vannak megadva. HDL – nagy sűrűségű lipoprotein; LDL – alacsony sűrűségű lipoprotein. * statisztikailag szignifikáns különbséget*

jelez előtte/utána $p < 0,05$ esetén; † statisztikailag szignifikáns különbséget jelöl az 1. kísérleti csoport és a 2. kísérleti csoport között $p < 0,05$ értéknél

Mindkét csoport statisztikailag szignifikáns különbséget mutatott a kezdeti és a végső állapot között a következő változókban: alsó végtag ereje, felső végtag ereje, állóképesség, vállízület hajlékonysága, dinamikus egyensúly és mobilitás, míg kizárólag az 1. kísérleti csoportban állapítottunk meg a kezdeti és a végső állapot közötti különbséget az alsó végtag ízületi lazasága változóban (6. táblázat).

6. táblázat: Kétirányú varianciaanalízis eredményei az 1. kísérleti és a 2. kísérleti csoportok fizikai formájának paramétereire vonatkozóan (Forrás: saját szerkesztés)

Változók	Kísérleti csoport 1			Kísérleti csoport 2		
	Pre test	Post test	%	Pre test	Post test	%
alsó végtag ereje	14,6 ± 7,1	16,7 ± 7,3*	14	10,1 ± 4,7	12,6 ± 3,8*	24
felső végtag ereje	20,2 ± 8,1	22,3 ± 8,3*	10	14,9 ± 4,7	18,3 ± 5,1*	22
állóképesség	85,2 ± 35,9	100,2 ± 40,7*	17	70,9 ± 30,0	77,7 ± 30,0*	9
alsó végtag ízületi lazasága	1,5 ± 9,4	3,2 ± 7,6 *	113	2,2 ± 9,1	4,4 ± 9,4	100
vállízületi hajlékonyság	10,1 ± 13,8	6,8 ± 12,3*	32	12,5 ± 12,2	9,2 ± 10,1*	26
dinamikus egyensúly és mobilitás	9,75 ± 7,04	8,79 ± 6,99*	10	9,22 ± 4,79	8,68 ± 3,79*	6

Megjegyzés: az értékek átlag ± SD formában vannak megadva; *statisztikailag szignifikáns különbséget jelez előtte/utána $p < 0,05$ esetén; † statisztikailag szignifikáns különbséget jelöl az 1. kísérleti csoport és a 2. kísérleti csoport között $p < 0,05$ értékkel

MEGBESZÉLÉS

A szakmai és a tudományos közvéleményben általánosan elfogadott álláspont az, hogy az erősítő edzés idősebb személyek mintáján történő alkalmazása számos előnnyel jár és jelentősen javítja az idősebb személyek általános egészségi állapotát, fizikai fittségét és fizikai függetlenségét, de egyúttal szélesebb körben is javulást eredményez az életminőségnek minősített tulajdonságok körében (Liu & Latham, 2010). Emellett a korábbi kutatások egyértelműen kimutatták, hogy az erősítő gumiszalag használatával végzett erőedzés jelentősen növeli a szervezet funkcionális autonómiáját és hormonális válaszreakcióit, miközben gátolja az életfunkciók visszaesését és csökkenti az idősebb nők funkcionális leépülését (Furtado et al., 2020; Rieping et al., 2019). A mai napig azonban egyetlen tanulmány

sem azonosított változást a fizikai erőnléti paraméterekben és az anyagcsere mutatóiban, biomarkereiben az ilyen típusú erősítő edzések alkalmazása következtében. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy az erősítő gumiszalag segítségével végzett erősítő edzés a szépkorú nők esetében a populáció tesztjeiben (Senior Fitness Test) szereplő fizikai erőnléti paraméterek jelentős növekedéséhez vezet, de hatással van az anyagcsere-egészségügyi paraméterek – beleértve a vércukorszintet, az összkoleszterint, a nagy sűrűségű koleszterint (HDL), az alacsony sűrűségű koleszterint (LDL) – változásaira is a szépkorú nők mintájában.

A hetente kétszer-háromszor végzett erőnléti edzés hatásainak különbsége a biokémiai paraméterek esetében csak a HDL változóban jelzett statisztikailag szignifikáns különbséget (előtte = $1,34 \pm 0,34$ mmol / l utána = $1,30 \pm 0,35$ mmol / l versus előtt = $1,40 \pm 0,35$ mmol / l után = $1,28 \pm 0,40$ mmol / l heti két és három edzés esetén ($p < 0,05$)).

A válaszadók részvételéről a kutatásban kiderült, hogy a vizsgálat során az összes tevékenységben nagy százalékban vettek részt (az első és a második vizsgálatban az összes felajánlott tevékenység 96%-ában, illetve 92%-ában). Tekintettel arra, hogy ezt a tényezőt a szakirodalom gyakran emlegeti, mint az egyik döntő tényezőt bármely edzésprogram végrehajtásában, ebben a sajátos populációban általánosságban arra a következtetésre juthatunk, hogy a hetente kétszer vagy háromszor erősítő gumiszalaggal végzett erősítő edzés rendkívül eredményes a fizikai fittség fejlesztésében, az egészségi mutatók javításában a szépkorú nők mintájában. Így a hetente 2-3 alkalommal végzett erősítő gumiszalaggal végzett gyakorlás hasznos módszernek tekinthető az idős nők egészségi állapotának javítására.

ÖSSZEGZÉS, ÚJ MEGÁLLAPÍTÁSOK

A tanulmányban alkalmazott kísérleti gyakorlás hatását elemezve a kitűzött célok és hipotézisek alapján megállapítható, hogy a kis terhelésű erősítő gumiszalagokkal végzett erősítő edzés a szépkorú nők esetében pozitív hatással volt minden kutatott területen (fizikai fittség és életminőségi mutatók), amit a következő paraméterek javuló eredményei igazolnak:

- A fizikai fittség területén minden érintett paraméter javult (alsó végtagok ereje, felső végtagok ereje, állóképesség, alsó végtagok hajlékonysága, vállízület hajlékonysága, dinamikus egyensúly és mobilitás), ami megerősíti az általános hipotézist (H0).
- Az egészségügyi mutatók területén – a paraméterek (glükóz, összkoleszterin, nagy sűrűségű lipoprotein (HDL) és alacsony sűrűségű lipoprotein (LDL)) javultak, ami megerősíti az általános hipotézist (H0).
- Az erősítő gumiszalagokkal végzett erősítő edzések gyakoriságának meghatározására az idős nőknél a heti 2-3 alkalommal végzett, az egészségi mutatókra, a fizikai fitsségre gyakorolt hatásának megállapítására másik kísérleti kezelés adatait használtuk fel és az eredmények alapján a következőket fogalmaztuk meg:

Az egészségügyi mutatók területén a nagy sűrűségű lipoprotein (HDL) szignifikánsan javult a 2. kísérleti csoport javára, akiknek heti 3 edzési gyakorisága volt, ami megerősíti a H1 részhipotézist.

Végezetül megállapítható, hogy a kis terhelésű, erősítő gumiszalagokkal végzett erősítő edzés hetente 2-3 alkalommal rendkívül hatékony a szépkorú nők populációjára nézve, és a fizikai paraméterek jelentős növekedéséhez vezet, ugyanakkor jól kivehető az egészségügyi mutatók szinte minden paraméterének javulása.

Egyértelmű, hogy az idősödő (60–75 éves) generáció még jelentős fizikai és szellemi tartalékokkal rendelkezik. Az öregedő társadalom önfenntartó képessége nagymértékben a krónikus betegségek prevenciójától és gondozásától függ. A tudatos egészségmegőrzés, a fizikai állóképesség és a szellemi aktivitásedzése a betegségek megelőzésének leghatásosabb módszerei. A modern orvostudomány legújabb felismerései a fiatalabb életkorban megkezdett prevenciót és a krónikus betegségek kezdeti szakaszában való eredményes beavatkozást jelentősen elősegítik.

IRODALOMJEGYZÉK

- American College of Sport Medicine. (1995). *Guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Bates, A., Donaldson, A., Lloyd, B., Castell, S., Krolik, P., & Coleman, R. (2009). Staying active, staying strong: pilot evaluation of a once weekly, community-based strength-training program for older adults. *Health Promotion Journal of Australia*, 20(1), 42 – 47.
- Bruce, B., Fries, J. F., Hubert, H. (2008). Regular vigorous physical activity and disability development in healthy overweight and normal-weight seniors: a 13-year study. *American Journal of Public Health*, 98.
- Chakravarty, K., & Webley, M. (1993). Shoulder joint movement and its relationship to disability in the elderly. *The Journal of Rheumatology*, 20(8), 1359–1361.
- Chou, W. T., Tomata, Y., Watanabe, T., Sugawara, Y., Kakizaki, M., Tsuji, I. (2014). Relationships between changes in time spent walking since middle age and incident functional disability. *Preventive Medicine Journal*, 59.
- Clark, B. C., Manini, T. A. (2008). Sarcopenia $\neq$ dynapenia. *Journal of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences*, 63(8).
- Cress, M. E., Buchner, D. M., Proaska, T., Rimer, J., Brown, M., Macera, C., et al. (2005). Best practices for physical activity programs and behaviour counselling in older adult populations. *Journal of Aging and Physical Activity*. 13(1), 61–74.
- Ebrahim, S., Wannamethee, S. G., Whincup, P., Walker, M., Shaper, A. G. (2000). Locomotor disability in a cohort of British men: the impact of lifestyle and disease. *International Journal of Epidemiology*, 29.
- Ferrucci, L., Izmirlian, G., Leveille, S., Phillips, C. L., Corti, M. C., Brock, D. B., Guralnik, J. M. (1999). Smoking, physical activity, and active life expectancy. *American Journal of Epidemiology*, 149.
- Flatt, T. (2012). A new definition of aging? *Frontiers in Genetics*, 3, 148.

- Ganse, B., Degens, H., Drey, M., Korhonen, M. T., McPhee, J., Muller, K., Johannes, B. W., Rittweger, J. (2014). Impact of age, performance and athletic event on injury rates in master athletics – first results from an ongoing prospective study. *Journal of Musculoskeletal and Neuronal Interactions*, 14.
- Healy, G. N., Dunstan, D. W., Salmon, J., Cerin, E., Shaw, J. E., Zimmet, P. Z., Owen, N. (2008). Breaks in sedentary time: beneficial associations with metabolic risk. *Diabetes Care*, 31.
- Kaptein, S. A., Gignac, M. A., & Badley, E. M. (2009). Differences in the work force experiences of women and men with arthritis disability: A population health perspective. *Arthritis and Rheumatism*, 61(5), 605–613.
- Kim, L. G., Adamson, J., Ebrahim, S. (2013). Influence of lifestyle choices on locomotor disability, arthritis and cardiovascular disease in older women: prospective cohort study. *Age Ageing*, 42.
- Macedo, L. G., & Magee, D. J. (2008). Differences in range of motion between dominant and nondominant sides of upper and lower extremities. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 31(8), 577–582.
- Nemcek, D. (2009). *Level of motor abilities determines risk of falls in elderly women*. In Book of abstracts of International Scientific Conference, Physical Education and Sport in Research: Aging and Physical Activity. Rydzyna, p. 97.
- NICE (2009). *Rehabilitation after critical illness*: NICE guideline National Institute for Health and Clinical Excellence. <http://guidance.nice.org.uk/CG83/Guidance/pdf/English>
- Paterson, D. H., Warburton, D. E. (2010). Physical activity and functional limitations in older adults: a systematic review related to Canada's physical activity guidelines. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7.
- Powell, K. E., Paluch, A. E., Blair, S. N. (2011). Physical activity for health: what kind? How much? How intense? On top of what? *Annual Review of Public Health*, 32.
- Roh, K. H., Park, H. A. (2013). A meta-analysis of the effect of walking exercise on lower limb muscle endurance, whole body endurance and upper body flexibility in elders. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 43, 536–546.
- Rose, M. R. (1991). *Evolutionary Biology of Aging*. Oxford: Oxford University Press.
- Ross, M.C., Bohannon, A.S., Davis, D.C., & Gurchiek, L.(1999). The effects of a short-term exercise program on movement, pain, and mood in the elderly: Pilot study results. *Journal of Holistic Nursing*, 17(2), 139–147.
- Spiriduso, W. W., Francis, K. & MacRae, P. (2005). *Physical Dimensions of Aging*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Swain, D. P., Franklin, B. A. (2006). Comparison of cardioprotective benefits of vigorous versus moderate intensity aerobic exercise. *The American Journal of Cardiology*, 97.
- Tekur, P., Nagendra, H. R., & Raghuram, N. (2008). Effect of short-term intensive yoga program on pain, functional disability and spinal flexibility in chronic low back pain:

- a randomised control study. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 14(6), 637–644.
- Wang, B. W., Ramey, D. R., Schettler, J. D., Hubert, H. B., Fries, J. F. (2002). Postponed development of disability in elderly runners: a 13-year longitudinal study. *Archives of Internal Medicine*, 162.
- Wannamethee, S. G., Ebrahim, S., Papacosta, O., Shaper, A. G. (2005). From a postal questionnaire of older men, healthy lifestyle factors reduce the onset of and may have increased recovery from mobility limitation. *Journal of Clinical Epidemiology*, 58.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 99-108. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.99](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.99)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 99–108

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.99](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.99)

A CSERKÉSZET SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Lipcsei Imre

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

Az elértéktelenedő világban elsődrendű szerepe van a közösséget építő, egymást segítő, a keresztény értékeket nyíltan felvállaló életérzésnek. A cserkészlet vallásossága nagyszerű lehetőség az egy valláson belüli felekezetek együttműködésére, sőt a vallásközi párbeszédre is. Ezzel egyszerre juttatjuk a cserkészünket közelebb Istenhez, és tanítjuk meg elfogadni és megérteni más vallások vagy felekezetek követőit.

Magyarországon a rendszerváltást követően újra szerveződött a cserkészmozgalom, melynek nagy érdeme, hogy vezetői visszanyúlnak az eredeti gyökökhez, de megadják a választ az új társadalmi kihívásokra is.

A dokumentumelemzés során komparatív módszereket alkalmazva a tanulmányban az 1920-as évek Sík Sándorhoz köthető értékeit és a napjainkban, a Magyar Cserkész Szövetség által lefektetett erényeket elemezzük, feltételezve azt, hogy jelentős hasonlóságot találunk.

A cserkészlet nevelési folyamatában a közvetlen és a közvetett nevelő hatások egyaránt érvényesültek és napjainkban is érvényesülnek. A cserkészvezetők a cserkészélet normáit, eszméit, ideáljait, céljait, magatartási követelményeit a cserkészek számára életkoruknak megfelelő módon, jól érthetően mutatták be. A 21. század cserkészizmódosza nagyban hasonlít az elődökéhez, természetesen magába foglalva a legújabb metodikát is.

Kulcsszavak: cserkészizmódos, komparatív metodika, közösségépítés, cserkészletörvény

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS OF SCOUTING

Imre Lipcsei

Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

In a devalued world, the sense of life that builds community, promotes helping each other and openly embraces Christian values has a primary role. The religiousness of scouting is a great opportunity for the cooperation of denominations within the same

religion, and even for interreligious dialogue alike. In this way, we simultaneously bring our scouts closer to God and teach them to accept and understand the followers of other religions or denominations. After the regime change in Hungary, the scout movement was reorganised, the great merit of which is that its leaders have gone back to its original roots, but they have also provided answers to new social challenges.

By using comparative methods of documentary analysis, the study analyzes the values associated with Sándor Sík in the 1920s and the virtues laid down by the Hungarian Scout Association today, assuming that we can find significant similarities.

In the educational process of scouting, both direct and indirect educational effects have prevailed and are still valid nowadays. The scout leaders presented the norms, ideas, ideals, goals and behavioural requirements of the scout life to the scouts in a way that was appropriate and clearly comprehensible for their age. The scouting method of the 21st century is very similar to that of its predecessors, obviously including the latest methodology as well.

Keywords: scout method, comparative methodology, community building, scout law

A CSERKÉSZET KIALAKULÁSA

Az 1907-ben megrendezett első cserkészszabort követően a cserkészmozgalom, a „*Scouting for Boys*” viharos gyorsasággal terjedt el a világban, hiszen 1910-re már a cserkészzet megjelent a Brit Birodalmon túl, Argentínától kezdve, Oroszországon és az Egyesült Államokon át Mexikóig. Az alapítója Robert Baden-Powel kezdetben a már létező ifjúsági szervezetek számára „kölcönözte” nevelési programját, azonban a kor igényeinek legjobban megfelelő munkaprogram hatására spontán módon kezdtek megalakulni a cserkészcsapatok.

Hogyan lehetne definiálni ezt a rövid időn belül a világot meghódító és napjainkban is virágzó mozgalmat? Mi az az értékrend, mely a különböző politikai berendezkedésű, vallási háttérű, eltérő kultúrájú nemzetek számára fontos küldetést jelentett?

A cserkészzet mindenki előtt nyitott, származásra, fajra és vallásra való tekintet nélkül. Három alapelve: az Isten, haza és embertárs iránt önként vállalt kötelezettség feltétlen betartása, a cserkésztvények szellemében való élés, a mások iránti gyöngédség, s ugyanakkor saját magával szembeni szigorúság. (Bokody, 2009)

Ezeket az alapelveket Robert Baden Powell 1908-ban megjelent *Scouting for Boys* című könyvében fektette le, amely saját korábbi, katonai kiképzési szakkönyvei mellett, más hasonló kezdeményezésekből is merített. A gyorsan teret hódító mozgalom mind a fiúk, mind a lányok számára három korosztályban (farkaskölyök, cserkész, rover) kínált programot.

MAGYARORSZÁGI ELTERJEDÉSE

Magyarország is hamar megismerkedett az ifjúsági világmozgalommal. „Baden-Powell könyvét Králik László tanár, a Kegyes-tanítórend vezetése alatt álló Nagybecskereki

Községi Főgimnázium 1909/1910. évi értesítőjében mutatta be. 1910-ben ifj. Szilassy Aladár dr. és Megyericsy Béla református lelkész megalakította az első cserkészcsapatot Magyarországon a Budapesti Ifjúsági Egyesületben. 1911-ben sorra alakultak a csapatok, az Egyetemi Főgimnáziumban Kánitz István, a Regnum Marianum-ban Izsóf Alajos, a Zászlónk főszerkesztője, a Budapesti Piaristáknál Sík Sándor közreműködésével” (Bokody, 2009)

Az I. világháború megtörte azt a lendületet, mely addig a cserkészmozgalom fejlődését jellemezte. 1921. május 29-től Sík Sándor lett a Magyar Cserkészszövetség elnöke, aki már az 1910-es évektől kezdve aktív résztvevője volt a magyar cserkészmozgalomnak. Több cserkészethez kapcsolódó verset írt, az egyik alkotására 1912-ben készítette el Turry Peregrin a cserkészinduló dallamát. „Sík Sándor több tanulmányt tett közzé a cserkészpedagógiáról. Legnagyobb hatású cserkészpedagógiai műve a Magyar cserkészvezetők könyve, amely először 1922-ben jelent meg, majd 1925-ben újra kiadták. Az 1934-i kiadás már három kötetesre bővült. E műnek nemcsak szerkesztője volt Sík Sándor, de benne a cserkészpedagógia elvi és elméleti kifejtését tartalmazó fejezeteket is írta.” (Mészáros, 1983)

A cserkészmozgalom jelentőségét bizonyítja, hogy 1922. június 10-től gróf Teleki Pál lett az első főcserkész. Az 1933-i gödöllői cserkész világtáboron, a Jamboree-n ő volt a táborparancsnok, a helyettes táborparancsnoki tisztséget Sík Sándor töltötte be. Ez volt a harmadik világrendezvény, melyen 54 nemzet 26.000 cserkésze vett részt 3.250 kíséggel.

A II. világháborút követően létrejött a Cserkész-Úttörő Összekötő Bizottság, ami előszele volt a cserkészlet megszűntetésének. Ez 1948. június 27-én következett be, amikor a közgyűlés határozata alapján a Magyar Cserkészfiúk Szövetsége hivatalosan beolvadt a Magyar Úttörők Szövetségébe.

A MAGYAR CSERKÉSZPEDAGÓGIA

A magyar neveléstudományhoz tartozó gondolkodók elsősorban Sík Sándor, Nagy László, Imre Sándor és Karácsony Sándor pedagógiájának elemei jelennek meg a magyar cserkészpedagógiában.

A következőkben az 1920-as évek Sík Sándorhoz köthető értékeket és a napjainkban, a Magyar Cserkész Szövetség által lefektetett eredményeket elemezzük, feltételezve azt, hogy jelentős hasonlóságot találunk majd.

Ha a célokat vetjük össze, akkor megállapíthatjuk, hogy már a legelején megvan az összhang a 100 évet átölelő korszakok között. Napjainkban a cserkészlet céljainál deklarálják, hogy „nem csak az egyénre irányulnak, tágabb környezetét, a társadalmat is érintik. Eszményünk szerint a társadalmat olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárok alkotják, akiknek fontos, hogy önmaguk folyamatos nevelése által Isten felé növekedjenek. A magyar cserkészlet küldetése, hogy a magyar cserkészlet önkéntes tagjai által ifjúságnevelést végez, illetve életmodellt nyújt az általános iskola első osztályától

mindenkinek, aki nyitott az alapelvekre, és közössége életében tevékenyen részt vállal. Mindezt a saját nem-formális nevelési módszereivel, a helyi közösségekkel együttműködve végzi.”¹ Az 1920-as években ehhez hasonlóan kiemelik, hogy „Alapértékünk egyike a szabadság, amelyhez jogunkat Isten a teremtkor ismerte el, amikor saját képére és hasonlatosságára teremtett, továbbá megadta a jó és a rossz közötti választás lehetőségét számunkra. Szabadosság helyett tehát a személyközpontú értékfelfogás a közös érdekében. Nemzeti egység csak a szabadságon alapulhat. [...] S végül, de nem utolsó sorban egy fontos szempont: Jobban kifejezésre kell jutni az ifjúsági élet minden terén annak az eszmének, hogy a jövőt csak az erkölcsi világnézettel párosult alapos szakmabeli felkészültség alapozhatja meg.” (Kamarás, 2021)

A cserkészpedagógia alapját mindkét korszakban a cserkésztvények jelentik. A tvények ereje nem a tiltásokban van, hanem a cserkészeket pozitív cselekvésre ösztönzik. A cserkésztvény végigkíséri a cserkész életét újonc korától felnőtt cserkész koráig. Ez a tvény vonatkozik mindenkire, a cserkészektől kezdve az őrsvezetőkön át a tisztekig.

„A cserkész – így szól a hivatalos magyarázat – állhatatosan törekszik igazi önismeretre. Éberén tartja számon hibáit és elszántan harcol ellenük. Nem tekinti magát késznek, jól tudja, hogy hajlamai, tehetségei csak építőkövek, melyeket azért kapott Istentől, hogy céltudatos, következetes, odaadó munkával fölépítse belőlük jellemének épületét.” (Erdei 1924).

A cserkész 10 pontjában megfogalmazott értékrendszert mind a két időszakban alapnak tekintették. Trianon után kifejtették, hogy a cserkésztvények megtartásához a cserkésznek erős akaratra volt szüksége! Az akarat és a jellem nevelése egymástól elválaszthatatlanul a cserkész alapvető célja volt. Napjainkban a cserkészvezetők felé megfogalmazzák, hogy a tvény iránymutató, segédeszköz, kapaszkodó, mankó az élethez, a cserkészülethez. De csak akkor hat a cserkészekben, akkor ér el hozzájuk a valódi tartalma, ha tudatosítjuk bennük.

A CSERKÉSZMÓDSZER

A cserkész nevelési folyamatában a közvetlen és a közvetett nevelő hatások egyaránt érvényesültek és napjainkban is érvényesülnek. A cserkészvezetők a cserkészélet normáit, eszméit, ideáljait, céljait, magatartási követelményeit a cserkész számára életkoruknak megfelelő módon, jól érhetően mutatták be. Az 1920-30-as években Sík Sándor cserkészvezetőknek írt könyvében felhívta a figyelmet arra, hogy csak akkor lehet sikeres az őrs, a raj és a csapat, ha a feladatok megoldásához a cserkészvezetők és társak segítséget adnak. A vezetők feladata volt az ellenőrzés, az értékelés, és ha szükséges, a feladatok újra értelmezése. A nehézségek esetén ösztönöztek, a legkisebb igyekezetet is elismerték. A cserkészcsapatok életében nagy szerepük volt a szokások kialakítását szolgáló („beideg-ző”) módszereknek. A gyakoroltatás volt az alapvető „tanítási” módszer.

¹ A Magyar Cserkészszövetség Egységes ifjúságnevelési kézikönyve

A 21. század cserkész módszere hasonlít az elődökéhez, természetesen magába foglalva a legújabb metodikát is. Ezek a következők:

A cselekedve tanulás hasonlóan a projekt módszerhez azt hangsúlyozza, hogy ne csak szóbeli információkat adjunk a gyerekeknek, hanem minél több információcsatornát vonjunk be az ismeretátadásba. A gyerekeknek mutassuk be a feladatokat és ők is csinálják együtt a vezetőikkel, éljék meg a feladat megoldásának örömét, tapasztalják meg a sikeres problémamegoldást. A cél napjaink elvárása, a kompetenciaelvű tanítás, ami azt jelenti, hogy ne csak elméletben tudják a megoldást, hanem alkalmazni is tudják azt, amit megtanultak. Akkor lehetünk eredményesek, ha az átadott ismeretek összessége már az alkalmazás képességével is erősítve jelenik meg.

A TERMÉSZETBEN MEGVALÓSÍTOTT VONZÓ ÉS ÖSZTÖNZŐ PROGRAMOK

Ez a módszer válaszol a mai világ kihívásaira. Nagyon sok csalogató program várja őket az élet más területein, de ha azt tapasztalják, hogy a cserkészletben fejlesztő, érdekes programokkal találkozhatnak, akkor szívesen cserélik fel az értéktelen napi rutint. A 17. században John Locke által megfogalmazott utilitarizmus a 21. században is alapvetés. A természet közelség fokozza az élményeket, hiszen ha a szabadban, a természeti „laboratóriumban” figyelik meg a jelenségeket, jobban rögzül bennük, megtapasztalhatják az alkotás örömét, megismerik a természet titkait. Ilyen közegben a fiatal kifejezheti önmagát, és a teremtet világ által a lehető legközelebb létezhet Istenhez. A természet közelsége engedi ugyanis kibontakozni az Istentől adott teljességében az egyént.

Füle Sándor hasonlóan írja le a múlt század módszerét. „A cserkész szervezeti egységekben, a tagok között szoros baráti, „testvéri” kapcsolat volt. Értelmetlen vitára, ellenkezésre nem emlékszünk. Az okos viták, érvelésekkel a cserkészek jellemzői voltak. Ezt a vezetőik tanították (már 10 éves kortól) és megkövetelték is ezt. Az egymás (és mások) kölcsönös segítése (cserkész törvény alapján) a legfontosabbak egyike volt. Az esetünkben is jellemvonásunkká vált. A kölcsönös ellenőrzés és értékelés módszere minden elvégzett cserkésztevékenységre kiterjedt. A példaadás minden cserkész számára kötelező volt. Erős volt a cserkészek Jóra való” motiváltsága.” (Füle, S. 2010)

A MAGYAR CSERKÉSZET VALLÁSOSSÁGA

A cserkészlet definíciójában azt olvashatjuk, hogy a „Magyar Cserkészszövetség Alapszabálya már a megalakulásakor megfogalmazta, hogy a hazai cserkészlet vallásos alapokon áll, és a cserkészek életvitelében kiemelt szerepet kap, hogy felekezetük előírásai szerint gyakorolják vallásukat. A cserkészlet vallásossága nagyszerű lehetőség az egy valláson belüli felekezetek együttműködésére, sőt a vallásközi párbeszédre is. Ezzel egyszerre juttatjuk a cserkészünket közelebb Istenhez, és tanítjuk meg elfogadni és megérteni más vallások vagy felekezetek követőit. A magyar cserkészlet vallásossága kifejezésre kerül akkor, amikor az összejöveteleinken, a táborok napjainak kezdetén és végén, a tanácskozásokon stb. imádsággal fordulunk a Teremtőhöz. A táborban is, évközi programként is

megtalálható lelki nap(ok), áhítatok, csendes napok természetes részei a cserkészprogramoknak.”²

Hasonlóan gondolkodott Sík Sándor is, aki a Magyar cserkészszervezetők könyvében a következőképpen fogalmazott: „Kötelesség Isten, haza és az embertársak iránt. A keresztény világfelfogás és az ezen alapuló cserkészgondolkodás nem tekinti az embert késznek, hanem fejlődő tökélesedő valaminek, amelynek legelemibb feladata ezen az öntökéletesítéssel, önépítéssel dolgozni.” (Sík, S. 1925)

HAZAFIAS NEVELÉS

A hazai cserkészmozgalomban kezdetektől megjelennek a nemzeti és keresztény értékek, melyek a magyar cserkészmozgalom vezérmotívumai voltak. „Krisztusibb ember, magyarabb magyar” – hangzik Sík Sándor szállóigéje, amit többször hangoztatva kiegészített a „tudatosan magyarnak lenni” eszmével.

„Az a magyar, aki magyar nemcsak a születés és az anyanyelv, hanem a magyarságból való élés, a magyarsággal való együttérzés jogán. Egynek érzi magát a magyar múlttal, magáénak érzi ennek a nemzetnek minden dicsőségét és minden szenvedését.” (Sík, S. 1925)

A krisztusibb ember azokat a fiatalokat jelenti, akik megélik hitüket és képesek kiállni a keresztény értékekért, az Isten igéjén alapuló igazságért. Aki magyarabb magyar nem lözungokat hangoztat, hanem büszke a hazájára, ismeri és másokkal is meg akarja ismertetni szülőföldje nagyjait, példaképként tekint rájuk. Ezt a célt szolgálta a regös cserkészmozgalom megalapítása is. Küldetésüknek tekintik a népi hagyományok ápolását és terjesztését. Méltán hívhatjuk mozgalomnak a mozgalmon belül, hiszen az 1920-as évektől kezdve, hittől vállalták a magyar hagyományok, kulturális értékek ápolását és mind a mai napig sikerrel végzik e feladatot. Gondozzák a magyar népdalkincset, hiszen a cserkészmozgalom dallamának alapjait a népdalok és katonadalok adják. Küldetésüknek tartják a magyar tánc- és néphagyományok, ősi mesterségek, népviselet és népdalkultúra megismerését és ezen értékek továbbadását. Fontosnak érzik, hogy bővítsék az ifjúság néprajzi ismereteit, mert ezek a mai oktatási rendszerben inkább háttérbe szorultak. Ide tartoznak, a népi hagyományok, szokások, játékok újra és újra átélése, felelevenítése.

A trianoni békediktátumot követő időszakban releváns jelentősége volt a magyarság értékeinek megőrzésének. Gróf Klebelsberg Kunó által meghirdetett keresztény-nemzeti ideológia nagymértékben erősítette ezt a törekvést, ami az újarajzolt határokon túl maradt magyarokkal való kapcsolatot felkarolta. Rendszeressé váltak a regös gyűjtő utak, a földolgozások és a bemutatók. „Jánosi Sándor, a két világháború között nagy elköteleződéssel szervezte a regös táborokat Erdély területén, ahová nagy létszámba vitte a magyar fiatalokat. Később ennek a hatására alakult ki a Táncház mozgalom.”³

2 A Magyar Cserkészszövetség Egységes ifjúságnevelési kézikönyve

3 Regös honlap <http://regos.cserkesz.hu/regosseg/>

„A frissen megszerveződött és nagy lendülettel induló országos regőscserkészlet 1931-ben bekapcsolódott az egész magyar cserkészletet megmozgató IV. világdzsembori (Gödöllő, 1933) előkészítésébe. A szervezeti keretet a Gödöllői Jamboree Szórákoztatási Csoportja adta, amelynek külön tábortúzi és külön táncos raja volt. Ez volt az első regőscserkész-néptáncegyüttesnek tekinthető formáció, ezt megelőzően sehol nem volt még színpadra alkalmazott néptánc a cserkészmozgalomban.” (Tabajdi, G., Szigeti, L. 2020)

INTENZÍV NEVELÉSI ALKALMAK: TÚRA, PORTYA

Egy közösség összetartozásának zálogát az együtt átélt élmények, a közös felelősséggel megszervezett és megtartott programok adják.

TANYA, TÁBOR

A közösség próbája, de egyben talán legmegegyőzőbb formája a tanya és a tábor. A két valójában azonos, hiszen az alap értékek azonosak, csak a korosztályában van eltérés. Egy biztos, hogy a több napon át tartó együttlét olyan közeget teremt, ami a cserkészletre jellemző közösségi lét megszilárdításának egyik fontos állomása. Ez egy összefüggő, intenzív nevelési alkalom. „A tábor egy 5-30 napos, a cserkészek önálló erőfeszítéséből létrejövő közösségi együttlét, amelynek célja, a tábor sajátosságait kihasználva, a cserkésznevelés céljához való hozzájárulás.”⁴ A tábor kialakítása, megszervezése több tényezőtől függ. A korosztály befolyásolhatja a helyszín megválasztását, a terep nehézségét, de az sem mindegy, hogy mozgótábort szerveznek, utazással egybekötött táborozást, vagy egy állótáborban terveznek egy hosszabb időt eltölteni. De meg kell említeni a külföldi utazási lehetőséget is, amely már a két világháború közötti időszakban is nagy eseményt jelentett a cserkészek számára. A kölcsönös vendéglátás során a cserkészek fogadták a különböző országokból érkező rajokat, akik számára élményekben gazdag programot szerveztek, bemutatva az ország kultúráját, szokásait, természeti értékeit.

A külföldi csapattalálkozók mellett a hazai programok színes palettáját találjuk, ha visszatekintünk a cserkészcsapatok krónikájába.

„A békés vármegyei cserkészcsapatok az ország különböző pontjain töltöttek hosszabb-rövidebb időt. A táborukat a természetben verték fel, de onnan kiindulva több kirándulást téve megismerték a környéket is. A Békéscsabai Felső Kereskedelmi Iskola cserkészei az 1935-36-os tanévben, a Börzsöny hegységben Diósjenőn töltöttek három hetet. A táborélet és a feladatokkal teli közeli túrák mellett megnézték a nógrádi várat, a drégelypalánki vár romjait, a nagyorosi kőbányát, és Visegrád nevezetességeit. (Lipcsei, I. 2006)

Fontos megjegyezni, hogy a cserkészek nem egy kész táborhelyre költöznek be egy időre, ahol kiszolgáló személyzet várja őket, hanem maguk építik meg a tábor. Termé-

⁴ A Magyar Cserkészszövetség Egységes ifjúságnevelési kézikönyve

szetesen a tábordíj beszédésével a tábor anyagi alapjait teremti meg a vezetés, azonban érdemes ezt is a korosztályi munkába valamilyen módon beépíteni.

A táborozás egy közösségi létforma, ahol mindenkinek van munkája, feladata, és a közösség közös erőfeszítései teremtik meg annak minden kényelmét és szükségletét. Sík Sándor a következőképpen jellemzi az 1920-as évek cserkész táborait.

„A magyar cserkész tábor nem nyaralótelep, mint az amerikai; nem sporttelep, mint az angol; nem formátlan vándorlás, mint a német: a magyar cserkész tábor Magyarország kicsiben. Története, berendezettsége, a benne folyó élet egész tartalma, gazdasága, ipara, kereskedelme, vallásügye, művészete, költészete.” (Sík, S. 1925)

Ez a gondolat jellemzi napjaink cserkész táborait is. A mai világ kényelméhez szokott fiatalok először idegenkedve fogadják a körülményeket, azonban hamar megérik a hely varázsát, az öngondoskodás máshoz nem hasonlítható felelő felelősségét. A közösségi együttlét lehetőséget teremt arra, hogy a megvalósuló tábor az adott korosztály igényeire adjon választ, a korosztályt alkotó cserkészek fejlesztésében jó eszköz legyen, és a nevelésükben a legjobb eszköz, mert egy hosszabb időtartamon keresztül kap a cserkész vezető lehetőséget arra, hogy a cserkész személy felé közelítse a cserkészeket. Az, hogy a közösség együtt van, együtt viseli a közösségi lét felelősségét, mindenkinek lehetőséget ad arra, hogy kipróbálja magát, feladatokat vállaljon (tűzrakás, őrséget áll) de sok új ismerethez is hozzájuthat, amire nem lenne lehetősége a városi környezetben. Megismerheti a gyógynövényeket, sátozt állíthat, bográcsban főzhet. Természetesen a közösség különbséget tesz az akarat és a képességek között. Az ételek elkészítését, a főzést azokra bízzák, akik értenek ehhez, de lehetőséget kapnak a lelkes „amatőrök” is, akik a részfeladatok elvégzésével hasznos tagjai lesznek a főzőcsapatnak.

A tábor tehát nemcsak a pihenés és közösségépítés lehetőségét adja, hanem egyszerre lesz az egész ember nevelésének terepe. Elengedhetetlenül fontos a tábor utólag értékelni és a célja szerint megvizsgálni: a létrejött tábor miként kapott helyet a nevelési terv megvalósulásában. „A tábor adja a legnagyobb lehetőséget arra, hogy a közösség előtt sor kerülhessen a cserkészek tehetségének kibontakoztatására, a tábor keretei között az önmegvalósításra, az önkifejezésre. A tábor napirendjét végiggondolva a szolgálatvállalás kedvessége és áldozathozatala, a napi programok megtartása, az egyéni képzéseken való részvétel, az építkezés, a tábortűz vagy az éjjeli őrség, mind remek alkalom arra, hogy mindenki megtalálja a számára leginkább kedves kifejezési formát.”⁵

ÖSSZEZGÉS

Amikor Európában a liberális politika egyre erőteljesebben nyitogatja szárnyait, amikor az egyházellenesség napirenden van, sőt a migránsok vallási érzülete miatt megkérdőjelezzik többek között a karácsony üzenetét, akkor meghatározó szerepe van egy olyan világot átölelő mozgalomnak, mint a Cserkészlet. Az elértéktelenedő világban elsőrendű

5 A Magyar Cserkészszövetség Egységes ifjúságnevelési kézikönyve

szerepe van a közösséget építő, egymást segítő, a keresztény értékeket nyíltan felvállaló életérzésnek.

Sajnos Magyarországon a szocialista érában kiesett több évtized, amikor a folytonosság megszakadt, de a rendszerváltást követően újra szerveződött a cserkészmozgalom. Hiányoznak azok a történetek, azok a példák, amiket az apák, nagyapák mesélhettek, mutathattak volna a gyerekeknek, unokáknak, de nem tehet arról egy generáció, hogy lélekfacsaró, értelmetlen ideológia elvette tőle ezeket az értékeket.

Ezért nagyon fontos lépés volt a Magyar Cserkészszövetség 1989-ben történő újjá alakulása. Az újrakezdés mellett nagy érdemük, hogy visszanyúlnak az eredeti gyökerekhez, de megadják a választ az új társadalmi kihívásokra is. A küldetésüket is hasonlóan fogalmazzák meg, mint az egyik legnagyobb cserkészvezető Sík Sándor. Ő az életrendezést emeli ki a cserkészzet fő céljának.

„A cserkészzet tehát nem az iskola kiegészítője, nem a sport, a turisztika megnevelése, nem testnevelés, nem az ügyességek fejlesztése, nem jellemnevelés, vagyis nem részleges munka és a pedagógiai megfogalmazása, hanem *életrendezés*.” (Sík, S. 1925)

A Magyar Cserkészszövetség egy életmodell kialakítását helyezi előtérbe, mely nem áll messzire Sík Sándor gondolatától.

„A magyarországi cserkészmozgalom célja, hogy a társadalmat olyan életrevaló, elkötelezett, felelős, egészséges polgárok alkossák, akiknek fontos, hogy önmaguk folyamatos nevelése által az Isten felé növekedjenek. Ennek érdekében életmodellt nyújtunk, illetve ifjúságnevelést végzünk önkénteseink segítségével. Magyarországon a helyi közösségekkel együttműködve 7 éves kortól mindenki számára nyújtjuk ezt, aki nyitott elveinkre és közössége életében tevékenyen részt vállal.”⁶

A tanulmányomat a cserkészzet atyjának, Robert Baden – Powell gondolatával zárom.

„Hiszem, hogy Isten azért teremtett bennünket ebbe a szép világba, hogy boldogok legyünk és élvezzük az életet. Csakhogy a boldogság nem a gazdagságból ered, nem a sikeres karrierből és nem saját vágyaink kielégítéséből. A boldogsághoz vezető út ott kezdődik, hogy fiú korotokban egészségessé és kitartóvá fejlesztétek magatokat, hogy felnőttként hasznosak lehessetek és élvezni tudjátok az életet.”⁷

6 Magyar Cserkészszövetség honlapja (2021)

7 A Magyar Cserkészszövetség honlapja (2021)

IRODALOMJEGYZÉK

- Bokody, J. (2009). Megszületik a cserkészlet. In G.Merva, M. (Ed.) *A magyar cserkészlet története 1910-től napjainkig.* (pp.7-21) Gödöllői Városi Múzeum.
https://godolloimuzeum.hu/wp-content/uploads/2014/07/GVM_MF_A-magyar-cserkesz%C3%A9szet-t%C3%B6rt%C3%A9nete-1910-t%C5%91l-napjainkig_2009.pdf
- Erdey, F. (1924). *A cserkészpedagógia alapelvei.* Kalocsa. https://mtda.hu/books/erdey_ferenc_a_cserkeszpedagogia_alapelve.pdf
- Füle, S. (2010). A magyar cserkészmozgalom pedagógiája (1912-1948). *Módszertani Közlemények* 50(5), 185-193.
http://acta.bibl.u-szeged.hu/29038/1/modszertani_050_005_185-193.pdf
- Kamarás, I. (2021). Sík Sándor kegyes pedagógiája. *Abszolút pedagógusok. Új szempontok a XX. századi értelmiségtörténet kutatásához.* 107-116.
http://real-eod.mtak.hu/9598/1/107-116_abszolut_pedagogusok_2021.pdf
- Lipcsei, I. (2006). *A Békés vármegyei oktatásügy története a két világháború közötti időszakban.* Szarvas,
http://real-eod.mtak.hu/9598/1/107-116_abszolut_pedagogusok_2021.pdf
- Mészáros, I. (1983). Sík Sándor és a magyar cserkészpedagógia. *Vigilia*, 48(10), 767-762.
http://www.epa.hu/02900/02970/00518/pdf/EPA02970_vigilia_1983_10_767-772.pdf (2021.)
- Sík, S. (1925). *Magyar Cserkészvezetők könyve.* Magyar Cserkészszövetség.
- Tabajdi, G., Szigeti, L. (Eds). (2020). *Magyar cserkészlet 1910-1948.* Magyar Cserkészszövetség.
<https://www.cserkesz.hu/sites/default/files/2020-10/tabajdi-szigeti-magyar-cserkeszelet-1910-1948.pdf>
- Várnagy, E. (1994). Emberebb ember. In Várnagy, E. (ed). *Neveléstörténeti sorozat.*
<http://mek.oszk.hu/01800/01821/01821.htm>
- A Magyar Cserkészszövetség Egységes ifjúságnevelési kézikönyve
<https://www.cserkesz.hu/sites/default/files/2020-04/Egyse%CC%81ges%20ifju%CC%81sa%CC%81gnevele%CC%81si%20konceptio%CC%81.pdf>

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 109-116. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.109](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.109)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 109–116

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.109](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.109)

A KARANTÉN KÖRÜLMÉNYEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Nagyné Hegedűs Anita

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

A COVID-19 világjárvány jelentős, az egyének mindennapi életére erőteljes befolyással bíró változásokat eredményezett. A bizonytalanságérzést fokozó hivatalos intézkedések, korlátozások, a megszokott életforma felborításával erős stresszforrást képeztek. A kijárási korlátozások, a home office és az online tanulás eredményeként megváltozott az egyének és ezáltal a családok napi ritmusa, életvezetése, kapcsolattartási, tanulási és munkamódja.

Empirikus kutatási eredmények alapján igazolható, hogy az online oktatásra való odafigyelés mellett az „offline visszaállás” segítése is alapvető szükségességű az egyének életében. E cél megvalósítása mindenképpen igényli a hagyományostól eltérő, speciális pedagógiai eszközök bevonását, tudatos alkalmazását a pedagógiai folyamatban.

Jelen munkában néhány vonatkozó empirikus eredmény áttekintése mellett az offline foglalkozásokhoz használható speciális pedagógiai eszközök bemutatására is sor kerül.

Kulcsszavak: játék, karantén, mese, speciális pedagógia.

SPECIAL PEDAGOGICAL IMPLEMENTS OF QUARANTINE CONDITIONS

Anita Nagyné Hegedűs

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

The COVID-19 pandemic has resulted in significant changes that have a strong influence on the daily lives of individuals. The official acts and restrictions that increased the feeling of insecurity, by upsetting the usual way of life, formed a strong source of stress. As a result of curfew restrictions, home office and online learning, the daily rhythm, lifestyle, communication, learning and working methods of individuals and thus families have changed.

Based on empirical research results, it can be proven that, in addition to paying attention to online education, helping the „offline recovery” is also a fundamental necessity in the lives of individuals. The realization of this goal definitely requires the involvement and conscious application of special pedagogical tools that differ from traditional ones in the pedagogical process.

In this work, in addition to an overview of some relevant empirical results, special pedagogical tools that can be used for offline sessions will also be presented.

Keywords: game, quarantine, tale, special pedagogy.

BEVEZETÉS

Első alkalommal 2020. márciusában, majd ezt követően 2021. tavaszán is digitális oktatásra tértek át a magyarországi oktatási intézmények. A tanórákat online térben kellett megtartani, nevelési-oktatási helyzetekben személyesen nem találkozhattak a tanárok és a diákok, illetve a diákok egymással sem. A megváltozott körülmények speciális pedagógiai eszközöket igényeltek a pedagógusok részéről. Mindenkinél meg kellett oldania, hogy a tananyag elsajátítását online módon lehetővé tegye a tanulók számára. Az online tanítás és tanulás kihívásaival számos hazai (lásd pl.: Andok, 2021; Józsa & Pasztendorf, 2021; Kende, Messing & Fejes, 2021; Molnár, Hódi, Ökördi & Mokri, 2021; Rausch & Misley, 2021; Thékes, 2020) és nemzetközi kutatás foglalkozott, foglalkozik (lásd pl.: Dhawan, 2020; Oosterhoff, Palmer, Wilson & Shook, 2020).

A fentiekben idézett hazai és nemzetközi vizsgálatok tapasztalataival összhangban a Gál Ferenc Egyetem Marczell Mihály Kutatócsoportja által végzett kérdőíves kutatás (2020-2021) eredményei alapján is több vonatkozásban megfogalmazható, miként hatott az egyének életének alakulására a karanténhelyzet. A terjedelem korlátai miatt a következőkben néhány témareleváns eredmény bemutatása következik.

Minél fiatalabb az egyén, annál jellemzőbbnek ítélte magára vonatkozóan a személyes kapcsolattartási formát a veszélyhelyzet előtt (az életkor és a személyes beszélgetés útján történő kapcsolattartás: $r=-,078$; $p=,012$), melynek lehetősége a veszélyhelyzet idején számottevően csökkent. A kapcsolattartás típusára (személyes – telefonos, digitális) vonatkozó válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy akire a veszélyhelyzet előtt jellemzőbb volt akár a személyes ($r=,176$; $p=,000$), akár a telefonos, digitális ($r=,517$; $p=,000$) kapcsolattartási forma, arra a veszélyhelyzetben is jellemzőbb.

A veszélyhelyzet előtti és a veszélyhelyzet idején rendelkezésre álló szabadidő közötti összefüggés lehetőségét megvizsgálva szignifikáns korreláció mutatkozott ($r=-,077$; $p=,012$), mely arra utal, hogy azon személyek, akik korábban úgy ítélték meg, hogy nem volt szabadidejük, vagy (sokkal) kevesebb volt, mint a veszélyhelyzetben, azok inkább nyilatkoztak úgy a veszélyhelyzet idejéről, hogy több szabadidejük van.

1. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

Korcsoport	Szabadidő vesz.h. előtt	Szabadidő vesz.h. idején	Különbség
-19 évesig	2,20	3,85	1,65
20-29 év	2,23	3,73	1,50
30-39 év	2,76	3,09	0,33
40-49 év	2,64	3,23	0,59
50-59 év	2,43	3,66	1,23
60- év felett	2,70	3,79	1,09

A különbségek elemzése során megfigyelhető, hogy az iskolás korosztály esetében növekedett a legnagyobb mértékben a szabadidő mennyisége, mely fontos kérdéseket vet fel annak hasznos eltöltésének lehetőségével kapcsolatban.

Az előző kérdéskörhöz kapcsolható a veszélyhelyzet előtt és a veszélyhelyzet alatt jellemző szabadidő eltöltési szokások közötti összefüggések vizsgálata, mely minden esetben pozitív, szignifikáns korrelációt mutatott (tévézés veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,728$; $p=,000$; olvasás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,612$; $p=,000$; zenehallgatás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,772$; $p=,000$; kreatív tevékenység veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,521$; $p=,000$; testmozgás veszélyhelyzet előtt és alatt: $r=,439$; $p=,000$). Ezen eredmények arra utalnak, hogy azon személyek, akik a veszélyhelyzet előtt szívesen választottak egy-egy kikapcsolódási formát, azoknál a veszélyhelyzet idején is jellemzőbb volt annak megjelenése.

A különbségek elemzése alapján megfigyelhető, hogy a szabadidő mennyiségének növekedésével összhangban, a tévézés és a zenehallgatás mennyisége az iskolás korosztály esetében növekedett a legnagyobb mértékben, míg a testmozgás mennyisége estükben – bár csak kis mértékben, de - csökkent. A szabadidő eltöltésének lehetséges alakulásával kapcsolatban kapunk a válaszok alapján információkat (a fentiek mellett az olvasás és a kreatív tevékenységek mennyisége is növekedett), melyek azonban, mint lehetséges időtöltések a gyermekekre gyakorolt hatásaikról egyértelmű utalást nem adnak.

2. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

Korcsoport	Tévézés	Olvasás	Zenehallg.	Kreatív tev	Testmozgás
-19 évesig	0,70	0,20	0,45	0,1	-0,05
20-29 év	0,49	0,47	0,17	1,04	0,09
30-39 év	0,06	0,13	0,11	0,54	-0,16
40-49 év	0,30	-0,03	0,05	0,45	-0,36
50-59 év	0,50	0,12	0,22	0,61	-0,22
60- év felett	0,57	0,28	0,26	0,4	-0,1

Az iskolás korosztályra való fokozott és tudatos odafigyelés fontosságára hívják fel a figyelmet az alvásproblémákra és a hát-váll-nyak fájdalmakra vonatkozó kérdések is. A veszélyhelyzet előtti és alatti időszakra vonatkozóan adott válaszok alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a 19 évesnél fiatalabb válaszadók számoltak be e területeken a legnagyobb változásról.

3. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

Korcsoport	Alvásproblémák	Hát-váll-nyak fájdalmak
-19 évesig	0,95	0,55
20-29 év	0,18	0,48
30-39 év	0,27	0,17
40-49 év	0,23	0,18
50-59 év	0,2	0,34
60- év felett	0,25	0,31

A fenti eredmények egyértelműen igazolják, hogy kimutathatók olyan összefüggések, melyek az egyes korosztályokba tartozó személyek kihívásairól, illetve az azokkal való megküzdés módjairól korosztály-specifikus információkat szolgáltatnak. Ezen mintázatok a gyakorlati életbe való átültetésükkel a személyes megsegítésben fontos tényezőként lehetnek jelen.

A fentiekben kiemelt kutatási eredmények, továbbá hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján igazolható, az online oktatásra való fokozott odafigyelés mellett az „offline visszaállás” segítésének szükségessége is. A karantén körülmények eredményeként kialakult helyzetekkel, változásokkal való sikeres megküzdés, a mindennapokban való hatékony funkcionálás érdekében szükséges lenne hangsúlyt helyezni az alábbi területek fejlesztésére:

- vallásban rejlő erőforrások megtalálása;
- veszteség-feldolgozási lehetőségek;
- kommunikáció szabályainak, társas kapcsolatok alakításában betöltött szerepének tudatosítása;
- hatékony konfliktuskezelés elsajátítása;
- problémamegoldási technikák elsajátítása;
- együttműködési lehetőségek megismertetése;
- hatékony tanulási technikák megismerése, alkalmazása, tanulási motiváció növelése;
- lelki egyensúly megőrzésének lehetőségei;
- közösségben rejlő erő megtapasztalása, társas kapcsolatokban való részvétel szabályainak tudatosítása;
- empátia, bizalom, őszinteség fontosságának megismertetése a társas kapcsolatok alakításában;

- énhatékonyság növelése;
- szorongáscsökkentés, feszültségoldás megtanulása.

E cél megvalósítása mindenképpen igényli a hagyományostól eltérő, speciális pedagógiai eszközök bevonását, tudatos alkalmazását is. Jelen munka további részében az offline foglalkozásokhoz használható, több érintett terület alakítására, komplex fejlesztésére is alkalmazható speciális pedagógiai eszközök bemutatására kerül sor.

4. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

A játék, mint speciális pedagógiai eszköz (további játékos eszközök például: Bagdy & Telkes, 1995; Benedek, 1992; Kagan, 2009).

Fejlesztési területek	Bizalomjárték (bekötött szemű gyermek végigvezetése egy akadálypályán)	Ki bírja cérnával? (cérna kötélhúzás)	Pontossági verseny (feladatlap kitöltése megadott idő alatt)	Mesélő játék (saját történet mesélése megadott téma mentén)	Képzelt jármű rajzolása (csoportokban megtervezni egy járművet egy adott téma mentén)
vallásban rejlő erőforrások megtalálása				X	X
vesztés-feldolgozási lehetőségek		X		X	X
kommunikáció szabályainak, társas kapcsolatok alakításában betöltött szerepének tudatosítása	X	X		X	X
hatékony konfliktuskezelés elsajátítása		X			X
probléma-megoldási technikák elsajátítása		X	X		X
együttműködési lehetőségek megismertetése	X				X
hatékony tanulási technikák megismerése, alkalmazása, tanulási motiváció növelése			X	X	X
lelki egyensúly megőrzésének lehetőségei		X		X	X
közösségben rejlő erő megtapasztalása, társas kapcsolatokban való részvétel szabályainak tudatosítása	X			X	X
empátia, bizalom, őszinteség fontosságának megismertetése a társas kapcsolatok alakításában	X			X	X

énhatékonyság növelése		X	X	X	X
szorongás-csökkentés, feszültségoldás megtanulása		X	X	X	X

A TÁRSASJÁTÉK, MINT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

5. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

Fejlesztési területek	Rókanyo- mon – Kis nyomo- zók nagy rejtélye!	Catan Junior	Twister blindfolded – Twister bekötött szemmel	Az elvárá- zsolt labi- rintus	Talentu- mok Bibli- ai activity társasjáték
vallásban rejlő erőforrások megtalálása					X
veszteség-feldolgozási lehetőségek	X	X	X	X	
kommunikáció szabályainak, társas kapcsolatok alakításában betöltött szerepének tudatosítása		X			X
hatékony konfliktuskezelés elsajátítása		X			X
problémamegoldási technikák elsajátítása	X	X	X	X	X
együttműködési lehetőségek megismertetése	X	X			X
hatékony tanulási technikák megismerése, alkalmazása, tanulási motiváció növelése	X	X		X	X
lelki egyensúly megőrzésének lehetőségei	X		X	X	
közösségben rejlő erő megtapasztalása, társas kapcsolatokban való részvétel szabályainak tudatosítása	X	X			X
empátia, bizalom, őszinteség fontosságának megismertetése a társas kapcsolatok alakításában	X				X
énhatékonyság növelése	X	X	X	X	X
szorongáscsökkentés, feszültségoldás megtanulása			X		

A MESE, MINT SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

6. táblázat (Forrás: saját szerkesztés)

Fejlesztési területek	Krisztus Urunk muzsikája (Benedek, 1989)	A nagyra- vágó fekete- rigó (Lázár, 2016)	A kő meg a kocsisok (Boldizsár, 2013)	A boldog ember inge (Magyar népmese)	Mese egy kislányról (online)
vallásban rejlő erőforrások meg- találása	X			X	X
veszteség-feldolgozási lehetősé- gek	X	X	X	X	X
kommunikáció szabályainak, társas kapcsolatok alakításában betöltött szerepének tudatosítása	X	X	X	X	X
hatékony konfliktuskezelés elsa- játítása		X			
problémamegoldási technikák elsajátítása	X	X	X	X	X
együttműködési lehetőségek megismertetése		X	X		
hatékony tanulási technikák megismerése, alkalmazása, tanu- lási motiváció növelése					X
lelki egyensúly megőrzésének le- hetőségei	X	X		X	X
közösségben rejlő erő megta- pasztalása, társas kapcsolatokban való részvétel szabályainak tuda- tosítása	X		X		
empátia, bizalom, őszinteség fontosságának megismertetése a társas kapcsolatok alakításában	X	X		X	X
énhatékonyság növelése	X	X	X	X	X
szorongáscsökkentés, feszültség- oldás megtanulása	X	X	X	X	X

A „KARANTÉN” kutatásban a Marczel Mihály Kutatócsoport tagjai vettek részt: Dr. Kozma Gábor, Nagyné Dr. Hegedűs Anita, Dr. Petróczi Erzsébet, Dr. Thékes István

IRODALOMJEGYZÉK

- Andok, M. (2021). Digitális médiahasználati trendek és hatásai a fiatalok körében. In L. Balázs (Ed.), *Digitális tudatosság és kommunikáció*. (pp. 81-93). Hungarovox.
- Bagdy, E. & Telkes, J. (1995). *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benedek, E. (1989). *Magyar mese- és mondavilág III*. Téka Könyvkiadó – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó.
- Benedek, L. (1992). *Játék és pszichoterápia*. Magyar Pszichiátriai Társaság.
- Boldizsár, I. (2013). *Mesekalauz úton lévőknek*. Magvető.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Education Technology Systems*, 9 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Józsa, K. & Pasztendorf, G. (2021). Az olvasástanítás eredményessége az iskola kezdő szakaszában a Covid19 időszaka alatt: a pedagógusok és a szülők megítélése. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9 (2), 131–144. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.131.144>
- Kagan, S. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft.
- Kende, Á., Messing, V. & Fejes, J. B. (2021). Hátrányos helyzetű tanulók digitális oktatása a koronavírus okozta iskolabezárás idején. *Iskolakultúra*, 31(2), 76-97. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34272/33743>
- Lázár, E. (2016). *A nagyravágó fekete rigó*. Móra Kiadó.
- Molnár, Gy., Hódi, Á., Ökördi, R. & Mokri, D. (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasásszövegértés, a matematika és a természettudományok területén. *Iskolakultúra*, 31(2), 3-22. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3>
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J. & Shook, N. (2020). Adolescents' Motivations to Engage in Social Distancing During the COVID-19 Pandemic: Associations With Mental and Social Health. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 67 (2), 179–185. <https://doi.org/10.1016%2Fj.jadohealth.2020.05.004>
- Rausch, A. & Misley, H. (2021). A Covid-19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31 (6), 62-71. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34659>
- Thékes, I. (2020). A COVID-19 vírusjárvány miatti hazai távoktatás digitális megoldásainak elemzése. In. G. Kozma (Ed), *Fejezetek a COVID-19-es távoktatás digitális tapasztalataiból*. (pp. 7-17). Gerhardus Kiadó. <https://gfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/covid-kotet-k5.pdf>

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 117-125. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.117](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.117)

Deliberationes Scienfitic Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 117–125

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.117](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.117)

A KÖZÖSSÉGI ÉLETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

B. Kis Attila¹, Petróczi Erzsébet², Soós Zsolt²

1 Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

2 Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

Az ember szellemi és lelki értelemben szociális lény. A közösség egyidejűleg életének mind eszköze, mind értelme és célja. Minden emberi cselekedet a csoporthoz, egy adott közösséghez viszonyítva történik. A túlélés előfeltételei a kooperáció és közösségi érzés. Az együttélés vaslogikája alól senki sem tudja magát kivonni. A személyiség fejlődése, az önmegvalósítás csak mintegy az én és a te közötti interakcióként szemlélhető, illetve az összetartozás által strukturált csoportban, közösségben képzelhető el. E fontos alapvetésekre építve, tanulmányunkban a közösségi életre nevelés speciális pedagógiai eszközeinek megismertetését célzó, szakirányú pedagógiai továbbképzésre kidolgozott tananyagok főbb tartalmi elemeit ismertetjük.

Kulcsszavak: közösségi érzés, együttműködés, resztoráció, megbocsátás, jóvátétel

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATION FOR COMMUNITY LIFE

B. Kis Attila¹, Petróczi Erzsébet², Soós Zsolt²

1 Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

2 Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

Humans are social beings in an intellectual and spiritual sense. Community is the means, as well as the meaning and the aim of their life. All human action is done in relation to a given group, to a particular community. Cooperation and a sense of community are prerequisites for survival. No one can exempt themselves from the strict logic of living together. The development of personality and self-realisation can only be

seen as an interaction between the self and the other person, and can only be imagined within a group or community structured by belonging together. Building on these important principles, in this study we present the main elements of teaching materials developed for further training courses in specialised pedagogical education aimed at familiarising people with the special pedagogical tools for education for community life.

Keywords: sense of community, cooperation, restoration, forgiveness, reparation

A közösségi életre nevelés kiemelt fontosságú napjainkban, mert a közoktatásban dolgozó pedagógusok beszámolóí alapján járványként terjed az iskolákban a motiválatlanság, fiataljaink alul teljesítenek és unatkoznak, a tanítás egyre nehezebb, a diákok egyre tiszteletlenebbek és figyelmetlenebbek, az osztályok egyre kezelhetetlenebbek, a tanulmányi teljesítmény egyre romlik. Pedig a pedagógusok jóval felkészültebbek, a tantervek és a technológia fejlettebb, mint korábban. Az okok között jelentős hangsúllyal szerepel a közösségi érés hiánya a fiatalok körében.

Munkacsoportunk a közösségi életre nevelés három különböző színterét és három eltérő útját dolgozta ki.

Elsőként kidolgozásra került a közösségi életre való nevelés óvodákban alkalmazható módszere, amelyek a természeti változások megfigyelésén és aktív, teremtő megélésén keresztül a gyermekek identitását, autonóm személyiségét formálják. Az elkészült tananyag a közösségi életre nevelés óvodai (adaptálhatóan kisiskolai) lehetőségeivel foglalkozik. A fél éves óvodai programjavaslat ahhoz az elváráshoz igyekszik igazodni, amelyet az Óvodai nevelés országos alapprogramja így fogalmaz meg „*Az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés*” fejezetben: „Az óvoda a gyermek nyitottságára épít, és ahhoz segíti a gyermeket, hogy megismerje szűkebb és tágabb környezetét, amely a nemzeti identitástudat, a keresztény kulturális értékek, a hazaszeretet, a szülőföldre és családra való kötődés alapja, hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatkozó jóra és szépre, mindazok megbecsülésére”.

Az anyag elrendezése körülbelül hathetes ciklusokra osztja fel az évkört, amelyeket az évszakok és azok felezőpontjai határolnak. Ennek oka, hogy ilyen időtávlatokban már a kisebb gyerekek számára is jól megfigyelhetők az időjárás- és tájképváltozások, és ezekhez a ciklushatárokhoz hagyományos – az óvodákban, iskolákban is számon tartott – jeles napok, ünnepek is kötődnek. Az őszi időszakoknak a vallási és néphagyományokban gyökerező elnevezést is ad az anyag (Kisasszony ideje, Szent Mihály ideje, Szent Márton és advent ideje, Karácsony és farsang ideje).

Az összeállítás egymásra épülő ötletgyűjtemény óvodai programok, projektek tervezéséhez. A bevett gyakorlatokat követve vagy a legújabb szakirodalmi ajánlások alapján – itt-ott innovatívan – igyekszik a jellegzetes közösségteremtő foglalkozásokat bemutatni, illetve a foglalkozásokba beépíteni az elvárt óvodai műveltség tartalmakat.

Az évkörrel, a természeti változásokkal kapcsolatban azonban nem az ismeretek átadása, a környezeti nevelés, vagy a „környezettudatos magatartás formálása” áll az anyag középpontjában. A foglalkozások fő célja olyan közvetlenül meg tapasztalható természeti

jelenségekre irányítani a gyerekek figyelmét, amelyeket a magyar vallási, költői vagy néphagyomány valamiképpen „megszentelt”, és amelyek képesek későbbi keresztény identitásukat megalapozni.

Ebben az életkorban a gyermekekben nagy mértékű az azonosulási vágy és képesség, olyan képeket keresnek, amelyek formát adhatnak parttalanul csapongó, nehezen kontrollálható érzelmeiknek. Komoly veszteség számukra például a családi otthonból való kiszakadás az óvodai év kezdetekor. Ezért fontos, hogy a szülővel való együttlét élménye fokról fokra áthelyeződjön a tágabb természetotthonosság világába. Jó, ha a gyerekeknek alkalmuk van megérezni, hogy szoros összefüggés van az iskola–óvodai év kezdete, a fecskék koraőszi összeverődése–elrepülése, valamint a vetés előkészítésének hagyományos megkezdése között: ha érzelmileg minél inkább azonosulni tudnak a fecskékkel és a földbe vetett maggal is.

Később, a lehulló falevélben szintén megpillanthatja önmagát a családi fészekből kieső gyermek, a mindennapi rutin szigorú és monoton szabályait pedig felismerheti a fák örökös röghöz kötöttségében. Az elalvással vagy elmúlással kapcsolatos félelmei formát ölthetnek egy korhadó fatönk vagy egy mozdulatlanul várakozó pók megfigyelésében; saját jelentéktelenségét, elveszettségét is felfedezheti egy diószem kicsinységében és bezárt-ságában. A közvetlen környezetben keresztül – ha ehhez kap felnőtt segítséget – a gyermek képeket kaphat saját érzelmei kifejezéséhez, ezáltal birtokba vételéhez.

A kereszténységgel való találkozás igazi ideje a felnőtté válás kora, amikor a haláltudat személyiségünk végleges részévé lesz. A keresztfával összeolvadó Krisztus halálának és feltámadásának titka ekkortól válhat jövőalakító erővé az életünkben. A kereszténység analógiái azonban már jóval korábban közvetíthetők a gyerekek számára.

A fa megindul, táncra kel, az élet tűzében ég, ha benne az állat- és növényvilág egyesül, ha a méhekkal, pillangókkal, madarakkal egyetlen *lelkes lényt* alkot, vagy ha az égig ér, és ágbogaiban a nap sugarait, leveleiben pedig egy „gondviselő óriás” tenyerét fedezzük fel. Fordított analógiák felmutatásával megéreztetethetjük a gyerekekkel az apró jelenségek *világszerűségét*. Közös megfigyelhetjük például, hogy a „fák királyának”, a leghatalmasabb diófának van a legkisebb gyümölcse, egyúttal a legapróbb termésből lesz a legnagyobb fa. A jelenséggel való azonosulással új dimenzió nyílhat meg a gyermekben, ha például Móra Ferenc *Dióbél királyfi* című meséjét hallgatja, amelyben végül a legkisebb királyfi örökli a királyságot. Ezért is fontos (és a tapasztalattal legalább egyenértékű) tudás, hogy az apró testű énekesrigó elválaszthatatlan a terebélyes diófától, az ő dala érleli a termést, és ő hív bennünket vendégségbe szüretkor; és ezért is szent cselekedet – Szent Ferenc nyomán – az apró „lámpásmadarak” téli etetése a gyerekekkel, amelyre nekünk, embereknek nagyobb szükségünk van, mint maguknak a madaraknak.

Az elkészült tananyag az óvodai tanév első feléhez kapcsolódóan a kiragadott példákhoz hasonló lehetőségeket mutat be bővebben kifejtve, az ONAP fent ismertetett elvárásainak szellemében.

A második képzési program elsősorban a gyermekvédelemben dolgozó nevelőket célozza meg, ám hasznos lehet a gyermekvédelmi rendszerrel szoros együttműködésben

tevékenykedő oktatási/nevelési intézmények pedagógusai számára is. A közösségi életre nevelés speciális pedagógiai eszközeinek alkalmazása részben azonos, ugyanakkor az adott gyermekközösséghez, és az intézményi sajátosságokhoz igazodóan, részben eltérő gyakorlatot követel meg a gyermekeket, fiatalokat nevelő pedagógusoktól, illetve a gyermekvédelmi szakemberektől. Ebből következően a téma több szempontú feldolgozása szükséges.

A képzési programban a hallgatók először a közösségekkel kapcsolatos alapvető fogalmakat, valamint a különböző közösségtípusokat ismerik meg, ezen belül szó esik a vallási közösségek jellemzőiről, értékközvetítő tevékenységéről. A képzés résztvevői részletesen tanulnak arról, hogyan változtak az emberi közösségek, s hogyan változott az emberi közösségek szerepe a történelemben, különös tekintettel az elmúlt évtizedek viharos gyorsaságú változásaira. E változások a XX. századra szükségessé tették a professzionális közösségfejlesztési programok, sőt, a közösségfejlesztést végző szakma (community worker) kialakítását. Ehhez kapcsolódóan a képzési program hallgatói megismerik a közösségfejlesztés fogalmát, típusait, intézményeit. Elsősorban Szent Pál egyházközösségekhez írt leveleit felhasználva külön órát szentelünk a katolikus szemléletű közösségépítés sajátosságainak megismertetésére. Ehhez kapcsolódóan a képzésben szó esik a keresztyén egyháznak már a Középkorban jelentős mértékű és hatású szegénygondozói és gyermekeket segítő (gyermekvédelmi) tevékenységéről. A képzés fontos eleme a szereteten és az elfogadáson alapuló don boscoi nevelési alapelvek megismertetése.

Ezen fogalmi, történeti és általános elméleti előkészítést követően lesz szó a társadalmi értékekről, valamint a családok, a nevelőszülők, a gyermekvédelmi intézmények szakembereinek értékközvetítő tevékenységéről. A hallgatók részletes ismereteket szereznek a gyermekjóléti és gyermekvédelmi intézményekről, s a gyermekjóléti intézmények által segített hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű családok speciális problémáiról. A képzésben részt vevő pedagógusok ismereteket szereznek e jellemzően segítségre szoruló családokban felnövő, valamint a gyermekvédelmi intézményekbe kerülő gyermekek speciális helyzetéről, az őket ért traumákról, ezek hatásairól, s arról, mindez milyen speciális – jellemzően a szociális/gyermekevédelmi intézményekben elterjedt, rogersi nézeteken alapuló – nevelési elveket követel meg a velük foglalkozó szakemberektől. A kurzus azoknak a módszereknek és eszközöknek a konkrét ismertetésével zárul, amelyek eredményesen alkalmazhatóak gyermekvédelmi intézményekben (vagy akár a köznevelési intézmények szabadidős programjaiban) a gyermekek közösségi életre való nevelésére. Ehhez kapcsolódóan a kurzusban résztvevők részletesen tanulnak a csoportmódszerek alkalmazásáról, a csoportdinamikai jelenségekről, ezek felismeréséről és kedvező irányú befolyásolásának lehetőségéről, valamint a csoportvezetésről.

A képzésben – kapcsolódva annak tartalmához és céljához – kiemelt jelentőségű, hogy az előadások interaktív jellegűek, valamint az, hogy az ismeretfeldolgozás jelentős arányban kiscsoportos feladatvégzés során valósul meg.

A harmadik képzési program abból indul ki, hogy az emberi kapcsolataink minősége meghatározza jólétérzetünket, közérzetünket, szakmai teljesítőképességünket. Nem

mindegy, hogy napjainkat stresszben, vitatkozva vagy csendes sértődöttségben kell eltöltenünk, avagy képesek vagyunk nézeteltéréseink ellenére is kölcsönös tiszteleten alapuló párbeszédet folytatni munkatársainkkal, diákjainkkal, családtagjainkkal és netán még szakmai vetélytársainkkal is. Nem mindegy, hogy kapcsolatainkat problémák esetén kénytelenek vagyunk elhagyni, avagy újjá tudjuk őket építeni. Mindannyian ismerünk olyan embereket, akik a legnehezebb, ellentétes nézetekkel teli kommunikációt is képesek nyugodtan, túlfűtött érzelmek nélkül megélni, de olyanokat is, akiknél hamar elszakad a cérna. A különbség sokszor annak tudható be, hogy a társalgás résztvevői milyen kapcsolatvezetési eljárásokban jártasak, illetve mennyire ismerik önmagukat.

Már Magyarországon is hozzáférhető az a módszer, amellyel meggyőző hatékonysággal lehet kezelni a különböző konfliktusokat, a családi és iskolai erőszak egyre többször hallott eseteit. A magyar iskolák a diákok normaszegését, az erőszakos cselekedeteit büntetéssel, megtorlással próbálják kezelni, általában sikertelenül. Jó néhány példát megismerhettünk az utóbbi időben a sajtóból is, ahol a fiatalkori erőszak különböző megnyilvánulásaira az érintettek válasza a törvényi szigor, a rendőri fellépés, az adott intézményből való kitiltás volt. Szakemberek szerint ezek – bár sokszor megegyeznek a társadalom véleményével – nem vezetnek megoldáshoz. Ha a gyerek nem érti és érzi, hogy amit csinált, elfogadhatatlan, káros, fájdalmat okoz, akkor a büntetés önmagában nem fogja „megjavítani”. A mai megtorlasközpontú konfliktusmegoldással nem az elkövetett cselekményt minősítik, büntetik, hanem az érintett gyerekeket, személyt utasítják el.

Léteznek a konfliktusok megoldására egyéb, sokkal hatékonyabb módszerek. Új Zélandon, Ausztráliában és egy sor más országban például már évek óta alkalmazzák az úgynevezett resztoratív (helyreállító, helyrehozó) eljárásokat, amelyek egy ősi hagyományt élesztenek újra. Az új-zélandi őslakos maori törzseknél az volt a szokás, hogy ha egy fiatal valamilyen erőszakos konfliktust kezdeményezett, akkor a következmények megállapításába és az „ítélet”, valamint a jóvátétel kialakításába a fiatal családi, baráti körét is bevonták (Drewery 2010).

Mind az oktatási intézményekben, mind a gyermekvédelemben nagyon fontos a megromlott kapcsolatok helyreállítása a közösségépítés szempontjából. A modern szemléletben a konfliktust nemcsak negatív tényezőként határozzák meg, hanem mint az egyéni és szervezeti működés fejlődési-stabilizálódási faktorát. Ebben az elméleti keretben a resztoratív technika egy közösségi, jövőorientált konfliktuskezelő stratégia, ahol a résztvevők sajátos, egyéni helyzetének megélése mind érzelmi, mind értelmi síkon átdolgozásra kerül, amit valamennyi érintett részvétele erősít meg.

A resztoratív módszer túllép a pedagógus jutalmazó-büntető szerepén, és a konfliktus megoldását a közösség szabályzó funkcióján keresztül valósítja meg. A cél ebben az elméleti keretben nem a bűnös felelősségre vonása, a múlt rendezése, a történetek eltörlése, a hatalmi pozícióból kikényszerített bocsánatkérés, a szorongatott helyzetből való menekülés, hanem olyan megoldás, szabály, kompenzáció kidolgozása, ami segíti a hasonló konfliktusok megelőzését, a feszültségek konstruktív feldolgozását, a belátást, a bizalom helyreállítását, a további együttműködés megalapozását.

A resztoratív technikák erősségeihez tartozik, hogy a fegyelmi eljárást humánus módon tartják, a konfliktus kezelését nem fegyelmi síkon, hanem az emberi kapcsolatok rendezésének síkján érik el. Lehetővé válik a különböző hierarchia szinteken elhelyezkedő résztvevők nyílt kommunikációja, egymás mélyebb megértése. A büntetés helyett a jóvátétel, a múlt helyett a jövő kerül előtérbe, a közösség által megélhetőbbé válik a feldolgozás. Az érzelmi sérelmek bemutatása, a bocsánatkérés, a megbocsátás és az együttélés szabályainak újragondolása egy térben jön létre, az alkalmazott kommunikációs technika, a védett közeg létrehozása jövőben is modellt nyújt a problémák konstruktív kezelésére. A resztoratív, azaz a kapcsolathelyreállító eljárások alapja az a feltételezés, hogy a mások kárára elkövetett sérelmek nem szabályok vagy törvények megszegését, hanem személyek elleni vétséget jelentenek. Így a helyreállítás sem valami elvont szabály érvényességét rendezi, hanem a személyek emberi méltóságának megfelelő módon való kezelését (Kecskemeti –Winslade, 2016).

A resztoratív eljárás felnőtt facilitátor/ok (resztoratív technikában képzett pedagógus/ok) vezetésével lehetőséget nyújt a fiatalok körében a felelősségvállalásra, hogy ne a másik fél hibáztatásába csusszanak, hanem akár hibázva, de ők maguk keressék a megoldásokat.

A resztoratív eljárás az önbizalom építésnek is egy remek lehetősége. Az osztályértekezleten mindenkit meghallgatunk, mindenkinek kell valamilyen választ megfogalmazni a kérdésekre. A közösség előtt való véleménynyilvánítás, megszólalás komolyan és pozitívan hat az önértékelés alakulására.

Alkalmas a módszer arra, hogy a rejtett, kortársorientált normarendszert szép lassan feltárjuk, megismerjük és leépítsük. Helyette a valódi évezredes keresztény értékeket tartalmazó normarendszert adjuk a fiataljaink kezébe. A kommunikációs kompetencia fejlesztésében is jelentős szerepet játszik az eljárás, ami a munkaerő piacon nem elhanyagolható tényező. Összességében a resztoratív eljárás hozzájárul a közösségi érzés fejlődéséhez, az érett személyiség kialakulásához.

Összefoglalás

Munkacsoportunk a közösségi életre nevelés három különböző színterét és három eltérő útját mutatja be. B. Kis Attila a közösségi életre nevelés óvodákban alkalmazható módszereit gyűjtötte össze, amelyek a természeti változások megfigyelésén és aktív, teremtmény megélésén keresztül a gyermekek identitását, autonóm személyiségét formálják. Soós Zsolt olyan – a keresztény egyházi értékek által inspirált – módszerekkel foglalkozik a tananyagában, amelyek elsősorban a gyermekvédelmi intézményekben segíthetik a közösségek kialakulását és megerősödését. Petróczi Erzsébet programja kifejezetten a konfliktusokra, a megromlott kapcsolatok helyreállítására fókuszált, és a tananyag elsajátítója komplex módszert kap a kezébe, amely oktatási intézményekben, munkahelyeken, egyéb formális közösségekben egyaránt alkalmazható.

A TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAMOK KIDOLGOZÁSÁHOZ FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

1. tananyagrészt

- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat.
- Dankó, E. (2005). *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*. Okker Kiadó.
- Fóti, P. (2004). Thomas Gordon viselkedési ablaka és A.S. Neill summerhilli iskolai demokratikus önkormányzata. *Tani-tani, 2004* (1-2), 91–100.
- Jelenits, I. (2000). *Küldetésben*. Új Ember Kiadó.
- Kele, I. (2016). Az anyanyelvi kompetenciák fejlesztése az óvodában. *Katedra, 23* (8), 14–15.
- Rédly, E. (2006). *Pedagógia keresztény szemmel*. Katolikus Teológiai Főiskola (Győr).
- Zborovszky, F. (1929). *A keresztény család*. Haladás Nyomdarészvénytársaság.

Felhasznált jogszabály és internetes források

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Letöltés: 2021.11.16.)
<https://www.magyarkurir.hu/hirek/ferenc-papa-meghirdette-csalad-evet> (Letöltés: 2021.11.17.)
<https://www.magyarkurir.hu/hirek/ferenc-papa-nemi-kulonbsegek-eltorlese-nem-megoldas-hanem-maga-prob> (Letöltés: 2021. 11.17.)
https://vallalkozokeve.kormany.hu/download/4/0b/71000/pulzalo_iskola.pdf (Letöltés: 2021.11.18.)
<https://cselekvokozossegek.hu/wp-content/uploads/Kultur%C3%A1lis-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9gszervez%C3%A9s-gyakorlata-kontrollcsoport-vizsg%C3%A1lattel-web.pdf> (Letöltés: 2021.11.29.)
https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1896_010_101030.pdf (Letöltés: 2021.11.29.)

2. Tananyagrészt:

- Andorka, R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Osiris.
- Fekete, S. (2001). *Deviancia és társadalom*. Comenius Oktató és Kiadó Bt.
- Forgács, J. (1985). *A társas érintkezés szociálpszichológiája*. Kairosz.
- Havasi, V. (2017). *A történelmi egyházak szerepvállalása a gyermekvédelem és szociális ellátásterületén Borsod-Abaúj - Zemplén megyében*. https://www.academia.edu/36289905/A_t%C3%B6rt%C3%A9nelmi_egyh%C3%A1zak_szerepv%C3%A1llal%C3%A1sa_a_gyermekv%C3%A9delem_%C3%A9s_szoci%C3%A1lis_ell%C3%A1t%C3%A1s_ter%C3%BClet%C3%A9n_Borsod_Aba%C3%BAj_Zempl%C3%A9n_megy%C3%A9ben (Letöltés: 2022.07.17.)
- Horváth, G. (2021). *A közösségi életre nevelés speciális pedagógiai eszközei*. Gál Ferenc Egyetem.

- Gyergyák, F. & Bende-Szabó, G. (2002). *Közigazgatási ismeretek 3.* Magyar Közigazgatási Intézet.
- Jedlicska, P. (1904). *Don Bosco János - A szegény gyermekek apostolának életrajza.* Stephaneum.
- Lipcsei, I. (2021). *A speciális pedagógia interaktív válaszai napjaink kihívásaira. A közösségi életre nevelés.* Gál Ferenc Egyetem.
- Major, Zs. B., Mészáros, K. & Tatárné, K. É. (2011): *Az eltéphetetlen gyökér.* PMJV-CSGYSZ - IRTÓ Bt.
- Müller, C. W. (1992). *Hogyan vált a segítségnyújtás hivatássá? A szociális munka módszertanának története 1883–1945.* T-Twins – Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.
- Rogers, C. (2010). *Valakivé válni. A személyiség születése.* EDGE 2000 KFT.
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig.* Napvilág Kiadó.
- Somlai, P. (1997): *Szocializáció.* Corvina.
- Soós, Zs. (2005): *A szociális munka alapjai.* Comenius Bt.
- Soós, Zs. (2018): *Szociális esetmunka.* Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szabó, I. (1998). *Bevezetés a szociálpszichológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szent István Társulati Biblia. (2018). *Szent István Társulati Biblia Online.* <https://szentiras.hu/SZIT/R%C3%B3m6/> (Eredeti 1973)
- Varga, A. T. & Vercseg, I. (2001). *Közösségfejlesztés.* Magyar Művelődési Intézet.
- Zombori, Gy. (1994). *A szociálpolitika alapfogalmai.* T-Twins – Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.

Felhasznált jogszabályok

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Letöltés: 2022.06.10.)
2011. évi CCXI törvény a családok védelméről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100211.tv> (Letöltés: 2022.06.10.)
- Magyarország Alaptörvénye. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv> (Letöltés: 2022.06.10.)

3. Tananyagrészt:

- Barczy, M. & Szamos, E. (2002). *Mediare necesse est – A mediáció technikái és társadalmi alkalmazása.* Animula.
- Drewery, W. & Kecskemeti, M. (2010). Restorative Practice and Behaviour Management in Schools: Discipline Meets Care. *Waikato Journal of Education*, 15 (3). 101-114.
- Drewery, W. (2010): *Restorative Practices in New Zealand Schools: A Developmental Approach. Seminar Two: International perspectives on RA.* Presented at the ESRC Funded Seminar Series: Restorative Approaches to Conflict in Schools.
- Drewery, W. (2007). *Restorative practices in schools: Far-reaching implications.* In G.
- Fellegi, B. (2009). *Út a megbékéléshez – A helyreállító igazságszolgáltatás intézményesülése Magyarországon.* Napvilág Kiadó.

- Kecskemeti, M., Winslade, J. (2016): *Better classroom relationships*. NZCER PRESS.
- Neufeld, G. & Máté, G. (2014). *A család ereje*. Libri.
- Maxwell, G. M. & Liu, J. H. (2010). *Restorative justice and practices in New Zealand: Towards a restorative society*. Wipf & Stock Publishers.
- Pálhegyi, F. (2009): *Órjázat az etika körül*. Keresztény Ismeretterjesztő Alapítvány.
- Petróczi, E. (2015). Viselkedést befolyásoló rejtett érték- és normarendszerek megváltoztatása kapcsolatépítő beszélgetéssel. *Deliberationes*, 8 (1), 83-90.
- „Resztoratív technikák a vitarendező eljárásban” című képzési csomag. Alternatív Vitarendezés Program. (2012). OFI.
- Szekszárdi, J. (1994). *Konfliktuspedagógiai Szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Versegi, B. M. (2018). *Kapcsolatteremtő spiritualitás*. Kairosz Kiadó.
- Wachtel, T. (2007). *Real Justice – Hogyan forradalmasíthatjuk a normasértéshez való viszo*

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 126-138. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.126](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.126)

Deliberationes Scientific Journal

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 126–138

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.126](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.126)

BETEGSÉG KÖVETKEZTÉBEN KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD- DOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK NEVELÉSÉT SEGÍTŐ SPECI- ÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖK

Sándor Zita

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

A betegséggel küzdő gyermekek speciális oktatása-nevelése kiemelten fontos feladat, ugyanis egy súlyos betegség és annak kezelése miatt a tanulók akár hónapokra kieshetnek a formális oktatásból. Tanításuk nem csupán a napi tananyagban való előrehaladás miatt fontos, a megfelelően kivitelezett oktatói-nevelői munka ugyanis a beteg gyermekek jóllétéhez is jótékonyan hozzájárulhat. Az iskolai életbe való integrálásuk – akár a digitális pedagógia módszereit felhasználva – pedig segíthet elkerülni a szociális izolációt, és annak negatív hatásait.

A kórházpedagógia, mint a beteg gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó tudományterület megfelelő elméleti és gyakorlati alapot teremt a beteg gyermekek oktatásának feladatához. Bár a szakterület mind haza mind nemzetközi szinten több évtizedes múltra tekint vissza, sajnálatos módon hazánkban még mindig sok gyermek számára nem érhető el kórházpedagógiai szolgáltatás.

A beteg gyermekek oktatása egy speciális feladat, melyhez a pedagógusoknak speciális ismeretekre és készségekre van szükségük. A pedagógusoknak kapcsolódniuk kell a gyógyító team tagjaihoz, a szülőkhöz, az anyaiskola pedagógusaihoz, az osztályközösséghez, és ami a legfontosabb, a betegséggel küzdő diákhöz. Fontos a kórházpedagógus empátiás készsége, melynek segítségével rá tud hangolódni a beteg gyermek személyiségére, betegségéből és annak kezeléséből adódó sajátosságokra, valamint az aktuális lelkiállapotára, és erre rezonálva alakítja ki az oktatás módszerét.

A hatékony pedagógiai folyamat érdekében kiemelten lényeges a megfelelő oktatási program létrehozása beteg gyermekek oktatásával-nevelésével foglalkozó szakemberek számára. Erre az igényre reagálva a Gál Ferenc Egyetememen 30 órás oktatási program kidolgozása valósult meg. A képzés során betegség pszichés-, szociális- és kognitív következményeivel kapcsolatos elméleti ismeretek átadásán túl hangsúlyt kap a pedagógusok segítő készségeinek fejlesztése, kórházi közeghez illeszkedő oktatás módszerek és eszközök bemutatása, valamint a pedagógusok lelki egészségvédelmének témaköre.

Kulcsszavak: Kórházpedagógia, betegség, nevelés

SPECIAL EDUCATIONAL TOOLS FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS DUE TO ILLNESS

Zita Sándor

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

The education and training of children with special educational needs is of great importance, as a serious illness and its consequences can cause pupils to miss months of formal education. Teaching them is important not only for their progress in the daily curriculum, but also for the well-being of children with illnesses. Integrating them into school life, including through video technology, can help avoid social isolation and its negative effects.

Hospital education, as a discipline concerned with the education of sick children, provides an appropriate theoretical and practical basis for the task of educating sick children. Although the discipline has a long history of several decades both nationally and internationally, unfortunately hospital education services are still not available for many children in our country.

However, it is important to emphasise that the education of sick children is a special task for which teachers need special knowledge and skills, and it is therefore essential to establish an appropriate training programme for professionals involved in the education of sick children. Teachers need to be linked to the members of the treatment team, parents, teachers in the mother school, the classroom community and, most importantly, the student with the disease. The empathic skills of the hospital teachers are of paramount importance, enabling them to tune in to the personality of the sick child, the characteristics of the illness and its treatment, and the child's current state of mind, and to adapt the teaching method in response to these. It is important for hospital teachers to have specific knowledge of the psychological, social and cognitive consequences of the illness, in order to be able to interpret the psychological reactions of children with the illness and to be able to report problems to the appropriate professional. They should also have specific knowledge of educational methodology adapted to the hospital environment.

Keywords: hospital pedagogy, illness, education

BEVEZETÉS

A krónikus megbetegedések aránya világszerte növekvő tendenciát mutat. Sajnálatos módon a krónikus megbetegedések nem csupán a felnőtt és időskorú lakosságot érintik, hanem a gyermekeket is. Napjainkban számos tanuló küzd súlyosabb és kevésbé súlyos betegséggel, melyek miatt hosszabb-rövidebb időre kiesnek a napi oktatás folyamatából. A tapasztalatok azt mutatják, hogy már egy rövidebb, pár hetes megbetegedés kapcsán is

gondot okozhat a tananyag bepótlása, illetve az iskolába való visszailleszkedés. Amennyiben azonban hosszabb, akár hetekig, hónapokig tartó gyógykezelésben részesül a gyermek, komoly nehézséget jelenthet az, hogy ne morzsolódjon le az iskolai osztályától, és ne kelljen évet ismételnie.

Önmagában a magántanulói jogviszony – professzionális támogatás nélkül – nem jelent elegendő segítséget a gyermek számára, hiszen ilyen esetben nagyrészt a szülő erőforrásain és gyermek tanulási motivációján múlik, hogy sikerül-e megbirkózni az önálló tanulással. Természetesen sok esetben a gyermek tanárai-tanítói belső motivációból nyújtanak segítséget a felkészülésben a gyermek részre – ez viszont a tanárok számára amellett, hogy extra idő-és energia-befektetés, lelkileg is nagyon megterhelő folyamat lehet. Ráadásul az esetek többségében nem rendelkeznek kellő ismeretekkel és készségekkel, melyek hatékonyra tehetik a beteg gyermekek oktatását.

Annak érdekében, hogy a gyermekek a lehető legkisebb hátrányt szenvedjék el az oktatási rendszerben a betegségük miatt, kiemelten fontos az oktatásukkal-nevelésükkel külön foglalkozni, speciális ismeretekkel rendelkező pedagógusokat képezni, és speciális oktatási szolgáltatást nyújtani. A betegséggel küzdő gyermekek oktatásának és nevelésének kérdéseivel önálló tudományterület, a kórházpedagógia foglalkozik (Volentics, 1997). Célja a tartós kórházi kezelés alatt álló gyermekek tanulásban való elmaradásának megszüntetése (Orosházi, 2014; idézi Becsei-Balogh és Szili, 2016), valamint, hogy az oktatás-nevelés módszerei révén hozzájáruljon a gyermekek gyógyulásának megfelelő feltételek biztosításához (Becsei-Balogh és Szili, 2016).

SÚLYOS BETEGSÉGEK GYERMEKKORBAN

Habár a modern orvoslás vívmányainak köszönhetően a születéskor várható élettartam az előző évtizedekhez képest jelentősen emelkedett hazánkban is¹, valamint jelentősen visszaszorult a csecsemőhalálozás², sajnálatos módon gyermekkorban is előfordulhatnak súlyos megbetegedések (Susánszky & Szántó, 2006). A fertőző megbetegedések háttérbe szorulásával napjainkban a legnagyobb kihívást a krónikus megbetegedések jelentik (Susánszky & Szántó, 2006). A gyermekkori krónikus megbetegedéseket mindenképpen heterogén kategóriaként kell értelmezni, melybe eltérő súlyosságú betegségek tartoznak (Newachek & Taylor, 1992). Vannak olyan betegségek, melyek a megfelelő kezeléssel jól karbantarthatóak, és nem befolyásolják jelentősen a gyermek és annak társas közegének életét. Míg más betegségek komoly testi-, lelki- és szociális következménnyel járnak.

A krónikus betegséggel küzdő gyermekek számának emelkedésével párhuzamosan a betegséggel küzdő tanulók aránya is folyamatosan növekszik. A 2020-as Iskola-egész-

1 Központi Statisztikai Hivatal, 22.1.2.6. Születéskor várható átlagos élettartam, átlagéletkor nem, megye és régió szerint https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0039.html, Letöltve: 2022.11.18.

2 Központi Statisztikai Hivatal, 22.1.1.9. Halálozások száma és aránya, csecsemőhalandóság, születéskor várható élettartam, halálozás főbb okok szerint https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0009.html, Letöltve: 2022.11.18.

ségügyi Jelentés szerint a magyar tanulók esetében megjelennek az olyan súlyos kórképek, mint a szívbetegségek, a vesebetegség, diabétesz, a krónikus vékony- és vastagbélgyulladás, valamint az epilepszia (Iskola-egészségügyi Jelentés, 2020³). Ezen betegségek nem csupán a tanulót és annak családját állítják komoly kihívás elé, hanem a gyermek oktatásában-nevelésében részt vevő pedagógusokat és diákokat is.

A betegség jellegétől és súlyosságától függően annak megjelenése a gyermek életében komoly traumát okozhat. A betegséghez és annak következményeihez való alkalmazkodás próbára teheti a gyermek lelki teherbíró-képességét, továbbá megakaszthatja a pszichoszociális fejlődés folyamatát (Papp et al., 2016).

Súlyos betegséggel küzdő gyermekek esetében a betegség okozta distressz, veszteségek és traumák következtében megnő az esélye a komorbid pszichés megbetegedések kialakulásának, mely tovább rontja a beteg életminőségét és gyógyulási esélyeit (Lavigne & a FaierRoutman, 1992; Livneh & Antonak, 2005; Scott et al., 2007). Továbbá a gyermekkorban megélt súlyos betegség, különösen, ha huzamosabb ideig járó kórházi kezelés szükséges, a társas közegből való kiszakadással jár együtt, mely további negatív következményeket hozhat. Az észlelet szociális izoláció ugyanis szintén negatív tényező a gyógyulási folyamat szempontjából (Cacioppo & Hawkey, 2003). A kapcsolódó kutatások metaanalízise szerint a krónikus beteg gyermekek több viselkedési zavart mutatnak, mint egészséges kortársaik (Boekaeters & Röder, 2009). Esetükben legnagyobb arányban az ún. internalizációs zavarok jelennek meg, úgy mint a társas visszahúzódás és a depresszió (Boekaeters & Röder, 2009).

A tapasztalatok szerint egy krónikus megbetegedés a tanuló életének minden területére hatást gyakorol – nem csupán a társas kapcsolataira, hanem az önbecsülésére és az iskolai teljesítményére is (Shiu, 2001). A betegségek kapcsán oktatási szempontból kiemelten nagy problémát jelentenek a gyakoribb, vagy akár huzamosabb ideig tartó hiányzások (Drotar, 2006). Azonban a témában végzett nemzetközi kutatások metaanalízise szerint (Boekaeters & Röder, 2009) a krónikus beteg gyermekek iskolai teljesítménye a magas hiányzási arány ellenére sem volt alacsonyabb, mint egészséges kortársaiké. Annak érdekében, hogy a tanuló ténylegesen ne maradjon le a tanulmányaival a betegség folyamata során, kiemelten fontos célzott pedagógiai módszerekkel segíteni.

BETEG GYERMEKEK OKTATÁSÁNAK FONTOSSÁGA

A beteg gyermekek oktatásának célja nem csupán az, hogy a tanuló ne maradjon le a tananyagban a betegség ideje alatt, és hogy sikeresen beszámoljon a megszerzett tudásáról, így az állapotjavulás után folytatni tudja az iskolai tanulmányait, hanem ennél jóval komplexebb.

A betegséggel való küzdelem időszakában a tanulási folyamat, az új ismeretek elterelhetik a gyermek figyelmét a betegségről, annak tüneteiről és kezeléséről. Különösen kór-

3 Iskola-egészségügyi Jelentés, <https://www.nnk.gov.hu/index.php/egeszsegugyi-igazgatasi-foosztaly/vedonoi-tevekenyseg/modszertan/1026-iskola-egeszsegugyi-jelentes>, Letöltve: 2022.11.02.

házi kezelés esetén a kórház ingerszegény környezetében üdítő változatosságot hozhatnak meg az újabbnál újabb ismeretek. Maga a figyelem terelése és fixálása rendkívüli jótékony hatással bír, ugyanis megfigyelések szerint szomatikus betegek esetében jelentősen nagy problémát jelent a fokozott distressz miatt a betegségre és a tünetekre beszűkülő, nehezen terelhető figyelem. A szisztematikusan végzett oktatási folyamat, a gyermek érdeklődését felkeltő, gondolatait lefoglaló feladatok és új ismeretek segítenek gondolati síkon kiközkönni a betegség kognitív fogságából (Becsei-Balogh & Szili, 2006). Segíthet ezáltal csökkenteni a gyermekekben a betegséggel kapcsolatos félelmeket és szorongásokat, a túlzott mértékű betegségtudatot, valamint a másság-érzést (Erdősi, 2006; idézi Molnár, 2014).

A tanulás mindemellett sikerélményt is adhat a tanuló számára. A megfelelően összeállított, gyermek aktuális testi-lelki állapotához és kognitív képességeihez igazodó feladatokban való sikeresség fenntartja vagy akár növelheti a tanuló önbecsülését – mely egy ilyen testileg és lelkileg erőt próbáló időszakban különösen fontos (Becsei-Balogh & Szili, 2016). A tanulás továbbá célt is adhat a gyermek számára. Egyrészt rövid távú célokat adhat, az elkövetkező napokra vagy hetekre, másrészt hosszú távú lehetőségeket is biztosíthat. A rövid- és hosszú távú célok pedig kiemelt jelentőséggel bírnak a betegséggel való megküzdés szempontjából (Csabai & Molnár 2009), valamint fontos gyermeki reziliencia tényezőként is azonosíthatóak (Homoki, 2014; Homoki 2016).

Tapasztalatok szerint a beteg gyermekek számára a tanulás lehetősége, valamint a tanúlással kapcsolatos elvárások az egészséges életbe való visszatérés reményét is adják a gyermek számára. A tanulás továbbá segít strukturálni a gyermek idejét, segít a napirend kialakításában, változatosabbá teszi a kórházi vagy otthoni lábadozás mindennapjait (Becsei-Balogh & Szili, 2006).

KÓRHÁZPEDAGÓGUS, MINT KULCSSZEREPLŐ

A kórházpedagógiai folyamat kulcsszereplője a kórházpedagógus, aki az egészségügyi intézményben gyógykezelésen áteső beteg gyermekek oktatásával, valamint iskolába való visszailleszkedésének elősegítésével foglalkozik⁴. „Fő feladatai: (1) a gyermek/tanuló kórházi tanítási-tanulási folyamatában szervezése (2) a gyermek/tanuló óvodába/iskolába történő visszailleszkedésének segítése, (3) az anyaóvoda/anyaiskola pedagógusainak és a csoporttársaknak/osztálytársaknak a felkészítése a gyermek reintegrációjára. Munkája során oktatási rehabilitációs szakemberként több diszciplína eredményeinek felhasználásával, más területek (elsősorban az egészségügy) szakembereivel team-munkában együttműködve tevékenykedik”⁵.

⁴ A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve, https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.

⁵ A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve, 9. old https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alaprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.

lók köznevelési ellátásának irányelvében”⁹ megfogalmazott feladatokhoz külön munkakört rendelni, önálló státuszokat teremteni az intézményekben.

A beteg gyermekek oktatása során a kórházpedagógus ún. híd szerepet tölt be a gyermek életében, összekapcsolja a „kinti” és a „benti” világot. Változatosságot hoz a gyermek betegség miatt leszűkülő társas kapcsolataiban. Fontos, hogy az oktatást végző pedagógus tartsa a kapcsolatos a gyermek anyaiskolájával, és ha lehetőség van, vonja be a gyermek osztálytársait a beteg tanuló életébe, ugyanis ez rendkívül sokat segíthet a gyermeknek (Becsei-Balogh & Szili, 2016).

Lényeges feladata továbbá a pedagógusnak, hogy tartsa a kapcsolatot a szülőkkel, megfigyelje a szülő-gyermek kapcsolat esetleges problémáit, és szükség esetén további segítséget vonjon be (Bíróné Pallag et al., 2012; idézi Becsei-Balogh & Szili, 2016). Mindezek mellett folyamatosan tartania kell a kapcsolatot a gyógyító team tagjaival (orvosokkal, ápolókkal, pszichológusokkal, mentálhigiénés szakemberekkel, kórházi szociális munkásokkal, gyógytornászokkal), egyrészt, hogy jelezze a gyermek kognitív és hangulati állapotában bekövetkező változásokat – hiszen ezek akár a betegségnek vagy annak kezelésének tünetei is lehetnek, jelezhetik az esetleges állapotromlást vagy a komorbid pszichés megbetegedések megjelenését –, másrészt informálódjon a gyermek aktuális fizikális állapotának és kezeléseinek esetleges tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról (Molnár, 2014).

Az oktatási folyamat során kiemelten fontos, hogy a pedagógus feltérképezze a gyermek aktuális testi és lelkiállapotát, valamint kognitív készségeit, és ehhez illeszkedve alakossa meg a napi oktatási tervet. A kórházpedagógiai tevékenység egyik fő kihívása, hogy a pedagógusnak rendkívül rugalmasnak kell lennie, alkalmazkodnia kell a gyerekek eltérő szükségleteihez és képességeihez, melyet különösen akkor nehéz megvalósítani, ha a kórházi oktatás szervezett kiscsoportokban zajlik (Benigni & Fante, 2020; Keehan, 2021). A pedagógusnak információt kell gyűjtenie minden egyes gyermek oktatási folyamatáról (Uggerie et al., 2015). Ráadásul az oktatás jellegzetességeit illeszteni kell a gyermek orvosi kezeléséhez, azok esetleges mellékhatásaihoz, a gyermek preferenciájához és a tanulásra rendelkezésre álló időbeli kereteihez (Uggerie et al., 2015).

Kiemelten fontos továbbá a pedagógus empátiás készsége, hogy a gyermek aktuális lelkiállapotához illeszkedően kommunikáljon vele, képes legyen megfelelően motiválni, és egyénre szabott rövid és hosszú távú célokat kitűzni. Lényeges, hogy az oktatási folyamat megfelelő sikerélményt nyújtson a gyermek számára, és segítsen az egészséges önbecsülés szinten tartásában. Továbbá, hogy a kórházpedagógus kellő kreativitással, és széles körű módszertani repertoárral rendelkezzen azokkal a speciális oktatási módszerekkel kapcsolatban, melyek akár kórházi osztályon, akár a gyermek otthonában megvalósíthatóak. Ismernie kell a digitális oktatás eszköztárát, és járatosnak kell lennie az online oktatás során alkalmazható programokban. A pedagógiai tevékenység során pedig a gyermek

⁹ A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.

tanulási- és szociális készségeinek szinten tartását, a tanulás örömeinek és az ehhez kapcsolódó sikerélménynek a megtapasztalását kell szem előtt tartania, és feltétlen a napi tananyaggal való haladást.

A kórházpedagógusok számára a beteg gyermekekkel folytatott oktatási-nevelési munka azonban a tapasztalatok szerint nagy lelki terhet jelenthet. Nem csupán a folyamatos rugalmas alkalmazkodás és az empátiás kapcsolat kiépítése, hanem a tanulók esetleges kedvezőtlen állapotváltozásával, vagy akár halálával való szembenézés kiemelt lelki nehézséget jelent a pedagógusok számára (Lemke, 2004; Steinke et al., 2016). Mindezekre a klasszikus pedagógusképzés nem készít fel, így kiemelt jelentősége van, hogy a beteg gyermekeket tanító szakemberek számára biztosítva legyenek a szupervíziós lehetőségek, a mentális egészségvédelmet és a kiegészítő prevenciót biztosító programok.

KÓRHÁZPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSE

Az elmúlt évig hazánkban nem volt formális kórházpedagógus képzés – noha kórházban dolgozó pedagógusok maguk is fontosnak vélik a speciálisan a szakterületre irányuló továbbképzést. 2022-ben azonban a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kara sikeresen akkreditálta a Kórházpedagógia szakirányú továbbképzési szakot, valamint a Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést. A szakirányú továbbképzési szak 2 féléves, és az alábbi ismeretkörök oktatását célozza¹⁰:

- I. Pedagógia (Gyermek- és ifjúságvédelem; Konfliktuspedagógia; Szociálpedagógia; Életkorok pedagógiája; Differenciált tanulásszervezés; Tanulási technikák fejlesztése; Szociálterápiás szerepjáték; Palliatív pedagógia; Élménypedagógia; Bábpedagógia; Egészségpedagógia).
- II. Pszichológia (Egészségpszichológia; Klinikai gyermeklélektan; Korai fejlesztés módszertana; Gyermekpszichiátria; Konfliktuskezelés-agressziókezelés; Mentálhigiénia; Pedagógiai pszichológia; Relaxációs technikák).
- III. Egészségügy (Egészségügyi alapismeretek; Gyermekgyógyászati alapismeretek; Rekreáció- és egészségtan).

A pedagógus-szakvizsgára felkészítő tanfolyam pedig 4 féléves, és az alábbi képzéselemeket tartalmazza¹¹:

- I. Közigazgatási tanügyigazgatási vezetési ismerete.
- II. A nevelési-oktatási intézmény mint szervezet.
- III. Az intézmény és környezete.
- IV. A nevelési-oktatási intézmény hatékonysága.

¹⁰https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/21458/szakleiras letöltve: 2022.11.02.

¹¹https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/20664/szakleiras letöltve: 2022.11.02.

- V. A pedagógus a nevelési-oktatási intézmény szervezetében.
- VI. Egyéni sajátosságokra érzékeny személyiségformálás, a sajátos pedagógiai, pszichológiai ismereteket és módszereket igénylő személyek, illetve csoportok nevelése-oktatása.
- VII. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a nevelési-oktatási intézményrendszerben.
- VIII. Választható ismeretkörök (Pedagógia, Pszichológia és Egészségügyi tantárgyak).

A fenti képzések biztosítani tudják a kórházpedagógusok számára a mély szakmai tudást, azonban tekintettel annak kereteire, hosszú távú időbeli és anyagi elköteleződést igényel a képzésre jelentkező pedagógusoktól. Mivel 2022 július 19-én közzétett „A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve”¹² megteremti a kórházpedagógiai tevékenység jogszabályi kereteit, valamint szakmai iránymutatást ad a tevékenység végzéséhez, remélhetőleg az elkövetkező időszakban egyre több beteg gyermek számára biztosított lesz speciális oktatási forma, - nem csupán a kórházban töltött időszakban, hanem a rehabilitációs szakaszban is –, így akár rövid idő alatt megnőhet az igény a kórházpedagógusok iránt. Az esetlegesen hirtelen jelentkező fokozott szakember-igényhez azonban nem tud gyorsan illeszkedni egy több féléves képzés – noha fontos leszögezni, hogy nyilván valóan lényegesen mélyebb ismereteket képes adni, mint egy rövidebb továbbképzés. Szükség lehet ugyanakkor a területen rövidebb időtartamú, célzottan a napi munkavégzést segítő kórházpedagógiai tevékenységet segítő képzésekre, mely amellet, hogy a frissen a területen tevékenykedő szakembernek rövidebb idő alatt nyújt kézzel fogható tudást, segíthet a már területen dolgozó szakemberek továbbképzésében is.

A TKP 2020 pályázat keretében a Gál Ferenc Egyetemen „Betegség következtében különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelését segítő speciális eszközök” témában 30 órás továbbképzési program került kidolgozásra pedagógusok számára. A képzési program célja, hogy a résztvevők ismereteket szerezzenek a betegséggel küzdő gyermekek oktatásának speciális szempontjairól és módszereiről. Továbbá a képzés nagy hangsúlyt fektet a pedagógusok empátiás készségeinek fejlesztésére és lelki egészségvédelmével kapcsolatos ismeretek átadására. A tervezett képzés során az alábbi témák kerülnek kifejtésre:

- I. Betegség pszichoszociális következménye (Betegség lelki és szociális következményei a gyermekek esetében; Betegség hatása a kognitív képességekre és az ismeretszolgáltatásra).
- II. Beteg gyermekek oktatása-nevelése (Beteg gyermekek oktatásának fontossága; Beteg gyermekek oktatásának nehézségei, kihívásai).
- III. Kórházpedagógia (Kórházpedagógia, mint interdiszciplináris tudományterület bemutatása; Kórházpedagógia története; Hazai kórházpedagógiai programok).

¹²https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.

- IV. Beteg gyermekek nevelésének és oktatásának jellegzetességei (Beteg gyermekek oktatásának és nevelésének hatása a betegséggel küzdő tanulóra; Speciális eszközök a kórházban vagy otthonukban lábadozó beteg gyermekek jelenléttel történő oktatására és nevelésére; Speciális eszközök az online végzett oktatói munkában beteg gyermekek esetében).
- V. Beteg gyermekeket oktató-nevelő pedagógusok lelki egészségvédelme (Beteg gyermekek oktatásának és nevelésének speciális lélektani kihívásai).

A továbbképzési program az elméleti ismeretátadáson túl csoportos tréningmódszerekkel is dolgozik. Célja a hallgatók készségeinek fejlesztése annak érdekében, hogy képesek legyenek hatékonyan kapcsolódni egy igencsak terhelt tanulói populációhoz, segíteni őket az oktatás-nevelés módszereivel egy nagyon embert próbáló időszakban. Továbbá cél a pedagógusok kreativitásának fejlesztése, hogy ezen a nagy rugalmasságot igénylő szakterületen képesek legyenek újabb és újabb, az adott diákok igényeihez igazodó módszereket kidolgozni. Emellett fontos, hogy a tartósan hatékony munka érdekében képesek legyenek a pedagógusok a beteg gyermekek oktatásából adódó lelki nehézségeket megfelelően kezelni, különös tekintettel a nagyon súlyos betegségekre, az állapotrosszabbodásokra, illetve a diák esetlegesen bekövetkező elvesztésére.

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmány célja felhívni a figyelmet a betegséggel küzdő gyermekek speciális oktatásának, a kórházpedagógiai tevékenységnek a fontosságára. Elmondható, hogy a beteg gyermekek számára biztosított, egyénre szabott és szükségletekhez illeszkedő oktatás számos előnnyel járhat a gyermek testi-lelki és szociális jóllétére nézve, valamint segíthet a betegségből fakadó oktatási hátrány leküzdésében.

Azonban sajnálatos módon hazánkban a kórházpedagógiai programok elérhetősége korlátozott, valamint jelentős területi egyenlőtlenséget mutat. A 2022-ben megjelent „A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve”¹³ megteremtí a jogszabályi lehetőséget a beteg gyermekek oktatására-nevelésére, így várhatóan e tekintetben kedvező változásokra számíthatunk.

Annak érdekében, hogy a kórházpedagógiai tevékenység sikeres legyen, szükség van jól képzett, megfelelő szemlélettel rendelkező, szakterület iránt elkötelezett pedagógusokra. Ehhez elsőként szükséges felszámolni azt a képzési hiányosságot, mely a területen ezidáig jellemző volt. A képzési kínálatban újonnan megjelenő Kórházpedagógia szakirányányú továbbképzési szak, valamint a Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzést vélhetően betölti ezt az űrt. Azonban fontosak lehetnek a rövidebb, kórházpedagógusok készségfejlesztésére fókuszáló képzések is, melyhez

¹³ A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.

kapcsolódóan TKP 2020 pályázat keretében „Betegség következtében különleges bánásmódot igénylő gyermekek nevelését segítő speciális eszközök” c. továbbképzés került kidolgozásra.

IRODALOMJEGYZÉK

- Becsei-Balogh, R., Szili, K. (2016). Kórház-pedagógia. *Képzés és Gyakorlat*, 14(3-4) 65-92.
- Benigno, V., Fante, C. (2020). Hospital school teachers' sense of stress and gratification: An investigation of the Italian Context. *Continuity in Education*, 1(1), 37-47. <https://doi.org/10.5334/cie.14>
- Boekaerts, M., & Röder, I. (1999). Stress, coping, and adjustment in children with a chronic disease: A review of the literature. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 21(7), 311-337. <https://doi.org/10.1080/096382899297576>
- Cacioppo, J. T., Hawkey, L. (2003). Social isolation and health, with an emphasis on underlying mechanisms. *Perspectives in Biology and Medicine*, 46(3)39-52. <https://doi.org/10.1353/pbm.2003.0063>
- Csabai, M., Molnár, P. (2009). *Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia*. Medicina Kiadó.
- Drotar, D. (2006). *Psychological interventions in childhood chronic illness*. American Psychological Association.
- Homoki, A. (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Északalföldi régióban*. Debreceni Egyetem. <http://hdl.handle.net/2437/201731>
- Homoki, A. (2016). *A boldogulás elősegítése nehéz helyzetben lévő serdülők körében: Gyermekvédelemben élni a szeretet erejével*. Áldott Remény Könyvkiadó.
- Keehan, S. (2021). Continuing Education in Irish Hospital Schools: Provision for and Challenges for Teachers. *Continuity in Education*, 2(1), 42-59. DOI: <http://doi.org/10.5334/cie.25>
- Lavigne, J. V., & Faier-Routman, J. (1992). Psychological adjustment to pediatric physical disorders: A metaanalytic review. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 133-157. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/17.2.133>
- Lemke, R. E. (2004). *A hospital school: An intrinsic case study*. Retrieved
- Livneh, H., Antonak, R. F. (2005). Psychosocial Adaptation to Chronic Illness and Disability: A Primer for Counselors. *Journal of counseling and development*, 83, 12-20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00575.x>
- Molnár, K. (2014). Betekintés a kórházpedagógiába. *Neveléstudomány*, 1. 82-96.
- Newacheck, P. W., Taylor, W. R. (1992). Childhood chronic illness: Prevalence, severity, and impact. *American Journal of Public Health*. 82, 364-371. <https://doi.org/10.2105/ajph.82.3.364>

- Papp, Zs., Kökönyei, Gy., Békési, A. és mtsai. (2016). Egészséggel összefüggő életminőség három gyermekkori krónikus betegségben. *Alkalmazott Pszichológia*, 16 (3), 79–93. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2016.3.79>
- Scott, K. M., Bruffaerts, R., Tsang, A., és mtsai. (2007). Depression–anxiety relationships with chronic physical conditions: Results from the World Mental Health surveys. *Journal of Affective Disorders*, 103, 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.01.015>.
- Shiu, S.. (2001). Issues in the education of students with chronic illness. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(3), 269–281. <https://doi.org/10.1080/10349120120073412>
- Steinke, S. M., Elam, M., Irwin, M. K., Sexton, K., & McGraw, A. (2016) Pediatric hospital school programming: An examination of educational services for students who are hospitalised. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 35(1), 28–45. <https://doi.org/10.14434/pders.v35i1.20896>
- Susánszki, É., Szántó, Zs. (2006). Fiatalok egészsége. *UISZ jelentés*. http://www.ifjusagugy.hu/uszi_kotetek/UISZ-13.pdf
- Uggeri, M., Capurso, M., Dennis, J., Janssen, E., Merkt, A., Schmeider, I., & Patel, D. (2015). *Learning at home and in the hospital*. The institutional environments of Home and Hospital Education (HHE) in Europe. Retrieved
- Volentics, A. (1997). *Kórházpedagógia*. In: Báthory, Z. és Falus, I. (szerk.). *Pedagógiai Lexikon*. II. Budapest: Keraban Könyvkiadó.

Internetes források

- A tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek, tanulók köznevelési ellátásának irányelve: https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/iranyelvek_alapprogramok/tartos_gyogykezeles_szakmai_iranyelv, letöltve: 2022.11.02.
- Iskola-egészségügyi jelentés: <https://www.nnk.gov.hu/index.php/egeszsegugyi-igazgatasi-foosztaly/vedonoi-tevekenyseg/modszertan/1026-iskola-egeszsegugyi-jelentes> letöltve 2022.11.02.
- Kórházpedagógia pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés szakleírása: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/20664/szakleiras letöltve: 2022.11.02.
- Kórházpedagógia szakirányú továbbképzés szakleírás: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/21458/szakleiras letöltve: 2022.11.02.
- KórházSuli: <https://korhazsuli.hu/>, letöltve 2022.11.02.
- Központi Statisztikai Hivatal, 22.1.2.6. Születéskor várható átlagos élettartam, átlagéletkor nem, megye és régió szerint: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0039.html, Letöltve: 2022.11.18.
- Központi Statisztikai Hivatal, 22.1.1.9. Halálozások száma és aránya, csecsemőhalandóság, születéskor várható élettartam, halálozás főbb okok szerint: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0009.html, Letöltve: 2022.11.18.

Jogszabályi hivatkozások

Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény

A pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 139-148. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.139](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.139)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 139–148

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.139](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.139)

A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉGRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Soós Zsolt

Gál Ferenc Egyetem, Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Absztrakt

A tanulmányban a szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközeinek a kérdéskörét szélesebb kontextusban tárgyalom. A témához kapcsolódó alapfogalmak tisztázását követően a társadalmi értékek, normák és a szociális kompetencia kapcsolatáról, a nevelési intézményeknek a szociális kompetencia, ennek összetevőjeként a szociális érzékenység fejlesztésében betöltött szerepéről és feladatáról esik szó. Alapvetően Carl Rogers nézeteire építve ismertetem a személyiség pozitív irányú fejlesztését előmozdító nevelői/segitői alapelveket. A tanulmány a SEL (Social and Emotional Learning) módszer, valamint az Inklúziós index legfontosabb jellemzőinek, s e módszer, illetve eszköz alkalmazásának egyéni és társadalmi szintű hatásainak, előnyeinek ismertetésével zárul. A dolgozat konklúziója, hogy a SEL módszer, valamint az Inklúziós index iskolai alkalmazása hatékonyan segítheti elő a gyermekek humánus, proszociális értékrendjének megszilárdulását, valamint szociális kompetenciájuk fejlődését, s egyben elvezethetnek egy inkluzívabb, befogadóbb nevelési intézményrendszer, s ezáltal egy befogadóbb társadalom kialakulásához is.

Kulcsszavak: szociális kompetencia, értékrendszer, SEL módszer, Inklúziós index

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR SOCIAL SENSITIVITY EDUCATION

Zsolt Soós

Faculty of Health and Social Sciences, Gál Ferenc University

Abstract

In this paper I discuss the issue of special pedagogical tools for social sensitivity education in a broader context. After clarifying the basic concepts related to the topic, the relationship between social values, norms and social competence, the role and the

task of educational institutions in the development of social competence and social sensitivity as a component of social competence are discussed. Basically, I will build on the views of Carl Rogers to describe the principles of educators/facilitators that promote the positive development of personality. The paper concludes with a description of the SEL (Social and Emotional Learning) method and the Inclusion Index as the most important features and the effects and benefits of using this method and tool at the individual and societal level. The conclusion of the paper is that the application of the SEL method and the Inclusion Index in schools can be effective in helping children to develop their human and pro-social values and social competences, and can also lead to a more inclusive educational system and thus to a more inclusive society.

Keywords: social competence, value system, SEL method, Inclusion Index

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA FOGALMA, JELENTŐSÉGE AZ EGYÉN ÉLETÉBEN ÉS A TÁRSADALOMBAN

A szociális érzékenység az egyén szociális kompetenciájának egyik alkotóeleme. A szociális kompetencia egy olyan motívum- és képességszisztem, amely nélkülözhetetlen a társas viselkedéshez, a társas alkalmazkodáshoz, és amely lehetővé teszi a megfelelő szociális viselkedést, s azt, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni (Reicz, 2012; Zsolnai, 2020). A pedagógiai közelítés e tekintetben arra helyezi a hangsúlyt, hogy az egyén, a cseperedő gyermek számára e kompetencia elengedhetetlen ahhoz, hogy be tudjon illeszkedni az emberi közösségekbe, az óvodai csoportba, az iskolai osztályba, később pedig a felnőtt élettel járó közösségekbe. E kompetencia fejlettsége azonban nem „csupán” a beilleszkedés hatékonyságát, hanem az egyén társadalmi sikerességét is nagyban meghatározza. Ahogy Zsolnai (2020, p. 7) fogalmaz: „[...] a szociális kompetencia fejlettsége, ill. nem megfelelő működése nemcsak az interperszonális kapcsolatok alakulását, hanem a magánéleti sikerességet és a tanulmányi-szakmai előmenetelt is nagymértékben befolyásolja.” Ugyanakkor a közösségek, a társadalom működése szempontjából kiemelt fontosságú, hogy a jó, vagy kiemelkedő szociális kompetenciával bíró ember mire használja e tudását és képességeit, kizárólag egyéni érdekeinek érvényesítése hatja, akár másoknak okozott veszteségek árán is, vagy képes mások érdekeit is szem előtt tartani és saját érdekei elé helyezni, képes a proszociális viselkedésre. Mindezt az egyén értékrendje határozza meg (Lestyán, 2021). A kérdéskört társadalmi szempontból közelítve tehát fontos kiemelni, hogy kellő fejlettségű szociális kompetencia és humanista értékrend, proszociális magatartás nélkül nem létezhetnének demokratikusan együttműködő emberi közösségek, nem létezhetnének a demokratikus jóléti társadalmak.

Egyre gyorsuló, digitalizálódó világunkban a szociális kompetenciával, a gyermeki személyiség pozitív irányú fejlődésével kapcsolatos jelentős probléma, hogy: „Egyre több [...] azoknak a családoknak a száma, akik nem, vagy alig képesek megteremteni azokat a szociális, érzelmi, kognitív és környezeti feltételeket, amelyek pozitívan hatnak a gyermekek személyiségének alakulására” (Zsolnai, 2020, p. 7).

A NEVELÉSI INTÉZMÉNYEK SZEREPE ÉS FELADATA A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉG FEJLESZTÉSÉBEN

A fentiek miatt napjaikban a nevelési intézményekre, az óvodákra, az iskolákra egyre jelentősebb feladat hárul a gyermekek szociális kompetenciájának, szociális érzékenységének, s a társadalmilag pozitív hatású, a humanizmust középpontba állító értékrendjének megalapozásában, kialakításában. Ennek kapcsán a kérdéskör egyik legjelentősebb hazai szakértője, Zsolnai Anikó (2020, p. 7) így fogalmaz: „Az intézményes nevelésnek [...] az egyik kulcsfeladata a szociális kompetencia fejlődésének segítése.”

Az iskola és az osztály fizikai környezete, az intézmény szociális strukturáltsága és kultúrája együtt befolyásolja a gyermek szociális kompetenciájának fejlődését (Moss, 1979). A témával kapcsolatos szakirodalmak (pl. Csefkó, 2021; Tunstall, 1994), és a mindennapi tapasztalatok alapján a „[...] gyermekek szociális kompetenciájára fejlesztően hat a befogadó, nyitott iskolai légkör, a világosan megfogalmazott célok és szabályok, a tanulóközpontú tanulás és tanítás, a kooperatív tanulási formák alkalmazása, a sokféle tanulási forrás biztosítása, a gyermekek elfogadása, az egészséges tanári kontroll a tanulók felett, valamint a személyközi kapcsolatok sokasága. [...] a pedagógus személyes kapcsolata meghatározó erővel bír a szociális viselkedés, így a szociális érzékenység és a befogadás készségeinek alakulásában. A gyermekek megnyilvánulásaira, problémáira irányuló tanári visszajelzések szintén hatással vannak a tanulók viselkedésére, így meghatározó erejű a pedagógus empátiája is” (Csefkó, 2021, p. 1).

A TÁRSADALMI ÉRTÉKEK, NORMÁK ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA KAPCSOLATA

A megfelelően fejlett szociális kompetencia - a jó kapcsolatteremtési és kommunikációs képesség, az empátia - elengedhetetlen a mindennapi életben való boldoguláshoz, ám e képességek többféleképpen használhatóak. Ezek használatát értékrendszerünk határozza meg, hiszen mindez használható kizárólag önértékvényesítésre, mások manipulálásán keresztül előnyszerzésre, de használható arra is, hogy másokat jól megértve, hatásos segítséget tudjunk nyújtani. A segítőkészséggel párosuló szociális érzékenység társadalmilag értékes, sőt, maga a demokratikus közösségi, társadalmi élet is elképzelhetetlen enélkül. Éppen ezért kiemelt jelentőségű, hogy napjaink verseny és sikercentrikus világában a nevelési intézmények kiemeljék az együttérzés, a szolidaritás, az altruizmus, az irgalmasság, az önzetlen segítőkészség fontosságát, illetve az egocentrikus és az agresszív viselkedés buktatóit.¹

¹ A Szent Biblia, különösen az Új Testamentum, e tekintetben is számos követendő példát mutat be.

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ALKOTÓELEMEI ÉS A FEJLESZTÉSÉT ELŐSEGÍTŐ NEVELŐI ALAPELVEK

A szociális kompetencia egyrészt öröklött elemeket, „hajlamokat”, másrészt tanult elemeket, vagyis „tudásokat” foglal magába. Ahogy arra Ekman vizsgálatai² rámutattak, az alapemóciók - az öröm, a harag, a szomorúság, a meglepetés, az undor és a félelem – kultúrafüggetlenek (Szabó, Sipos, 2018). Eibl-Eibesfeldt (in Zsolnai, 2020) vakon született gyermekek végzett vizsgálatai bebizonyították azt is, hogy ezen érzelm kifejezések nem tanultak, hanem öröklöttek.

Ugyanakkor a szociális kompetencia jelentős részét tanult motívum és tudásrendszer alkotja. A tanult motívumfajták körébe sorolhatóak „[...] a magatartási rutinokba, szokásokba kötött motívumok, a szociális attitűdök és a szociális értékek” (Zsolnai, 2020, p. 18), melyek funkciója – hiszen az ember társas lény (Aronson, 2008) - a szociális kapcsolatok kialakítása és működtetése.

A szociális tudásrendszer alapvető elemei közé soroljuk a kommunikációs képességet, az empátiát, a szociális érzékenységet, a társas szervezés, a szociális érdek-érvényesítés és a szociális probléma-megoldás képességeit (Kasik, 2007; Nagy, 2010; Petróczi, 2021).

A nevelésben, s ezzel egyidejűleg – a XX. század első felében – a pszichológia, valamint a szociális munka területén egyre jelentősebb teret nyert Otto Rank emberképe, aki úgy vélte, hogy minden emberben benne rejlik a fejlődés, az önfejlesztés lehetősége, mindenki rendelkezik belső potenciállal ahhoz, hogy személyiségét kibontakoztassa. Rank nézetrendszerének elterjedésében és meghatározóvá válásában a pszichológia, a pedagógia és a szociális munka területén kiemelkedő szerepe volt Carl Rogersnek, Rogers személyiségközpontú segítő modelljének (Szabó, 2000). E modell emberképe – Rank nézeteire építve – egy alapvetően optimista emberkép, melyben a civilizációs elemeknek, a közösség tagjainak egymásra figyelésének, egymás elfogadásának és az együttműködésnek van kitüntetett szerepe. Rogers úgy vélte - mely gondolat a modern pedagógia sajátja is - minden emberben benne van a fejlődési potenciál, az érettebbé válásra törekvés, s ha az egyént megfelelő hatások érik (pl. megfelelő nevelés, megfelelő segítő beavatkozás), akkor személyisége fejlődni, növekedni fog (Soós, 2018). Ehhez azonban a nevelésben, a segítésben öt alapvető feltétlenül szükséges követni;

1, *Kongruencia (hitelesség)*: „[...] minél inkább önmagam tudok lenni egy kapcsolatban, annál alkalmasabb lesz a kapcsolat a segítségnyújtásra. Ez azt jelenti, hogy a lehető legteljesebb mértékben tudatában kell lennem saját érzéseimnek oly módon, hogy azok ne váljanak szét két különböző szintre: az egyik, amit kifelé mutatok a segítő attitűdöm tükröződéseként, míg a másik egy mélyebb, valódibb, tudatalatti szinten megjelenő attitűd. Ha önmagam tudok lenni, az azzal is jár, hogy a szavaimban és a viselkedésemben kifejezem a bennem lakó érzéseket és attitűdöket” (Rogers, 2010, p. 65).

2 Ekman kutatásait Darwin emberi érzelmekkel kapcsolatos elméletei is inspirálták (Zsolnai, 2020).

2, *Teljes, feltétel nélküli elfogadás*; „Ez egyfajta megbecsülést, szeretetet jelent iránta, mint önálló személy iránt, annak jelzését, hogy vállalhatja érzéseit. [...] meleggé és biztossá teszi a kapcsolatot [...]” (Rogers, 2010, p. 66), ami feltétele a fejlődésnek. A feltétel nélküli elfogadás azt is jelenti, hogy a segített kliens, vagy a nevelt tanuló negatívumait, adott esetben ellenséges viselkedését, esetleges kedvezőtlen irányú átmeneti személyiségváltozásait is el kell fogadnom. Az elfogadást nem tehetem a viselkedés függvényévé; „Elfogadlak, ha ezt és ezt megteszed, ha így és így viselkedsz, egyébként nem”. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy nem lehetek a negatívumok miatt csalódott, akár dühös, s magától értetődően a segítő szakember, a pedagógus feladata mederben tartani a segítési, vagy a nevelési folyamatot, s hatni a segítettre, vagy a nevelt gyermekekre, fiatalra a megfelelő érzelm kifejezés, kommunikáció elérése érdekében (Rogers, 2010).

E két alapelvvel Rogers (2010) rámutat arra, hogy elengedhetetlen, hogy a segítő, a pedagógus érzelmileg is bevonódjon a közös munkába. Ne távolságtartóan viselkedjen, hanem teljes személyiségével, odafordulással legyen részese a kapcsolatnak. Érzelmi odafordulás hiányában ugyanis a „közönyös” segítő vagy pedagógus nem érhet el eredményt.

3, *Empátia*: vagyis beleérző képesség. A segítőnek, a pedagógusnak nem a saját, vagy az adott társadalomban általánosan elfogadott nézőpontból kell mérlegelnie a kliens, illetve a nevelt gyermek helyzetét, hanem bele kell abba helyezkednie, s meg kell próbálni a segített/nevelt „szemén keresztül” látni a világot, ezzel megértve motivációt, érzéseit. Kizárólag így alakulhat ki egy kölcsönös, megértésen alapuló kapcsolat, aminek segítségével előmozdítható a segített/nevelt pozitív irányú személyiségfejlődése.

4, *A hierarchikus, nyomásgyakorlást (agressziót) alkalmazó segítő kapcsolat elutasítása*; A korábbiakból következik, hogy Rogers a partneri jellegű segítő kapcsolatot, pedagógusi viszonyulást tartja elfogadhatónak, amely mentes a segítőtől, a nevelőtől eredő agressziótól, nyomásgyakorlástól.

5, *Az értékelés tilalma*: a pedagógus, a segítő szakember nem értékelheti a gyermek, a segített személyiségét, annak változási irányait, nem ítélni azt meg. Ez a fajta beavatkozás „[...] elhatárolódást jelent bármely moralizáló vagy diagnosztizáló értékeléstől, mivel az ilyen fajta értékelések mindig fenyegetést hordoznak magukban”³ (Rogers, 2010, p. 66).

Rogers úgy véli, saját segítő munkájában úgy tapasztalta, hogy ezen elvek alkalmazásával, azaz a megfelelő feltételek biztosításával a segített fél elindul az érettség útján, a személyiségfejlődés „óhatatlanul” megtörténik. Ugyanakkor mindez nem veszélyezteti a segítő lelki egyensúlyát sem, sőt, számára is fejlődést, érést, elégedettséget eredményez (Rogers, 2010).

³ A pedagógusoknak feladata a diákok magatartásának értékelése is, ám magát a helytelen, adott esetben deviáns magatartást, tevékenységet értékeljük helytelenként, nem annak megvalósítóját címkézzük deviánsnak, ezzel egyfajta negatív helyzetbe rögzítve a személyiséget.

Mivel senki sem rendelkezik két személyiséggel, Rogers úgy vélte, ezen elvek alkalmazása nem „csupán” a segítő kapcsolat sajátja, azokkal jobbra tehetőek a mindennapi – pl. házastársi, szülő-gyermek, baráti, munkatársi – kapcsolataink is (Soós, 2018).

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA, A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉG FEJLESZTÉSÉNEK SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

A tanulmány kereteihez igazodva, a szociális kompetencia, a szociális érzékenység fejlesztéséhez kapcsolódóan két módszert ismertetek részletesebben.

1, A szociális és érzelmi tanulás fejlesztése – SEL (Social and Emotional Learning) módszer

E módszerrel kapcsolatban Zsolnai és munkatársai (2015, p. 60) kiemelik, hogy a „[...] SEL abból a felismerésből indul ki, hogy az érzelmi és a szociális készségek, képességek fejlettsége, illetve alulfejlettsége erősen befolyásolja az egyének fizikai és lelki egészségét, a társas kapcsolataik, valamint az iskolai és a szakmai teljesítményük sikerességét [...]. A szociális és érzelmi tanulás során a gyerekek elsajátítják az érzelmek felismerésének, megértésének és szabályozásának képességét, a kortársakkal és a felnőttekkel való kapcsolattartás készségeit és szabályait, a szociálisprobléma-megoldás képességét. E folyamatban a gyerekek kognitív, szociális, érzelmi készségei és képességei egyaránt fejlődnek, egymás működését kiegészítve és erősítve, aminek eredményeként kialakul a hatékony szociális viselkedés [...]” A programban az önismeret és éntudatosság, az önmenedzselés, a felelős döntéshozatal, valamint a társas tudatosság és a társas készségek fejlesztését tűzik ki célként. Az utóbbi két – a tanulmány témája szempontjából kiemelt jelentőségű - terület fejlesztésének fontos célja, hogy a tanulók képessé váljanak a különböző háttérrel és kultúrával rendelkező társaik megértésére és elfogadására, a társadalmi és etikai viselkedési normák követésére, valamint a család és az iskola, mint közösségi formák támogató erejét elismerésére. Képessé váljanak továbbá arra, hogy más emberekkel és csoportokkal egészséges és jutalmazó kapcsolatokat alakítsanak ki. Ehhez szükséges elsajátítaniuk és a mindennapokban alkalmazniuk az őszinte, nyílt kommunikációt, az aktív hallgatást, a másokra való odafigyelést (értő figyelem), az együttműködést. A program eredményeképpen a tanuló képes lesz ellenállni a nem megfelelő társadalmi nyomásnak, képessé válik a konstruktív konfliktuskezelésre, valamint a segítségkérésre és a segítségnyújtásra (Zsolnai és mtsai, 2015). Mindez természetesen hosszú, évekig tartó, a tantervbe integrált, szisztematikus fejlesztést követel meg, s az eredményesség jelentős részben a pedagógusok, valamint a közoktatási intézmények vezetőinek elkötelezettségétől függ. Ugyanakkor napjainkra – éppen a korábbiakban említett, családi nevelési hiátusok (Zsolnai, 2020) miatt – a közoktatási rendszer működtetésében jelentős változásokra van szükség. Ennek kapcsán Petróczi (2021, p. 1) így fogalmaz: „Teljes nevelési rendszerünket újra kell gondolni, mivel az IQ-ra összpontosítva nem készíti föl a fiatalokat a holnapi életre. Helyet kell adni az érzelmeknek, számításba kell venni a szociális és érzelmi fejlődést.” Ezzel kapcsolatban egyre nagyobb jelentőségűvé válik a gyermeki reziliencia, vagyis a magasabb szintű lélektani rugalmasság optimálisabb iskolai

feltételeinek a megteremtése is. A reziliancia fontos összetevője, hogy a gyermeknek van pozitív kapcsolata kompetens, védelmet nyújtó felnőttekkel, valós kapcsolatai vannak tanáraival, diáktársaival, részese pozitív közösségi élményeknek, s képes azokat megélni, valamint képes az érzelmei kifejezésére (Homoki, 2014). Ebből következően az e célok elérését (is) szolgáló iskolai kultúra és pedagógus-diák viszony kialakítására, valamint iskolai programok megvalósítására van szükség.

2. Az Inklúziós index alkalmazása a szociális kompetencia fejlesztésében, a szociális érzékenységre nevelésben

Az Inklúziós index kapcsán először az inklúzió, illetve az inkluzív oktatás fogalmait szükséges tisztázni.

Az *inklúzió*nak különböző (neveléstudományi, gyógypedagógiai, szociológiai) közelítésekben számos definíciója létezik (Pl. Nagyné, 2011; Papp, 2012; Giddens, 2008). Ugyanakkor valamennyi közelítés közös sajátossága az elfogadással együtt járó *befogadás* hangsúlyozása. Ez egy olyan közeg kialakítását jelenti, amelyben az egyén úgy válik a közösség részévé, hogy megtartja identitását, egyediségét, s abban kap speciális, személyre szabott segítséget (pl. differenciált oktatást, stb.), hogy saját személyiségét kibontakoztatva fejlődhessen.

Az *inkluzív oktatás* pedig – Réthyne (200, p. 290) megfogalmazásában: „[...] egy személyiségre orientált nevelés, feladata minden tanuló egymással való sokoldalú interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelési-oktatási lehetőségének megteremtése. A tudáselsajátítás, a jártasságok, készségek, képességek, kompetenciák, gondolkodási erők megszerzésének, fejlesztésének aktív, konstruktív ösztönzési folyamatának biztosítása.”

Az Inklúziós index

Az Index gyakorlatilag egy az inkluzív intézményfejlesztést elősegítő útmutató, amely magában foglal számos hasznos, rugalmasan adaptálható segédanyagot. Bár elsődlegesen oktatási intézmények számára készült, ám gyakorlatilag más szervezetekben (pl. bankokban, stb.) is eredményesen alkalmazták, kiváltképp multikulturális közegben (Csefkó, 2021). Az alkalmazás fontos „szabálya” az intézményhez való adaptálás, vagyis az Index azon eszközeinek, elemeinek használata, amely az adott közegben, a helyi sajátosságokhoz igazítva segíti elő az inkluzív működést, s teremt megfelelő közeget a közösség tagjainak szociális kompetenciájuk fejlesztéséhez.

Az Inklúziós index alkalmazásának folyamata

Az Index alkalmazása egy komplex, többlépcsős folyamat. Mint minden fejlesztési terv, ez is *helyzetelemzéssel* (diagnózissal) indul (Soós, 2005).

Ennek kapcsán részletesen meg kell vizsgálni:

- az iskola kultúráját, ennek főbb elemeit,
- az iskola által megfogalmazott működési irányelveket, és azt,
- hogy az irányelvek mennyiben érvényesülnek a gyakorlatban.

A helyzetelemzés középpontjában az áll, hogy a kultúra, az irányelvek és a gyakorlatok alapján milyenek, illetve melyek az intézményben:

- a tanulás és a részvétel körülményei, lehetőségei és esetleges akadályai,
- a tanulás és a részvétel támogatásának forrásai,
- a sokszínűség, az egyediség, az egyén személyiségközpontú fejlesztésének a lehetőségei, illetve ennek esetleges akadályai (Booth & Ainscow, 2015).

Összegzően megfogalmazva, a lényegi kérdés az, hogy a kultúra, az irányelvek és a gyakorlatok mennyiben tekinthetők inkluzívnak, illetve mely pontokon igényelnek változtatást, fejlesztést.

E feltérképezést követően kell megtörténnie az Index - pontosabban az abban megfogalmazott kérdések, javaslatok, gyakorlatok – segítségével az alábbi, egymásra épülő fejlesztési fázisoknak;

- Az inkluzív kultúra kialakítása.* Ennek eléréséhez első lépésben egy közösségépítési folyamatot kell elindítani olyan programok megvalósításával, melyek részvételi lehetőséget biztosítanak valamennyi érintett (diákok, pedagógusok, iskolai személyzet, szülők/gondviselők) számára. Fontos, hogy a programok demokratikusan valósuljanak meg, s azokban kiemelt hangsúlyt kapjon a kölcsönös tisztelet, a megbecsülés, a segítőkészség. Az így kialakult és megerősödött közösség képessé válik arra, hogy kialakítsa a saját inkluzív értékrendjét.
- Az inkluzív irányelvek kidolgozása.* E tekintetben az Index megalkotói két kulcsterület fejlesztését emelik ki, az egyiket az „Iskolát mindenkinek”, a másikat „A sokszínűség támogatásának megszervezése” megnevezéssel jelölik. A szerzők kiemelik, az inklúzió erősítése akkor lehet sikeres, ha az iskolafejlesztési folyamat széleskörű részvétellel zajlik, s abba minden tanulónak, dolgozónak, valamint a gyerekek gondviselőinek is lehetőségük van bekapcsolódni (Booth & Ainscow, 2015). Ez a részvételi lehetőség ad biztosítékot arra, hogy a folyamatot mindenki sajátjának érezze.
- Az inkluzív gyakorlatok megvalósítása.* Mindez akkor vezethet tartós, hosszútávú eredményre, ha az inkluzív irányelvek és értékek a tantervbe, a gyerekekhez igazodó, tanulásközpontú, differenciált oktatási gyakorlatba is beépülnek (Booth & Ainscow, 2015).

Fontos azonban kiemelni, hogy egy inkluzív oktatásfejlesztési folyamat véglegesen nem lezárható, hiszen a körülmények és a résztvevők is változnak, cserélődnek. Csefkó (2021, p. 6) megfogalmazásában: „Hiába érezzük úgy egy adott pillanatban, hogy intézményünk inkluzív, mindig bekövetkezhetnek olyan változások, amelyek újabb és újabb módosításokra, fejlesztésre, fejlődésre késztetnek bennünket.”

ÖSSZEGZÉS

A humánus, proszocialitás értékrendre épülő, fejlett szociális kompetencia segíti az egyént a közösségben, a társas közegben, a társadalomban való boldogulásban, s egyben megteremti a demokratikus, jóléti társadalmi működés lehetőségét. Mivel felgyorsult, digitalizálódó világunkban egyre nagyobb azoknak a családoknak az aránya, akik nem, vagy csak kevésbé képesek megfelelő feltételeket teremteni gyermekeik optimális személyiségfejlődéséhez, ezért e tekintetben a nevelési intézményekre mind jelentősebb szerep hárul (Zsolnai, 2020). A tanulmányban ismertetett SEL módszer, valamint az Inklúziós index iskolai alkalmazása hatékonyan segítheti elő a gyermekek humánus, proszociális értékrendjének megszilárdulását, valamint szociális kompetenciájuk fejlődését, s egyben elvezethetnek egy inkluzívabb nevelési intézményrendszer, s ezáltal egy befogadóbb társadalom kialakulásához is.

IRODALOMJEGYZÉK

- Aronson, E. (2008). *A társas lény*. Osiris.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Inklúziós index: a tanulás és részvétel támogatása az iskolákban*. Educatio Nonprofit Kft.
- Csefkó, M. (2021). *A szociális érzékenységre nevelés az Inklúziós index intézményfejlesztési szemlélete mentén*. Gál Ferenc Egyetem.
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris.
- Homoki, A. (2014). Az iskola és a gyermekvédelmi intézmények rezilienciát elősegítő hatásai. In: Ceglédi, T., Gál, A., Nagy, Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. (45-56). Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary).
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17. (11-12), 21-37.
- Lestyán, E. (2021). *A szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközei*. Gál Ferenc Egyetem.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings and policy implications*. Jossey Bass.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagyné, S. Cs. (2011). *Inklúzív iskolák fejlesztése. Doktori (PhD) disszertáció*. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben, nemzetközi és magyar szintén. *Gyógypedagógiai szemle*, 40 (4), 295-304.
- Petróczi, E. (2021). *Szociális érzékenységre nevelés speciális pedagógiai eszközei*. Gál Ferenc Egyetem.
- Reitz, S. (2012). *Improving social competence via E-learning? The example of human rights education*. Lang, Peter GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- Réthy, E. (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102. (3), 281–300.
- Rogers, C. (2010). *Valakivé válni. A személyiség születése*. EDGE 2000 Kiadó (Eredeti mű: Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Constable.)
- Soós, Zs. (2005). *A szociális munka alapjai*. Comenius Bt.
- Soós, Zs. (2018). *Szociális esetmunka*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Szabó, J., Sipos, M. (2018). Klasszikus módszerek modern megközelítésben. Érzelmek felismerésének tréningje biblioterápiás technikák alkalmazásával. *Lege Artis Medicinae*, 28 (1-2), 55-65.
- Szabó, L. (2000). *Szociális esetmunka. Elméleti alapvetés*. Wesley János Lelkészképző Főiskola.
- Tunstall, D. F. (1994). *Social Competence Needs in Young Children: What the Research Says*. Paper presented at the Association for Childhood Education.
- Zsolnai, A. (2020): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. Doktori értekezés*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Zsolnai, A., Rácz, A., Rácz, K. (2015): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25 (10), 59-68.

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 149-162. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.149](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.149)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 149–162

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.149](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.149)

A DIGITÁLIS KULTÚRÁRA NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Szabóné Balogh Ágota
Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

Jelen tanulmány célja a digitális kultúrára nevelés speciális pedagógiai eszközeinek, a digitális kultúra és a speciális pedagógia kapcsolatának és egymásra gyakorolt hatásának bemutatása. Milyen lehetőségek segítik a digitális kultúrára való nevelést? Milyen szerepet játszhatnak ezek a lehetőségek a felső tagozatos tanulók gondolkodásának, fejlesztésében? Hogyan integrálhatók ezek a technológiák a gondolkodás fejlesztésébe? A tanulmány a szakirodalmi elemzések mellett a digitális környezetben való gondolkodás-fejlesztés hatékonyságát is bemutatja, a kapcsolódó mérési eredmények értékelése alapján. Ezen eredmények alátámasztják a digitális eszközök alkalmazhatóságát a gondolkodás fejlesztésben. Megállapítható, hogy a speciális pedagógia során alkalmazott technológiák hatékonyan segítik a digitális kultúrára nevelést is.

Kulcsszavak: digitális kultúra, speciális pedagógia, gondolkodás fejlesztése,

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR DIGITAL CULTURE EDUCATION

Ágota Szabóné Balogh
Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

The aim of the present study is to present the special pedagogical tools of digital culture education, the relationship between digital culture and special education and their influence on each other. What opportunities help to educate about digital culture? What role can these opportunities play in developing the thinking of upper primary school students? How can these technologies be integrated into the development of thinking? In addition to literature analyses, the study also demonstrates the effectiveness of thinking development in a digital environment, based on the evaluation of the

related measurement results. These results support the applicability of digital tools in the development of thinking. It can be concluded that the technologies used in special pedagogy also effectively help to educate on digital culture.

Keywords. digital culture, special pedagogy, development of thinking

BEVEZETÉS

A Digitális Jólét Program (továbbiakban: DJP) 2016-ban adta ki a Magyarország Digitális Oktatási Stratégiáját. Ebben kifejtette a digitális átalakulás fontosságát, a XXI. század kihívásainak való megfelelést, a digitális írástudás elterjesztését az oktatási rendszer minden szintjén. A XXI. század gyerekeit digitális nemzedéknek, netgenerációnak is szokás nevezni, („Z-generáció”: 1995-2009 között, „Alfa generáció” 2010 után születettek). Ők azok, akik együtt nőnek fel a digitális lehetőségekkel, az internet sokoldalú felhasználásával. Mindennapjaikat nagyban meghatározza a virtuális világ (Tari, 2011). Ez is indokolja, hogy a korszerű technológiát bevonjuk a nevelésbe, a tanítás és tanulási folyamatba, a képességfejlesztésbe.

2020-ban megjelent az új Nemzeti Alaptanterv (NAT), mely az oktatásban is bevezette a digitális kultúra fogalmát. A kezdeti számítástechnika, majd informatika tantárgyak tartalmi bővítését szükségessé tették a digitális technológiák és alkalmazási lehetőségeinek a fejlődése. Hangsúlyosan jelentős feladat a digitális írástudás, a problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel, az információs technológiák megismerése, az informatikai eszközök használata és ezek fejlesztése. A digitális kultúra lehetőségei az oktatás, nevelés szinte minden területére valamilyen módon beépültek, így a speciális pedagógiába is. Ezen technológiák játékos felhasználása elősegíti a digitális kultúra megismerését, ugyanakkor a képességfejlesztés számtalan területén alkalmazható, mint például a gondolkodás fejlesztésére. A NAT-ban (2020) megfogalmazódik a digitális kultúra jelentős szerepe a kulcskompetenciák fejlesztésében. Természetesen elsődleges célja a digitális kompetencia fejlesztése. Ugyanakkor megjelenik a tanulás fejlesztésében, melynek során képessé válik a tanuló a digitális környezetben megszerezhető tudáselemek keresésére, szűrésére, rendszerezésre, felhasználására. A kommunikációs kompetenciák fejlesztése során a kommunikációs eszközök használata kerül előtérbe. A problémamegoldás, algoritmizáló, logikus gondolkodás fejlesztése is megvalósulhat a digitális kultúra lehetőségeivel, ezzel is segítve a speciális pedagógia egyes területeit. A személyes és társas kapcsolatok területén a tanulók online, virtuális térben való tevékenységét fejlesztheti akár egy közös feladatmegoldás, akár a kapcsolattartás, alkotótevékenység, felelősségtudat az információ-megosztás, adatbiztonság területén. A kreativitás, alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság fejlesztése során a digitális lehetőségekkel végzett tevékenység kialakítja azokat a képességeket, melyek segítségével az önkifejezés szélesebb körben megvalósulhat, illetve a speciális pedagógia során segíti a tanulók kreativitásának kibontakozását. A munkavállalói, innovációs kompetenciák fejlesztése során segíti az alkalmazkodást a változó környezethez, a tudásfrissítést, az élethosszig tartó tanulást, a

flexibilitást. Segíti az e-Világ szolgáltatásainak megismerését, felhasználását. A kerettantervben megjelenik a digitális kultúra hangsúlyos szerepe az enyhén értelmi fogyatékos tanulók esetében is. Ezen tanulók egyéni képességeinek figyelembevételével fontos olyan szükséges információk, tudásfrissítés lehetőségeinek átadása, mely életvitelük alakításához fontosak. Az alapvető digitális technológiákhoz kapcsolódó ismeretek megszerzése, az információs és kommunikációs kultúra alapjainak közvetítése mellett jelentős feladat a tanulók motiválása, érdeklődésük felkeltése (NAT, 2020).

Az információs és kommunikációs technológiák (továbbiakban IKT), a digitális kultúra eszközei a tanulás-tanítási folyamatban lehetnek fejlesztő-, motiváló, mérőeszközök, ezáltal több területen bevonhatóak a képességek fejlesztésébe. A digitális kultúra lehetőségei, az egyre jobban terjedő mesterséges intelligencia alapokon működő szoftverek és intelligens hardverek szerepet játszhatnak a tananyag személyre szabott oktatásában, értékelésben, vizsgáztatásban, gyakoroltatásban, szimulációkat játszathatnak, adminisztrálhatnak, és természetesen információs forrásként is szolgálhatnak. A fejlesztési folyamatban a tanuló maga állítja be a tanulási környezetet, sőt egy adott problémára maga is készíthet programot (Péter-Szarka, 2010; Szabóné, 2011). A virtuális világ, az IKT lehetővé teszi a digitális eszközökön való tanulást, az oktatást, a multimédiás (film, zene, képek stb.) lehetőségek alkalmazását, az internet széleskörű felhasználását (kapcsolatokat teremt a világ távoli pontjai között a kommunikációra, közös adatbázisok elérésére, e-learningre, az e-ügyintézésre stb.); a hardver és szoftver folyamatos megújulását, a játékot, a gamifikációt, a mesterséges intelligencia (továbbiakban MI) területeinek alkalmazását, a szakértőrendszerek kialakítását és használatát (Szabóné, 2019).

A továbbiakban a tanulmány célja bemutatni a digitális kultúrára nevelés speciális pedagógiai eszközeit, a digitális kultúra és a speciális pedagógia kapcsolatát, azok hatását egymásra. Továbbá azt, hogy milyen szerepet játszhatnak ezen lehetőségek a gondolkodás fejlesztésében felső tagozatos tanulók esetében. A tanulmány a szakirodalmi elemzések mellett, a digitális környezetben történő gondolkodásfejlesztés hatékonyságát is bemutatja, kapcsolódó mérési eredmények alapján.

DIGITÁLIS KULTÚRA ESZKÖZEI A TANULÁS ÉS TANÍTÁSI FOLYAMATBAN

A „számítógépes oktatórendszernek” többféle csoportosítása létezik. Nyakóné (2000) szerint ez lehet:

A hozzáférés módja, azaz ember-gép kapcsolat alapján: Közvetlen kapcsolatot megvalósító, interaktív rendszer. Például: olyan interaktív oktatási forma (CAI), ahol a tanulás mellett megjelenik az önellenőrzésre, kötött szerkezetű párbeszédés rendszerek, intelligens oktatórendszerek, nyitott szerkezetűek; képesek a multimédia rendszer vezérlésére, az eredményeket tárolják, értékelik, összesítik.) Közvetett feldolgozáson alapuló, batch rendszerek, mint az univerzális számítógépek, amelyek képesek tárolni, elemezni, értékelni nagy mennyiségű tananyagot, statisztikákat készíteni, irányítani a tanulási folyamatot. Speciális eszközökre épülő rendszerek: ezek feladata a konkrét célok, fel-

adatok megoldása. A kommunikáció kötöttsége szerint lehet egyirányú vagy kétirányú. A tanítás stratégiája alapján megkülönböztetünk: tanárorientált, tanulóorientált, vegyes irányítású rendszert. A felhasználó didaktikai célja szerint lehetnek: általánosak, többcélúak, speciális didaktikai célt szolgáló oktatórendszerek. A rendszer technikai adottságai, hardver alapján megkülönböztetünk: nagyteljesítményű, hálózatra támaszkodó, önálló egységként is működő, személyi számítógépes, speciális elektronikus eszközöket integráló rendszerek (Nyakóné, 2000).

Molnár György (2015) az IKT eszközöket a következőképpen csoportosította: mobil, digitális prezentációs eszköz (digitális zsúrkocsi: laptop, projektor, erősítő, hangfal, mikrofon, VHS, SVHS, DV, DVD, rack-ek); interaktív táblák; kísérleti és mérőeszközök; kollaborációs eszközök; vezeték nélküli alkalmazások; szimulációs berendezések; osztályterem-hangosítás; kamera/webcamera; e-book olvasó; interaktív asztal; okostelefonok; érintőképernyős táblagépek; interaktív rendszerek (Kinect rendszer); 3 dimenziós alkalmazások és rendszerek; iPad-ek, tabletek. Ezen felsorolás kiegészíthető a drónokkal, illetve a VR szemüvegekkel (Szabóné, 2020). A digitális lehetőségekkel, eszközökkel támogatott oktatási környezetben számos hardvereszköze (számítógép, projektor, multimédiás perifériák, digitális adathordozók, router, interaktív tábla, táblagépek, egyéb mobileszközök, robotok, drónok, VR szemüveg stb.) van szükség, attól függően, hogy a pedagógus frontálisan, osztályteremben tartja az órát vagy számítógépteremben vagy akár a szabadban. Az okoseszközökön sok olyan program található, amelyet szinte minden esetben feltelepítenek: operációs rendszer, irodai szoftvercsomag, rajzprogram, böngészőprogramok, kommunikációs programok, multimédiás programok, stb. A szoftvereket és hardvereket közösen célszerű kezelni a tanulási-tanítási folyamatban. Az internet sokoldalúan, könnyedén alkalmazható az oktatói tevékenység során. Számptalan weboldal (játék, feladat, oktatóprogram, online keretrendszer, Web2.0 alkalmazás stb.) segíti a tanulók differenciált fejlesztését. A digitális, interaktív tananyagok (multimédiás és online lehetőségek, e-learning, gamifikáció, MI okosszoftverek stb.) egyre elterjedtebbek az oktatásban, ezáltal akár az órán, akár otthon lehetőséget teremtenek a csoportos és egyéni tanulásra egyaránt (Péter-Szarka, 2010; Szabóné, 2013, 2019).

A digitális oktatásban a tananyagok fajtái szerint lehetnek: mechanikus begyakoroltató feladatok ellenőrzéssel (drill-and practice), oktatási segédlet magyarázattal (tutorial), interaktív információs rendszer (multimedia-dialogue-system), oktatásszervező programok (managment) (Andersen, 1997; Collis 1996; Kárpáti, 1999).

A taneszköztárat is megváltoztatta a „digitális világ”. Hagyományosan a nyomtatott forma volt jellemző az oktatásban – tanári segédletek, könyvek, tesztek vagy a tanulói segédletek, tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok, olvasókönyvek –, illetve a demonstráció, kísérletek során megjelenő mérőeszközök, logikai készletek, modellek, metszetek, gyűjtemények stb. A digitális lehetőségek beépülésével kiszélesedett ez a paletta. Megjelent az oktatástechnika, mint anyag (auditív eszközök, vizuális képek, videók, szoftverek stb.), és mint eszköz (DVD lejátszó, számítógép, projektor, interaktív tábla, mobil eszközök stb.) (Tarcsi, 2013). A tanórát a digitális kultúra lehetőségei segítik a következő

területeken: szemléltetés (képek, filmek, hangok, animációk, diagramok, modellek, szimulációk); feladatmegoldás (tesztek, játékos feladatok, feladatlapok, rejtvények, oktatóprogramok, e-produktumok, gamifikációs lehetőségek, digitális tananyagok); gyűjtő és kutatómunka, internetes források, támogató szoftverek (helyesírás, elektronikus szótár, e-könyvtárak, e-adatbázisok stb.).

Az órára való felkészülés során szinte ugyanezek az elemek jelenhetnek meg a pedagógus munkájában. Az anyaggyűjtés alkalmával az interneten (portálok, honlapok, adatbankok, tematikus linkajánlók) képeket, filmeket stb. kereshet; interaktív, digitális feladatokat készíthet (Web2.0, Web 3.0 szolgáltatásai), illetve alkalmazhat támogató szoftvereket is mind a tanár, mind a diák akár egyénileg, akár csoportosan. Az IKT eszközök, MI lehetőségek további segítséget nyújthatnak: a segédanyagok, dolgozatok, bemutatók elkészítésére; számonkérésre, statisztikák, oktatóprogramok, digitális tananyagok készítésére, elektronikus tanulási környezetek kialakítására, kollaboratív szoftverek elkészítésére (Szabóné, 2021). Az oktatásban nemcsak a feladatokat, hanem az értékelést is lehet játékosítani. Erre jó példa a gamifikáció¹ lehetősége. Az érdemjegyek helyett a tanulók szinteket léphetnek, jutalmakat kaphatnak, ezzel is érezve a fejlődés lehetőségét. A gamifikáció egyaránt megvalósítható számítógépen, tableten, mobiltelefonon. A szerkesztések mellett, ezek alkalmazása is könnyedén megvalósulhat a mobileszközökön, ezáltal bevihetőek az osztálytermekbe (Fromann, Damsa, 2016). A pedagógusok nemcsak a tanítás folyamán használhatják a digitális eszközöket, hanem a pedagógiai munkájuk során felmerülő egyéb tevékenységek esetében is, mint például az adminisztráció. Természetesen mindezen lehetőségek a speciális pedagógia eszközeivé is válhatnak a képességfejlesztés során.

DIGITÁLIS KULTÚRA ESZKÖZEI ÉS SAJÁTOS NEVELÉSÜ IGÉNYŰEK FEJLESZTÉSE

A digitális lehetőségek a speciális pedagógia több területén is megjelenhetnek. Az SNI-sek fejlesztésében a fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok is alkalmazzák. Ezen eszközök, mint például az interaktív tábla, PC, táblagép, mobileszközök motiváló hatását tartják az egyik legjelentősebbnek. A tanulók ugyanis a számítógéptől az értékelést jobban elfogadják, mint a pedagógustól. A szoftverhasználat koncentrációt, figyelmet növelő hatású, ugyanakkor csökkenti a szorongást (Kovács, 2015). Ilyen szoftver például a „Beszédmester”, mely az olvasást fejleszti és a beszédjavítást segíti (Kocsor és társai, 2006).

A hallássérült gyermekek számára nagyon fontos a vizuális megerősítés. Célszerű számukra digitális szótárat létrehozni, melyekben képekkel lehet illusztrálni a szavakat. Az interaktív/digitális táblára készített speciális tananyagok (készítésük lehet: táblaszoftverekkel, Lapoda multimédiaszerkesztővel, online tananyagkészítő oldalakkal stb.) is

¹ „A gamifikáció – vagy más néven játékosítás – a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein, célja pedig, hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye.” (Fromann, Damsa 2016).

jelentősen hozzájárulhatnak az eredményes tanulási folyamathoz. Az internetes kommunikáció, a mobiltelefonok használata segítheti a tanuló-tanár kapcsolatát. Emellett a felvett hanganyagok, videók tematikus, rendezett formában nagy segítséget nyújthatnak a nagyothalló gyerekek számára. A siket tanulók esetében az élőbeszédet szöveggé átalakító szoftverek alkalmazása nagy segítség (Szabó, 2021). Ma már megjelentek olyan szövegszerkesztők, mint például a GoogleDokumentum, vagy mobil eszközökön applikációk, melyek képesek a beszédet írott szöveggé alakítani. Továbbá a siketek számára online videó-tolmácsolási rendszert is kifejlesztett a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége. Magyarországon a Hallatlan Alapítvány online jelnyelvi tolmácsszolgáltatást, ügyintézészt biztosít a hallássérült személyeknek, illetve jelnyelvi szótárt is kiadott videofelvételek segítségével, és mobilra letölthető alkalmazását is segíti (Szili, 2013). A hallássérült tanulók esetében javasolják a „Microsoft Stream” alkalmazást, mely a számukra készült jelnyelvvvel segíti a prezentációk, videók tanár általi megosztását a Teams-ben. A „Nemzeti Audiovizuális Archivumban” gyűjtemunkához található számtalan videó és képi anyag. A „Koramentorház” 3 éves kortól segít fejlesztő játékokkal hangzó utasítások segítségével. A „Beszédmestert” a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (továbbiakban DPMK) is ajánlja, egyéni, rehabilitációs célú fejlesztésekhez. Az „Egyszervolt” oldal, az „Okosdoboz” itt is eredményesen felhasználható. A „Stoy Dice” a szókincsbővítést, szövegértést teszi lehetővé. A „MonkeyJam-el” nagyszerű animációkat lehet készíteni, segítve a kreativitás fejlesztését. A „Visualive” a hallássérültek számára komplex képességfejlesztést kínál, segítve a vizuális jegyzetelési technikák elsajátítását és alkalmazását (DPMK ajánlása alapján, 2020).

A látássérülteket támogatják a képernyőolvasók, lapolvasók, optikai karakterfelismerők, esetlegesen a beszéd szintetizátorok. Vannak olyan szoftverek, (pl. a Jaws for Windows), melyek felolvassák a monitoron megjelenő üzenetet, hanggal kísérik a billentyűzet leütését. Léteznek képernyőnagyítók is. A RoboBraille.org oldalon ingyenesen van lehetőség e-mailt írni, olvasni, böngészni, ugyanis a szöveget Braille írássá alakítja (Szili, 2013). A hangoskönyvek elterjedésével hozzájuthatnak a szakmai és szórakoztató könyvekhez, kiadványokhoz. A Magyar Elektronikus Könyvtár oldaláról ingyenesen is sok hangoskönyv letölthető. A DPMK 2020-ban online megoldásokat javasol SNI gyermekek távtanítására. A látássérültek esetében javasolják az akadálymentesítést, a képernyőolvasó-programot, a teljesen billentyűparancsokkal történő tanítást, hangkísérést a billentyűzet lenyomásához. Ilyen alkalmazások a „Sebran”, mely nagyon kontrasztos, és első osztályban segíti a képmemória, az összeadás, kivonás gyakorlását, a hangpótlásos feladatok alkalmazását, és előkészíti a billentyűzeten történő gépirást. Ehhez kapcsolódik a „Klavaro Gépirásoktató Program”, mely ingyenes, egyszerű, és a felülete jól kezelhető. Beállítható a tanuló speciális igényeinek megfelelően a betű mérete, típusa. A „Zanza TV” középiskolások számára kisfilmek segítségével oktat, melyek jegyzetelhetőek, rögzíthetőek, ezáltal újra megnézhetőek. Az „Okosdoboz” általános iskolában javasolják: a grafikus feladatokkal a gondolkodást nagyon jól lehet fejleszteni. Ennek a felülete is könnyen használható látássérült tanulók számára azáltal, hogy a felülete jól átlátható. Az „Egyszervolt” oldalon található játékok, mesék, versek, videók is nagy segítséget nyújt-

hatnak. A „Lapról hangra” weboldalon regisztráció után lehetőség van rögzíteni újságcikket felolvasásra, és azonnal közzétenni a látássérültek számára. A „Zseni Leszek” oldal kontrasztossága, könnyen kezelhető felülete a rövid videóival segíthet.

A mozgássérültek számára speciális szoftverek, hardverek készültek, melyek helyettesítik a hagyományos perifériákat. Az egér helyett például a „Joymouse” használható, vagy az ELTE Neurális Információfeldolgozási Csoportja által kifejlesztett fejegere (Head Mouset). Ez a kamera és a fej mozgásával segíti a számítógép felhasználást, netezést, amelyet már továbbfejlesztettek mobileszközökre is (Szili, 2013). Létezik számukra hanggal irányítható kurzor (Vocal Joystick), mely a mozgítás irányát hangerővel, eltérő hangokkal szabályozza (Dajkó, 2007). Szabadidős sportként számukra a konzolokon, elsősorban a Wii-n olyan játékok találhatók, melyek segítik a mozgáskoordinációt, figyelmüket, érdeklődésüket (Sáringerné, Nádasi, 2010). Ezen lehetőségek száma, hatékonysága a mesterséges intelligencia fejlődésével folyamatosan nő. A mozgáskorlátozottak számára a számítógép megfelelő beállítása is sokat segíthet. Például az egér (végtag használathoz, izombetegségekhez illeszkedve a gyorsaság, gördülés beállítása), a billentyűzet (a billentyűkombinációk, funkcióbillentyűk speciális állításai), melyek személyre szabásával szabályozható az optimális működés. A megfelelő szoftverekkel lehetőség van a szöveges tartalmak felolvasására, hangos jegyzetelésre, akadálymentesítésre. Például alkalmas ilyen feladatokra az „OneNote”, az „Online diktálás”, a „Dragon Dictation”, a „GeoGebra”, a „Graphing Calculator” stb. (DPMK ajánlása alapján, 2020).

Az autizmussal élők segítésére szolgáló – a kommunikációt, önállóságot, szociális területeket is támogató – alkalmazásokat is javasol a DPMK. A kommunikációt javíthatja a „Niki Talk” augmentatív és alternatív kommunikációt támogató alkalmazás. A „Verbalio” a képekkel való kifejezést, az írástanulást segíti. Az „AVAZ” felület könnyen bővíthető, szerkeszthető, alkalmas a mondatalkotásra. Az önállóságot támogatja például még a „Niki Agenda”, mely egy vizuális naptár tervező (szimbólumok, jelek használata), vagy a „Fun Routine”, mely a napi rutin szervezését teszi lehetővé. A szociális terület fejlesztését segítheti az „ABA Flash Cards & Gaems-Emotions”, mely az érzelmek felismerését teszi könnyebbé, vagy a „Social Detective”, mely a szociális helyzetekben való eligazodást támogatja. A tanulásban, értelmileg akadályozott, valamint a pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók számára is ajánlanak applikációkat, weboldalakat. Néhány ezek közül: „Wordle” (vizuális figyelem, észlelés, tájékoztatás, lényegkiemelés, digitális, anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére, diszlexiás foglalkozásokra); „Tagxedo” szófelhőkészítő, „JigsawPlanet” puzzlekészítő; „Riddle” kérdőív, tesztkészítő; „Sebran” oktató szoftver ABC és matematika műveletek gyakorlásához; „Mentimeter” visszacsatolásra alkalmas felület; „Fejlesztelek”, mely 1-4 osztályosok számára játékos fejlesztő, oktató lehetőség, ami jól használható a tanulók támogatására (DPMK ajánlása alapján, 2020).

DIGITÁLIS KULTÚRA ESZKÖZEI A GONDOLKODÁS, PROBLÉMAMEGOLDÁS FEJLESZTÉSÉBEN

A gondolkodás, problémamegoldás fejlesztése is megvalósítható digitális, virtuális környezetben. Például: Analízist, szintézist fejlesztő feladatok: a puzzle játék, keresd a

kisképet a nagyképen, mi hiányzik a képről, melyek az egyformák, szavak és mondatok kiegészítése, értelmes szavak keresése rejtvényben, szóalkotók, szókirakók. A csoportosítás, osztályozás, rendszerezés feladatai közé tartozhat: a keresd a párját, csoportosítás és halmazalkotás megadott szempontok szerint, összefüggések, kapcsolatok keresése, alkalmazása. Általánosításra jó példa lehet a gyűjtőfogalmakkal kapcsolatos feladattípusok elkészítése, analógiák létrehozása. Az összehasonlítóval kapcsolatos feladatok is megvalósíthatóak informatikai lehetőségekkel: a különbség megtalálása, ellentétek keresése, dominó játékok, szabályfelismeréssel kapcsolatos feladatok. A lényegkiemelésre jó példa a rövid történeketek, dalok, mesék tartalmának vizsgálata, tulajdonságpárosítások, képsorok alkotása, képregénykészítők. Az ok-okozati összefüggés fejlesztése történhet például eseménysor összeállításával, megkezdett mondatok és szövegek folytatásával, igaz – hamis játékkal. Az aritmetikai gondolkodást jól fejlesztik például a mennyiségek, számok sorba rendezése, mennyiségi fogalmak érzékeltetése változatos módon, variációs lehetőségek a soralkotásban, számsorozatok, összehasonlítások (Balogh 1995; Szabóné, 2019). Valamilyen szoftver vagy internetes felület segítségével ezek a feladattípusok is jól megvalósíthatóak, akár felhasználói szintű informatikai ismerettel.

A problémamegoldás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztésére jó példák lehetnek a rajzoló programok, a prezentációkészítők, a robot programozás, az algoritmusok készítése (Paint, a PowerPoint, Prezi, a Scratch, legó robotok stb.), használata, ahol a rajzolást, az eger megfelelő használatát, mesék feldolgozását, a szövegek értelmezését, egyszerű algoritmusok készítését gyakorolhatják a felhasználók. A DPMK (2021) javasolja a kreativitás és problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatására 1-4 osztályban az Edbot-ot, mely egy programozható, humanoid robot. Az Edbot olyan programozható, humanoid (emberformájú robot), amely tanórai keretben, illetve azon kívül (például: szakkör) is alkalmazható. Kiválóan alkalmas a diákok motiválására és komplex fejlesztésre. Lényegkiemelés, helyzetfelismerés, helyesírás, szövegértés, betűk, számok megismerése, gyakorlása, problémamegoldás fejlesztésére alkalmas lehet a szövegszerkesztő, a billentyűzet használata is, valamint számos weboldal, ahol tananyag fejleszthető vagy digitális feladat készíthető, infografika (Canva, Easel oldala stb.), online képregény, rejtvény készítése, megoldása. (Learningapps, Wordwall, (Storyboardthat, Pixton stb.). A számolás, műveleti sorrend, matematikai logika, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztése megoldható akár a számítógépen található számológép, táblázatkezelő program (Excel) használatával is, vagy speciális programokkal (pl. GeoGebra). A problémamegoldó-, algoritmikus-, logikus gondolkodás fejlesztésére gondolattérkép-készítő szoftverek, oktatóprogramok, interaktív tábla feladatai (Smart, eBeam), az internet is nagyon alkalmas. A weben megtalálhatóak betűkirakók, matematikai szöveges feladatok, logikai játékok, kétszemélyes játékok, műveltségi kérdések, mesék diafilmek, versek, memóriajátékok is fejlesztik a problémamegoldó gondolkodást (LearningApps, GoogleDrive, Kahoot, Vue, FreeMind, Quizizz, Wordwall). Az internet természetesen speciális feladatok megoldására is lehetőséget ad, mint információgyűjtő-munka, elektronikus könyvtárak, kereső programok használata. Szintén jó példa lehet az algoritmikus gondolkodás, probléma-

megoldás fejlesztésére egy kereséssel kapcsolatos feladat: például ismeretlen szavak, kifejezések megkeresése; életrajzi adatok történelmi személyekről, eseményekről, hírességekről, történetek keresése, vagy akár álhír/valós hír megállapítása. Pontos válaszok adása ezekhez a témákhoz kapcsolódó kérdésekre. Ez történhet akár szóban, akár feladatlapon, de lehetnek digitális rejtvények, tesztek is (LearningApps, Crossword, Redmenta, Tagul stb.). Oktatóprogram segítségével, önálló tanulással is fejleszthető a gyermekek ezen képességei (PowerPoint, LearningApps, Qoultto Education, Classtools, Google Tanterem). Digitális táblák (Padlet, Trello stb.), melyek a logikus, algoritmikus gondolkodást segíthetik, akár projektfeladat, csoportmunka keretein belül is. Gamifikáció lehetőségei szintén segíthetik a problémamegoldó képesség fejlesztését, (ClassDojo, MinecraftEdu, Edmondo, Okosdoboz stb.), ugyanakkor a csapatmunkát is segíthetik. A problémamegoldó feladat során érdemjegyek helyett pontokat kaphat, szintet léphet a tanuló, ezzel segítve a tanulási motivációt (Szabóné, 2019). A digitális kultúra eszközei között számtalan olyan egyszerű rendszer létezik, amely mesterséges intelligenciát használ. Ilyen például egy keresőrendszer (google.hu), egy szótárprogram (szotar.sztaki.hu), melyek szintén segíthetnek a képességfejlesztésben. Ugyanakkor az MI lehetőséget teremt az értékelés leegyszerűsítésére is kapcsolódva a gamifikációhoz, a digitális táblákhoz, a digitális osztálytermekhez. Támogatja a személyre szabott tanulást. A mintázatok felismerésében, az algoritmizálásban is segíthet. De olyan is előfordulhat, ahol a gépi intelligenciával lehet barkóbaezni (<http://www.20q.net/>), amely nemcsak az MI, hanem az ember képességeit is fejleszti. A konvergens és a divergens gondolkodás fejlesztésére egyaránt alkalmasak az előbb felsorolt digitális eszközök. Például a konvergens gondolkodás során a figurális tulajdonságok megnevezésénél egy adott tárgy körülírása megvalósulhat egy kivetített, képszerkesztő programmal elkészített kép alapján is. Az interaktív tábla segítségével „sorba rakós” (tedd sorrendbe) játékot, formakövetkeztetést játszhatunk. A divergens gondolkodás fejlesztése gyűjtő munkával is történhet, de alkalmas erre (például „s”-el kezdődő szavaké stb.) a szimbólumok csoportosítása is (Mező, 2010, Szabóné, 2019). Nagyon sok olyan online weboldal található, ahol kész feladatok, játékok találhatók, és alkalmasak nemcsak tanórai felhasználásra, hanem a képességfejlesztésre is (például: az Okosdoboz, Egyszervolt, Bolonddroid oldalai).

DIGITÁLIS KULTÚRA ÉS GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE

A vizsgálat célja a digitális kultúra eszközeivel történő gondolkodás fejlesztése, annak hatékonyságvizsgálata felső tagozatos tanulók körében. Emellett a digitális kultúra eszközeinek megfelelő megismerése és alkalmazása.

Vizsgálati minta: A mintában összességében 348 tanuló volt. A mintavétel széleskörű, de nem reprezentatív. A kísérleti csoportban 174 tanuló vett részt 89 fiú és 85 lány, a kontrollcsoportban szintén 174 fő: 91 fiú, 83 lány. A bemeneti mérésre 5. osztályban (kísérleti: átlag életkor: 10,37, szórás: 0,53; kontroll: átlag életkor: 10,40, szórás: 0,56), a kimeneti mérésre 8. osztályban került sor.

Vizsgálati módszerek: A vizsgálat keretében öt alkalommal történt mérés a kísérleti és kontrollcsoporttal. Az első mérés 5. osztály szeptemberében, a további négy mérésre 5., 6., 7. és 8. osztály végén, májusban került sor. A kutatásba bevont iskolákban, a kísérleti csoportokban, az első vizsgálat elvégzése után a tanulók informatika alapú képességfejlesztésben vettek részt. Az eredmények ismeretében történt a tanulásszervezés, esetenként a differenciálás. A fejlesztés időtartama: 4 év (5-8. osztály); intenzitása: 1 óra/hét; helyszíne: iskolai informatika terem. A digitális ismereteik mellett a fejlesztett területek a gondolkodás esetében a matematika logika és a vizuális problémamegoldás volt. A fejlesztés során a vizsgálati módszerek közé tartoztak a kérdőívek, a tesztek, a konzultációk. A képességvizsgáló tesztek a hazai vizsgálatokban alkalmazott vizsgáló eljárások voltak (Balogh, 2004).

Eredmények: A bemeneti méréseknél a kísérleti (átlag: 59,05%) és a kontrollcsoport (átlag: 58,20%) közel azonos szintről indul. A kimeneti méréseknél a kísérleti csoportnál (átlag: 95,89%) nagyobb mértékű az átlagok változása, jobb eredményeket értek el a tanulók, mint a kontroll (átlag: 73,98%) esetében. Több szempontú varianciaanalízissel (VA) lett vizsgálva az időben egymást követő öt mérés (%-os teljesítményérték – helyes válaszok aránya), a kísérleti vagy a kontroll csoportba tartozás hatása a gondolkodásra, és Post hoc teszttel (Tukey próba) a csoportátlagok különbözőségének szignifikanciaszintje. A varianciaanalízis során a függő változó a gondolkodás, a független változók pedig a mérések (öt mérés az idő függvényében), a csoport (kísérleti, kontroll) voltak. A csoport ($p < 0,001$), az idő ($p < 0,001$), az interakció szignifikáns ($p < 0,001$). A kísérleti és kontrollcsoport első ($p = 0,999$) mérése között nincs szignifikáns különbség, a második, a harmadik, a negyedik és az ötödik mérések között már szignifikáns különbség ($p < 0,05$) van (post hoc teszt eredményei alapján). A gondolkodás változásairól összességében elmondható, hogy az idő függvényében a kísérleti csoport esetében nagyobb mértékű változás figyelhető meg, mint a kontrollcsoportnál. A csoport és a mérések között szignifikáns különbség van, interakciót figyelhettünk meg. A vizsgálat alátámasztotta Csapó (2002) azon megállapítását, miszerint az induktív gondolkodás fejleszthető képesség, és a megfelelő színvonalú iskolai oktatás ezt nagyban segítheti. Molnár Gyöngyvér (2006) vizsgálatával szintén összhangban van, miszerint a program segítségével jelentős mértékben fejleszthető a tanulók induktív gondolkodása, akár egyéni, vagy pármunkában, de a tanórai kereteken kívül is. A vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy a digitális kultúra eszközeivel hatékonyan és sikeresen lehet fejleszteni a tanulók gondolkodását. Ezt alátámasztják azok a gondolkodási képességek fejlesztésére készített digitális-, játék alapú fejlesztőprogramok, melyek hatása szignifikáns ($p < 0,05$) (Debreczeni, 2014.), ilyen például: a deduktív gondolkodás fejleszthetőségére (Aguilera és Mendiz, 2003), a problémamegoldó gondolkodására (Yang, 2012), illetve az induktív gondolkodására (Sung, Chang és Lee, 2008).

A foglalkozások informatikai környezetben zajlottak, így fontos volt megismerni a tanulóknak a digitális kultúra eszközeihez való hozzáállását, illetve az ilyen irányú tudásukat. Ezt egy informatikával kapcsolatos kérdőívben (saját készítésű) vizsgáltam. A

tanulók 75,29%-ra jellemző, hogy szeretik a digitális kultúrát. Az internet volt számukra az egyik legnépszerűbb digitális lehetőség több területen is: információszerezés, kommunikáció, videónézés, játék. A kísérleti és kontrollcsoport bemeneti értékei között egyik kérdés esetében sem volt szignifikáns különbség ($p > 0,05$), még a kimeneti értékeknél igen. A kísérleti csoport tanulójánál eredményesebb volt a digitális kultúra megfelelő használatára való nevelés.

ÖSSZEGZÉS

A XXI. században időszerűvé vált a korszerű digitális kultúra eszközeinek bevonása a netgeneráció képességeinek fejlesztésébe, a speciális pedagógia különböző területeibe. Ez a tanulmány ehhez a problémakörhöz kapcsolódik. A szerző rávilágít a digitális kultúra eszközeinek felhasználási lehetőségeire a speciális pedagógia számos területén. Továbbá bemutat egy vizsgálatot a gondolkodás fejleszthetőségére vonatkozóan ezen technológiák bevonásával. Látható, hogy a digitális lehetőségek alkalmazása segíti a gondolkodás fejlesztését, mely alátámasztotta a virtuális, digitális eszközökkel történő képességfejlesztés létjogosultságát. Olyan digitális lehetőségek alkalmazására került sor, amelyekhez elég a felhasználói szintű informatikai ismeret, de emellett nagyon oda kell figyelni a rendelkezésre álló technológiák megfelelő használatára. Fontos a pedagógus mentoráló szerepe, ugyanis ő az, aki dominánssá teszi a digitális kultúra felhasználásának pozitív lehetőségeit. Felmerül a kérdés, a fejlődés milyen irányba tart. A digitális technológiák folyamatos fejlődése, megújulása újabb és újabb módszert, eszköztárat teremt a képességfejlesztésre, az innovatív nevelésre. Napjaink kihívásának tekinthető a mesterséges intelligencia területeinek a beépülése a speciális pedagógiába, az oktatásba, így a digitális kultúra tanításába is. Az MI az egyik legdinamikusabban fejlődő technológia. Az algoritmizálás, robotika előtérbe kerülése már a kisiskolásoknál előrevetíti az MI egyre szélesebb körű elterjedését számtalan területen. Mint például: a személyre szabott tanulásnál, az értékelésnél, a problémamegoldásnál, a beszédfejlesztésnél, hang és képfelismerésnél, feliratozásnál, szövegalkotásnál érzelemkutatásnál, mintázatok felismerésénél, automatizálásnál. A jövő kutatási célja lehet a mesterséges intelligencia sajátos területeinek, fejlődésének vizsgálata a speciális pedagógia tükrében.

IRODALOMJEGYZÉK

- 5/2020 (I.31) Kormányrendelet A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4) Kormányrendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 2020. 17.szám 290-446.o
- Aguilera, M. D., Mendiz, A. (2003): Video games and education: education in the face of a „parallel school”. *ACM Computers in Entertainment*, 1. 1. sz. 1–14.
- Andersen, P. (1997). *A Theory of Computer Semiotics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Balogh L. (1993, 1995). *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*, Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Balogh L. (2004). *Iskolai tehetséggondozás*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen.
- Collis, B. (1996). *Tele-learning in a Digital World. The Future of Distance Learning*. International Computer Press, London.
- Csapó B. (2002). *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó (<http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/ch09s02.html>, megtekintve: 2021. 10.11.)
- Dajkó Pál (2007): Eger helyett hanggal irányított kurzor. IT Cafe online. http://itcafe.hu/hir/eger_helyett_hanggal_iranyitott_kurzor.html?stext=vocal%20joystick
- Debreczeni D. G. (2014). A digitális játék-alapú tanulási eszközök tervezésének pedagógiai alapjai. *Iskolakultúra*, 2014/10. 15-27.
- Digitális Jóléti Program (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája, <https://digitalisjoletprogram.hu/files/58/7f/587f071b36429a92a94fec5ab5efc27a.pdf> (megtekintve: 2021. 11.03)
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2020). Online megoldások SNI specifikus javaslatokkal <https://dpmk.hu/2020/04/17/online-megoldasok-sni-specifikus-javaslatokkal/>
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ: A problémamegoldó és az algoritmikus gondolkodás fejlesztése EDBOTTAL, a humanoid robottal, https://tudasbazis.dpmk.hu/kp_also_edbot (megtekintve: 2021. 11. 10)
- Frommann, R és Damsa, A (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban, Új Pedagógiai Szemle, 3-4 szám, 76-81 o. https://www.researchgate.net/profile/Anita-Lanszki/publication/322399440_Digitalis_tortenetmeseles_es_tanuloi_tartalomrekonstrukcio/links/5a577eab0f7e9bbacbddef05e/Digitalis-toertenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio.pdf#page=78 (megtekintve: 2021. 11. 12.)
- Kárpáti A. (1999). Digitális pedagógia. A számítógéppel segített tanítás módszerei. Új pedagógiai Szemle, (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00026/1999-04-ta-Karpati-Digitalis.html>) (megtekintve: 2021. 09.12.)
- Kocsor A., Bácsi J. és Mihalovics J. (2006) . Beszédmester: számítógépes olvasásfejlesztés és beszédjavítás-terápia, Új Pedagógiai Szemle (http://gyite.barcsi.elte.hu/dokumentumok/cikkek/KA_BJ_MJ_2006.pdf, megtekintve: 2021.11.11.)

- Kovács, M. (2015). Az IKT-eszközök használata az SNI-sek fejlesztésében. <https://moderniskola.hu/2015/06/az-ikt-eszkozok-hasznalata-az-sni-sek-fejleszteseben/> (megtekintve: 2021. 10. 15.)
- Mező F. (2010). A gondolkodás jellemzői, vizsgálati és fejlesztési lehetőségei. *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. In: Pšenáková I., Mező F. (szerk), Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 107-112.
- Molnár Gy. (2006). Az induktív gondolkodás fejlesztése kis iskolás korban. *Magyar Pedagógia*. 106. évf. 1. 63–80.
- Molnár Gy. (2015) Korszerű technológiák az oktatásban: (http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_tehnologiak_az_oktatásban/KT/sktes23g.htm, megtekintve: 2021. 10.23.)
- Nyakóné Juhász K. (2000). *Az informatika iskolai alkalmazásai*. Debreceni Egyetem, természettudományi Kar, Matematikai és Informatikai Intézet, Debrecen
- Péter-Szarka Sz. (2010). Pszichológiai szempontok érvényesítése általános iskolásoknak szánt oktatóprogramokban. In: Psenáková, I., Mező, F. (szerk), Képességfejlesztés digitális tananyaggal. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen, 55-68.
- Sáringerné Szilárd Zsuzsanna. és Nádaszi Zsófia (2010) Sportjátékok személyiségfejlesztő hatása mozgássérült gyermekekre. *Iskolakultúra*. 9. szám. 34-42.o.
- Sung, Y. T., Chang, K. E. és Lee, M. D. (2008). Designing multimedia games for young children's taxonomic concept development. *Computers and Education*, 50. 3. sz. 1037–1051 o
- Szabó J. SMÖ Duráczy EGYMI és Nevelési Tanácsadó Kaposvár E-tananyagok SNI akadálymentesítése http://gyite.barczi.elte.hu/dokumentumok/cikkek/SZJ_SNI_IKT_cikk.pdf (megtekintve: 2021.10.15.)
- Szabóné Balogh Á. (2011). Algoritmikus gondolkodás fejlesztése informatikai eszközökkel. In: Koncz, I. (szerk), „A felsőoktatásban tanulók és tanáraik személyiségét érő új kihívások és kezeléseik” Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület elektronikus könyv, Szarvas-Budapest, ([http://www.peme.hu/userfiles/ELEKTRONIKUS%20K%C3%96NYV\(3\).pdf](http://www.peme.hu/userfiles/ELEKTRONIKUS%20K%C3%96NYV(3).pdf), 71-75 o., megtekintve: 2012. 09.18.)
- Szabóné Balogh Á. (2013). Interaktív lehetőség-eredményes képességfejlesztés. *Kutatók a kiterjesztett tehetségfejlesztésért („Nevelési kihívások kezelése a felsőoktatásban” –2.)* Szarvas, Pilot –konferencia előadásainak szöveghű kiadása, In: Borbély A., Dávid I., Koncz I., 15-18. (<http://www.peme.hu/userfiles/Kutat%C3%B3k%20a%20kiterjesztett%20tehets%C3%A9gfejleszt%C3%A9s%C3%A9rt%20.pdf>, megtekintve: 2014.01.04.)
- Szabóné Balogh Á. (2019): Kognitív képességek informatikai alapú fejlesztésének hatás-vizsgálata 5-8. évfolyamon tanulók körében, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Disszertáció benyújtásának éve: 2018, Védés éve: 2019
- Szabóné Balogh Ágota (2020): Kognitív képességek informatikai alapú fejlesztésének hatásvizsgálata 5-8. évfolyamon tanulók körében. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2020/4, 41-58. doi: 10.35405/OXIPO.2020.4.41

- Szabóné, Balogh Á. (2021): Informatika az oktatásban, elektronikus jegyzet, EFOP-3.4.3-16-2016-00014 (<https://eip.gfe.hu/login>)
- Szili K. (2013). Az IKT alkalmazása a gyógypedagógiában, „Mentor(h)áló 2.0 Program” TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0008 projekt, http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/az_ikt_alkalmazasa_a_gyogypedagogiaban_V2/index.html (megtekintve: 2021.10.14.)
- Tarcsi, Á. előadása: Digitális taneszközök értékelése, előadás. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_technologiak_az_oktatasban/KT/sktes23g.htm (megtekintve 2021. 04.10.)
- Tari A. (2011). *Z generáció*, Tericum Kiadó, Budapest
- Yang,Y.-T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59. 2. sz. 365–377

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 163-170. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.163](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.163)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 163–170

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.163](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.163)

A HITRE ÉS AZ ISTEN SZERETETRE NEVELÉS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Szalainé Milasin Katalin

Szeged-Csanádi Egyházmegye Katechetikai Intézete

Absztrakt

A hitre, Isten szeretetére nevelés eszközeit gyűjtöm össze, melyek a mai felgyorsult világban segíthetnek minket a gyermekek formálásában.

A hitre-és Isten szeretetére nevelés alapvetően beépül a nevelés folyamatába. Az összetett, sok tényezőss feladat különféle színtereken valósul meg: család, iskola, különböző csoportok, csapatok. Elválaszthatatlan az emberszeretetre neveléstől. Sok oldalról sebzett világunkban fontos, hogy alapvető értékeket fejlesszünk a gyerekeknek, jó példát mutassunk nekik, aminek sokszor hiányát élik. Ebben sokat segít az érzelmi nevelés.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése fontos, az érzelmi nevelés része, sokszor a fiatal boldogulásának fő tényezője, mely még felnőtt korban is nevelhető. Nélkülözhetetlen a kapcsolatteremtés, indulatkezelés területén, szerepe van a konfliktuskezelésben, a nyitottságban, motiválhatóságban, köze van a játékhoz, humorhoz, az érdeklődéshez.

Az alapvető közösségi egység a család, ahol jó esetben ezt az érzelmi nevelést először megkapja a gyermek. A közösségi élmény megtapasztalása is fontos, hisz megtartó erővel bír. A közösségben megtapasztalja a gyermek a törődést, hogy figyelnek rá, meghallgatják, értékelik, s így kialakul benne, hogy ő értékes, fontos mások számára. Így ő is képes lesz másokat értékelni, másokhoz kapcsolódni, s ez segít az Istenhez kapcsolódását is.

Az eszközök, melyek ennek a folyamatnak érdekében jól használhatók a játék, a mese, a zene. A játék rendkívül sok oldalúan fejleszti a benne résztvevőket, a mese azonosulási lehetőségei által fejleszt szocializáló hatása van, megtapasztaltatja a gyermekkel a „jó együtt lenni” érzését, közösségi élményt ad. A zene kikapcsol, önkifejező eszköz, oldja a feszültséget, segít a ráhangolódásban, koncentrációban, hat az érzelmi hálóra, s ennek óriási befolyása van az agy területeinek működésére, a gondolkodásra. Mindhárom eszköz megfelelően alkalmazva az Istenhez kapcsolódást segítheti elő.

Kulcsszavak: hit, közösség, példa, érzelmi intelligencia, játék

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR EDUCATION IN FAITH AND LOVE OF GOD

Katalin Szalainé Milasin

Catechetical Institute, Roman Catholic Diocese of Szeged–Csanád

Abstract

The tools for education in faith and love of God are collected, which can help us in shaping children in today's fast-paced world.

Education for faith and love of God is fundamentally integrated into the education process.

This complex, multifactorial task is carried out in various areas: family, school, different groups, teams. It is inseparable from the education of philanthropy. In our world, which is wounded from many sides, it is important to develop basic values in children, to show them a good example, which they often lack. Emotional education plays an important role in this process.

The development of emotional intelligence is essential, it is a part of emotional education, and it is often the main factor in a young person's well-being, which can be cultivated even in adulthood. It is indispensable in the field of relationship building and temper management, it has a significant role in conflict management, openness, motivation, furthermore it has something to do with play, humor, and interest. The basic social unit is the family, where, ideally, the child receives this emotional education for the first time. Perceiving the community experience has also significant effect, because it has a retaining power. In the community, the child experiences care, that the others pay attention to him, listen to him, and value him, and in this way, it evolves in him that he is valuable and important to others. Thus, he will also be able to appreciate other people and connect with them, and this will also help him connect with God.

The tools that can be used well for this process are games, stories, and music. The game develops the participants in an extremely versatile way through the identification possibilities of the story, it has a socializing effect, makes the child experience the feeling of „being together” and gives a social experience. Music has relaxing power, is a tool for self-expression, relieves tension, helps in attunement and concentration, affects the emotional network, and in this way has a huge influence on the functioning of areas of the brain and on thinking. If these three tools are applied properly, they can promote the connection with God.

Keywords: faith, community, example, emotional intelligence, game

BEVEZETÉS

A hitre és az Isten szeretetére nevelés speciális eszközeit vizsgálom, igyekszem körül járni és bemutatni a teljesség igénye nélkül azokat az eszközöket, melyek segíthetnek a gyermekek hitre nevelésében, illetve segíthetik őket Isten szeretetének megismerésében.

„A hitátadás alapvető csatornái – a család, a plébániai közösség, az egyházi iskolák, egyesületek és az egyházi bázisközösségek, de még a folyamatos és alkalmi katekézis is (vö. KÁD 253) – a sok meghozott egyéni és közösségi áldozat ellenére is többnyire sérülésekkel küszködnek. Ennek következtében gyakran nehezen töltik be alapvető feladatukat. Nincsenek felkészülve arra, hogy tudatosan, a megváltozott körülményeknek megfelelően adják át az Evangélium üzenetét az embereknek. Gyakran feltételezik a szisztematikus katekézis előzményeinek – a hit felkeltésének és a megtérésnek – a meglétét, holott ez a legtöbb esetben nem létező kiindulási pont”.¹ Az idézett rész alapján is látható, hogy minden esetben érdemes jól megismerni azokat a fiatalokat, gyerekeket, akiknek az evangéliumot át szeretnénk adni, akiket a hitre szeretnénk elvezetni. Nem elég csupán jól bevált módszerekhez, eszközökhöz ragaszkodni, mert nem biztos, hogy az adott csoportnál azok az elvárt eredményt fogják hozni. Mindenekelőtt a helyzetet fel kell mérnünk, s ennek fényében kell megtervezni a cél eléréséhez szükséges utakat, módszereket, eszközöket. Több irányból próbálhatjuk a hitre jutást elősegíteni, s azt kell mondani, hogy akkor lesz leginkább eredményes, ha ez a folyamat ténylegesen több csatornán éri el a fiataalt.

Már kisgyermekkortól a családban a szeretetteljes légkörön keresztül első tapasztalatokat gyűjt a gyermek az emberek közti kapcsolódásról, az Isten szeretetéről. A gyermek első hitre nevelői a saját szülei. Általuk, az ő példájukon keresztül tapasztalja meg a hitben élés gyakorlatát, a vallásgyakorlat hétköznapi elemeit. Ezt a családi légkört előnyös, ha a későbbiekben az intézményi formákban is próbáljuk fenntartani, közel hozva a gyermekekhez a keresztény értékrendhez tartozó normákat, mint a segítőkészség, önzetlenség, megbocsátás, igazság. A katekézisnek fontos feladata erősíteni a hitátadás folyamatában felelősen résztvevőket. Ennek a feladatnak kettős iránya van: elősegíteni sajátos szerepük fölismerését, és rámutatni azokra az eszközökre és módszerekre, melyek segítségével a megváltozott körülmények között is eredményesen szolgálhatják a hit átadását.²

Az iskolának kiemelt szerepe van a gyermek nevelésének folyamatában, hiszen az értelmi képességeket fejleszti, bevezet a kulturális örökségbe, előkészíti az életre, és az értékek iránti fogékonyságban is szerepet játszik. A különbözőség tiszteletére tanít, a baráti közösségek kialakítása által, s ezen nem egyedül, hanem a családok, nevelők, szervezetek és az egész közösséggel együtt munkálkodik.³ Az intézmény munkálkodása akkor válik a leginkább eredményessé, ha egységesen egy elképzelés mentén haladnak, ha a tanárok által képviselt értékek egyeznek a szülők értékeivel, s a gyermek nem két külön érték-

1 MKD 37

2 MKD 37

3 A II. VZS. **GRAVISSIMUM EDUCATIONIS** kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről

rendszerrel találkozunk az intézményben és otthon. A különböző személyek példái, általuk gyakorolt hatások felerősíthetik egymást, ezzel is elősegítve a hitre nevelés folyamatát. A hitre nevelés olyan feladat, melyben megalapozzuk a gyermekek egészséges lelkiéletű keresztény emberré válását. Elengedhetetlen feltétel, hogy mindez a nevelés egészébe épüljön, mert csak abban az esetben lesz eredményes.

A NEVELÉS

A nevelés az egész embert formáló, fejlesztő tevékenység, ami nem csupán értelmi, hanem érzelmi nevelés is kell legyen. Információkkal el vannak halmozva a gyermekek. A mai iskolák nagy része arra törekszik, hogy minél több tény, adatot, összefüggést átadjon, megtanítsa a gyermekeknek. Sok információ kerül a gyermekek birtokába. Vannak persze kivételek is, de kisebb hangsúly kerül általában az érzelmi intelligencia fejlesztésére, az érzelmi nevelésre. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az érzelmi nevelés kevésbé lenne fontos. Sőt, ma már látható, hogy a sok információt begyűjtött fiatalok, akik magas IQ-val rendelkeznek, nem feltétlenül lesznek sikeresebbek az életben, munkájuk során, mert nem biztos, hogy megfelelően tudják alkalmazni felhalmozott tudásukat az érzelmi intelligencia hiányában. Ugyanakkor kevesebbet tanult társaik nagyon jól elboldogulnak, sokszor még sikereket is érnek el, mivel érzelmi intelligenciájuk magasabb. Az életben való sikeresség ma már látható, hogy nagy mértékben függ az adott egyén érzelmi intelligenciájától, ami tanítható és fejleszthető.

Manapság sokszor negatív tapasztalatokra is szert tehetünk a gyermekek körében, akik nem képesek önmagukat szabályozni, érzelmeiket egymásra zúdítva, agresszív magatartásukkal igyekeznek megoldani egy-egy problémás helyzetet. Amikor képessé válik a gyermek felismerni érzelmeit, mások érzelmeit, kapcsolatot tud teremteni más emberekkel, Istennel, s tanúságot is tesz erről életével. Mindenképpen először az emberi kapcsolódást és az ahhoz vezető utat kell megtanítani nekik.

Az élmény alapú hitoktatás elősegítheti az érzelmi kötődés kialakulását. Ez az érzelmi kötődés embertársak felé és Isten felé is létezik, s legfőképpen a közösségi élményen keresztül találkozunk vele a legkézenfekvőbben. A közösség kulcs ilyen szempontból, mert lehetőséget ad arra, hogy megéljük a hitünket, lehetőséget nyújt a személyes tanúságtételre is. Ilyen alapvető közösség, ahol mindez megtapasztalható, a család, az iskolán belül például egy osztályközösség, vagy ifjúsági csoport.

ÉRZELMI INTELLIGENCIA, AZ ÉRZELMI NEVELÉS

Az érzelmi intelligencia nem tévesztendő össze az általános intelligenciával. Az EQ a minket érő információk napi szintű gyors, spontán feldolgozása, melynek öt mérhető területe van (öntudatosság, önirányítás, önmotiváció, empátia, kapcsolatteremtés). Minden tettünkkel érzelm jár, érzelm keletkezik belőle. Az érzelmi hálónk olyan kiterjedt, hogy egy kis inger is hatással lehet az egészre, így a viselkedésre is. Az érzelmi hálózatunk formálható, tehát felnőtt korban is jöhet létre benne új kapcsolódás. Az érzel-

mi intelligenciának nincs maximuma, sajnos az iskolarendszerek nagy részében háttérbe szorul az IQ-val ellentétben. Pedig az érzelmi intelligencia az élet minden szakaszában és területén nagyon fontos tényező. Lényeges, hogy az ember megélje, hogy képes valamire, meg tudja az adott dolgot csinálni, ezeket átélni alapszükséglet, melyhez érzelm társul.

Az érzelmi intelligencia fejlesztése az érzelmi nevelés része. Amikor a ránk bízottakat elindítjuk, támogatjuk ezen az úton, tudnunk kell, hogy nagyon fontos ennek a területnek a fejlesztése. A saját érzelmek elfogadása, a másik érzelmeinek felismerése, meghallgatása. A másik ember szeretete nélkül ugyanis nem szerethetjük Istent, ami fordítva is igaz. Tehát az érzelmi nevelés kapcsolódik az Isten szeretetére neveléshez, mivel köze van a másik emberhez. Az érzelmi kötődés kialakulását segíthetjük a tanítványaink esetében különböző eszközökkel. Az érzelmi intelligencia ugyanakkor nélkülözhetetlen a kapcsolatteremtés, indulatkezelés területén, szerepe van a konfliktuskezelésben, a nyitottságban, motiválhatóságban, köze van a játékhoz, humorhoz, az érdeklődéshez. Az érzelmekkel fontos jól bánni, mert érzelmeink, ha nem tudjuk őket kezelni, eluralkodhatnak rajtunk, s előfordulhat így, hogy ellenőrizhetetlen indulatok hatására cselekszünk. Gyerekkortól lényeges, hogy tudatosítsuk a bennünk zajló folyamatokat, érzelmeket.

Az érzelmi nevelésben egy alap segítő a bizalom, ami által a gyermek érzékennyé lesz az értékekre, befogadásra, képes lesz a szeretet érzelmének kialakítására, s eljut a meggyőződéses cselekedetelig, amikor már nem látszatra, hanem belső meggyőződésből, indíttatásból fog cselekedni. Az első és alap „egység” az érzelmi biztonságot nyújtó család, ahol a gyermek megtapasztalja a törődést, hogy figyelnek rá, meghallgatják, értékelik, s így kialakul benne, hogy ő értékes, fontos mások számára.⁴

Az érzelmi nevelésben segítség lehet a játék, mert abban önmagát tudja kifejezni a gyermek, az egyszerűbb szabályok betartását megtanulja, s közben a nevelő is sok mindent megismer a gyermek

képességeiről. A mese is segítségére lesz a nevelőnek, mert általa a fantáziáját bemozdítva a kreativitást gyakorolja, felszabadítja a gyermeket. A rajzolás által is képes lesz a gyermek érzelmeit kifejezni. Erősödik az együttműködés másokkal és a kitartása az általa elkezdett tevékenységben. egy gyermeknek minél több lehetősége adódik arra, hogy kifejezhesse önmagát, annál többet ismerhetünk meg az ő érzelmi világából, a gazdagságából, sérüléseiből. Így ez segítség lehet a nevelőnek abban, hogy megfelelően választhassa meg a módszereit, eszközeit. A játék, a zene, a mese, és még sok módszer hozzájárul a gyermek érzelmi neveléséhez, ami elengedhetetlen az emberkapcsolatok és Isten kapcsolat kialakításában. Fontos, hogy a nevelő ismerje, s körültekintően alkalmazza ezeket az eszközöket.

KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY

A gyermek közösségekkel találkozásának első színterei az óvoda, iskola, sportközösségek, melyek alakító, formáló hatással bírnak. A közösséghez tartozás igen fontos, ne-

⁴ Uzsálné (2010)

velő hatása van (szülőkkel töltött idő lecsökkenése, közösséghez, csoporthoz tartozás igénye- alkalmazkodás, a befogadás, beilleszkedés folyamata). A kortárcsoportok hatásával vannak a gyermekre, egyben lehetőséget biztosítanak a különböző viselkedésmódok gyakorlására. Ezzel kapcsolatos nevelői feladatunk, hogy jellemes, gerinces emberekké formáljuk, segítsük a gyermekeket. A közösségeket jó, ha nevelők vezetik. A keresztyén közösségek sokszínűséget hordoznak magukban. Itt tapasztalatot szerezhetnek a gyermekek a különböző közösségi élményekről (közös imák, hálaadások, kérések, köszönet-bizalom erősítése Isten felé), melyek által a kommunikáció fejlődése mellett az egymáshoz tartozás fontosságát is megélik.

A gyermek fejlődésében a közösség, a csoport óriási szerepet játszik, segíti a szociális beilleszkedésben. A gyerekkor egyházi közösségei (ministráns csoport, hittanközösség, énekkar) fejlesztenek, nevelnek, hiszen a kisközösségek nevelő ereje a szeretet lelkiségének kialakulása, Krisztus élete így lesz jelen köztük. Ezekben a kisközösségekben történik a felkészülés, a beilleszkedésre, a nagyobb közösség, az egyház életébe. A beilleszkedés során az egyház életében (betegek, nélkülözők támogatása) a gyermek megtalálhatja életprogramját, hivatását. A hit, vallásgyakorlás lehetőséget ad egyfajta közösséghez tartozásra, ebben az esetben a tagokat a hit élménye köti össze. Itt a gyermek megtapasztalja az összetartozás, az ima erejét. Találkozik a szenvedés fogalmával is, az önkontrollal, s a vallásos megküzdési stratégiákkal.

A mai embernek, gyermeknek szüksége van példákra, tanúságtevőkre, akik ki mernek és tudnak állni keresztyén meggyőződésük mellett. Fontos, hogy a katekézisben a hitismeretek továbbadása mellett helyet kapjon a tanúságtétel és a közösségi élet fontossága is. Jézus szeretettel szolgált, ő az igazi példa a ma embere, a gyermekek és az egyház számára is.

A JÁTÉK HATÁSA

A játék sokszínű, minden korosztályban alkalmazható, általa a gyermekek alkalmazkodást tanulnak, és különböző kompromisszumokat kötnek. Mivel a szabályok betartására kényszerülnek, konfliktuskezelést tanulnak amellet, hogy remek feszültségoldó és alapszükséglet is a játék. A jó játék együttműködésre ösztönöz, bevon, fantáziára épül, aktivizálja a felfedező készséget. A játék olyan együtt töltött idő, mely minőségi és vidám is egyben. A játék a folyamatos kommunikációt is elősegíti, művelése közben többféle hormon termelődik, melyek által csökken a stressz, az önbizalom erősödik, a koncentráció fejlődik.

A játék többfunkciós tevékenység, haszna is többszörös. A nevelők, vezetők a játék során ismerhetik meg leginkább a gyermek tulajdonságait. Akit pedig megismernek, annak jobban tudnak segíteni önnevelésben.

A játék alapja a kölcsönösség, így a másik fél reakcióiból formálódik a gyermek énképe is. Tehát önismereti lehetőségek is rejlenek egy-egy játékban. A játék ugródeszka-

ként segíti a tanulást (beleélés, azonosulás), szocializáló hatása van, megtapasztaltatja a gyermekkel a „jó együtt lenni” érzését, közösségi élményt ad.

A MESE HATÁSA

A mese magatartásmintákat, különböző problémák megoldó képleteit sorakoztatja fel. Megmutatja, hogy minden rendbe hozható. Felkínálja a változás lehetőségét, bátorságot ad a kezdő lépésekhez. A jó és a rossz elkülönülése figyelhető meg benne. Fejleszti a gyermek gondolkodását, fantáziáját. A személyiség sötét oldalait is bemutatja olykor. A mese nevelő erejének bemutatása: szimbolikusan fejez ki dolgokat (motivál, csökkenti a szorongást); lehetővé teszi az érzelmi azonosulást (tudatalatti bevonása által). A mese olyan teret teremt, ahol a lehetetlen lehetségessé válik. Nem racionális megoldásokat nyújt, nem direkt nevelési szabályokat közöl. A mesehősökkel való azonosulás által a képzeletével és a szívével lát a gyermek, az életet építő dolgokra fókuszál.

A mese, történet felkelti az érdeklődést, az elbeszélések összekötnek minket a történelemmel, a kultúra gyökerével. Az elbeszélésben Jézus lehet a példaképünk, aki többnyire hasonlatokban szólt a körülötte lévő emberekhez. Az emberek pedig figyelték, és követték, mert úgy szólt, hogy érdeklődést váltott ki a hallgatóságban. Mondandójában mindig kapcsolódott azoknak az embereknek a valóságához, élethelyzetéhez, akikhez szólt. Az elbeszélés hagyománnyal rendelkezik, a Bibliában alapvető fontosságú. Aki jól mesél, beleéli magát abba, amit mesél, így ez is egyfajta tanúságtétellé válik. A jó előadó tudja mi a történet lényege, melyet közölni szeretne, s nem ő vonja le az erkölcsi következtetést. Az elbeszélés rávezet, egyfajta kiindulópontot ad.⁵

A ZENE HATÁSA

A zene nyugtat, kikapcsol, feltölt, kapcsolatot teremt emberek, gyerekek, felnőttek között. A beszéd mellett egy nagyon fontos kifejezőeszköz. Képes befolyásolni a hangulatunkat, formálni minket, tehát összességében hatással van az emberre. A zene nagyon jó önkifejező eszköz, jó az elmélyülésre, oldja a feszültséget, segít a ráhangolódásban, koncentrálásban. Érzelmeket hoz létre, zenélés közben érzelmeket él át az ember. A zenének élettani hatásai vannak, hat a pulzusra, szívritmusra, vérkeringésre, légzésre. Az alacsony frekvencia az agyhullámokat lassítja, a magas agystimuláló hatású. A zene pszichés hatással is bír: kifejezi azt, ami szavakkal elmondhatatlan. Hat az érzelmi hálóra, s ennek óriási befolyása van az agy területeinek működésére, a gondolkodásra.⁶ A nevelők tudatosan tudnak építeni személyiségformálásukra a zenei nevelésben, a megfelelő zenei elemekkel való játék, segít megérteni az önkifejezésben fontos hatáselemeket, bevezet az alkalmazkodás lehetőségeibe. Így játszva rögzülnek a zenei elemekkel kapcsolatos törvényszerűségek. A gyermeket hozzásegíti a dallamok

⁵ Bruno Ferrero (2000)

⁶ Uzsálné (18-25.)

érzelmi mondanivalójának átéléséhez a zene. A zene adott esetben kifejezheti aktuális lelkiállapotunkat. A zenei játék során a közösségi élmény kerül előtérbe. A zene lehetőség az önkifejezésre is, fejleszti a gyermek személyiségének fontos tulajdonságait. Hatása van a gyermek alkalmazkodó képességére, az együttműködésre, s fegyelemre is szoktat. Fejleszti a befogadó és kapcsolatteremtő képességet. A zenében sok különböző stílussal találkozunk, mindegyik különböző hatással van a gyermekre. A zenei elemeket a foglalkozásokon, találkozási alkalmakon előszeretettel használhatja a pedagógus. A keresztény zenének közösségteremtő szerepe, Istenszeretetre nevelő hatása van.

ÖSSZEGZÉS

A játék, mese, zene eszközeinek nevelő hatása nagyon nagy. Jól alkalmazhatók a gyermekek hitre nevelése során. A körülményeket feltérképezve, az adott helyzetet figyelembe véve sokszor elég a legalapvetőbb és évek, évtizedek óta működő eszközök nyújtotta lehetőségekhez nyúlni, melyek észrevétlenül is nevelik érzelmileg a gyermeket, s az Istenhez vezethetik.

IRODALOMJEGYZÉK

- Pál p., zsinati atyák (1965). *A II. Vatikáni Zsinat GRAVISSIMUM EDUCATIONIS kezdetű deklarációja a keresztény nevelésről*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625795.003.0016>
- Bruno F. (2000). *Csak történetek*. Don Bosco Kiadó.
- A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Országos Hitoktatási Bizottsága (2000). *MAGYAR KATEKETIKAI DIREKTÓRIUM*. <https://regi.katolikus.hu/konyvtar.php?h=413>
- Uzsálné P. R. (2010). *A nevelés az élet szolgálata 1.- Az érzelmi intelligencia fejlesztése*. Kulcs a Muzsikához Kiadó.
- Uzsálné Dr. P. R. *Az érzelmi intelligencia fejlesztése zenével*. <https://docplayer.hu/69170844-Az-erzelmi-intelligencia-fejlesztese-zenevel.html>

Deliberationes tudományos folyóirat

15. évfolyam 1. szám 2022/1, 171-182. oldal

Kézirat beérkezése: 2022.11.02.

Kézirat befogadása: 2022.11.17.

[10.54230/Delib.2022.1.171](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.171)**Deliberationes Scienfitic Journal**

Vol.15; Ed.No. 1/2022, pages: 171–182

Paper submitted: 2nd November 2022

Paper accepted: 17th November 2022

[10.54230/Delib.2022.1.171](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.1.171)

AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁS SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESZKÖZEI

Boros Árpád¹, Csefkó Mónika¹, Szilvássy Orsolya²

1 Gál Ferenc Egyetem, Gazdasági Kar

2 Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

A hazai közoktatás szereplői számára még kevésbé ismertek a sajátos nevelési igényű diákok idegen nyelv tanulását segítő speciális módszerek, a továbbképzési programunk ezt a hiányt kívánja mérsékelni. Általánosan kijelenthető, hogy a sikeres nyelvtanulás érdekében a társuló gátló tényezőket kell az érintett diákokban enyhíteni, illetve a kognitív zavarokból adódó nehézségek kompenzációja a feladat. A tanárnak elsősorban elfogadó és segítő légkört kell teremtenie a különféle, az egyéni profilhoz legmegfelelőbb tanulási technikák és stratégiák alkalmazásával. A programban alkalmazott módszerek a holisztikus megközelítésre, a vizuális megerősítésre, a multiszenzoros gyakorlásra, illetve általában a differenciált tanításra helyezik a hangsúlyt. A diszlexia, diszgráfia problématerülete kap több figyelmet, mivel ez a leggyakrabban előforduló specifikus tanulási zavar, amellyel a nyelvtanárok találkozhatnak, de a hallássérült tanulók integrált idegen nyelv oktatásával is foglalkozunk. Mivel a vizualitás szerepe többfajta akadályozottság kompenzálásában is kimagasló, a képek könyvek idegen nyelv pedagógiai alkalmazására is kitérünk. A programnak kitűntetett célja, hogy a képzésben résztvevők módszertani kultúráját különösen a kooperatív tanulási formák területén szélesítse, mivel ezek a speciális pedagógiát igénylő diákok körében is meghatározóak a tanulási motiváció fenntartásában.

Kulcsszavak: idegen nyelv-tanítás, sajátos nevelési igény, diszlexia, diszgráfia, kooperatív tanulás, képek könyv

SPECIAL PEDAGOGICAL TOOLS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Árpád Boros¹, Mónika Csefkó¹, Orsolya Szilvássy²

1 Faculty of Economy, Gál Ferenc University

2 Faculty of Pedagogy, Gál Ferenc University

Abstract

The Hungarian public education actors are still not familiar with special methods to support the foreign language learning of students with special educational needs, so, our training program aims to reduce this gap.

In general, for language learning to be successful, it is necessary to alleviate the associated barriers in the students concerned and to compensate for the difficulties resulting from cognitive impairments. The teacher should first and foremost create an accepting and supportive atmosphere, using a variety of learning techniques and strategies best suited to the individual profile.

As for the methods, our program emphasizes a holistic approach, visual reinforcement, multi-sensory practice and differentiated teaching in general. More attention is devoted to the problem area of dyslexia and dysgraphia, as these are the most common specific learning disabilities that language teachers may encounter, but also to the integrated teaching of foreign languages to hearing impaired learners. Since the role of visuality in compensating for several types of disability is prominent, the pedagogical use of picture books in foreign language pedagogy is also addressed.

The program has the specific aim of broadening the methodological culture of the trainees, particularly in the field of cooperative learning, which is a key factor in maintaining motivation to learn among students with special pedagogical needs as well.

Keywords: foreign language teaching, special educational needs, dyslexia, dysgraphia, cooperative learning, picture book

BEVEZETÉS

Annak ellenére, hogy Magyarországon „évszázados” hagyományai vannak a diszlexiakutatásnak és a specifikus, hátrányokat kompenzáló olvasástanulásnak (Csépe, 2001; Gyarmathy, 1998; Meixner, 1993; Ranschburg, 1916, id. Torda, 2004), a hazai közoktatásban még kevésbé elterjedtek a sajátos nevelési igényű diákok idegen nyelv tanulását segítő célzott programok. A hatékony nyelvtanulást támogató speciális ismeretek és módszerek alkalmazásának hiánya ma a magyar közoktatás gyakorlatában gyakran azzal a következménnyel jár, hogy az idegen nyelvi oktatásban felmerülő problémákra az idegen nyelv értékelés, minősítés alóli mentesítés a válasz (Gyarmathy és Vassné Kovács, 2004). Azzal együtt sem tartjuk ezt megfelelőnek, hogy a mentesítésnek nem feltétlenül

a nyelvtanulásról való teljes lemondást kellene jelentenie. Mivel nem adott a differenciált, specifikus nyelvoktatás megfelelően kidolgozott, akár központi irányelveken és gyakorlatokon alapuló protokollja, egy-egy idegen nyelv elsajátításától sajnos egyre távolodnak a részképesség zavarokkal küzdő tanulók. A mentesítések csak a felszínen kezelik a problémát, a nyelvtanulás lehetősége híján a mentességet élvező tanulók tulajdonképpen még inkább hátrányba kerülnek, nemcsak a jobb álláshoz, magasabb fizetéshez jutás terén, de a választott szakmákhoz, érdeklődési területéhez tartozó (elsősorban internetes) ismeretanyagokhoz való hozzájutás terén is, hiszen ezek általában igénylik valamilyen (főleg angol) nyelv ismeretét. Az EU-tagságunk óta európai országok bármelyikében könnyebben lehet tanulni, munkát vállalni. Ennek esélyét is az idegen nyelvek ismerete teremti meg. Ha a nyelvtanulás lehetősége nem biztosított, sérül az érintettek esélyegyenlősége.

Az oktatással, ezen belül nyelvoktatással foglalkozó pedagógusok képzése, továbbképzése során kevés szó esik a sajátos nevelési igényű tanulók nyelvtanulási nehézségeiről, illetve ezek kompenzációs lehetőségeiről. Emiatt sok tévhit él nem csak a laikusok, de a szakemberek körében is a problémák hátteréről, ami akadályt képez a célzott megoldási stratégiák alkalmazásában. Továbbképzési programunk a fenti hiányosságok enyhítése céljából fogalmazódott meg.

SPECIÁLIS PEDAGÓGIAI ESETEK

Ahhoz, hogy a megfelelő pedagógiai eszközöket meg tudjuk választani, először is meg kell ismernünk a tanulási zavarok természetét, illetve a részképesség zavarok hatásait az idegennyelv-tanulás folyamatára. Ezért a továbbképzési programunk bevezető részében, „Idegennyelv-oktatás nyelvtanulási nehézségekkel küzdők számára: kihívások és lehetőségek” címmel a főbb problématerületeket tekintjük át.

Az általános intellektuális képességektől elmaradó, a megfelelő tanulási eredményekhez szükséges részképességek fejlődési zavarait specifikus tanulási zavar (*learning disability, specific learning difficulties*) fogalommal fejezi ki a hazai, illetve a nemzetközi szakirodalom. Témánk szempontjából a tanulási zavarok köréből a diszlexia, illetve ehhez általában társuló diszgráfia az a leggyakrabban előforduló specifikus tanulási zavar, amellyel a gyakorló pedagógusok találkozhatnak az iskolákban, ezért ennek külön modult szentelünk a programban „A nyelvoktatás speciális módszertani lehetőségei nyelvtanulási nehézségekkel küzdő, diszlexiás/diszgrafiás tanulók számára” címmel.

A diszlexia fogalmának értelmezése a szakirodalomban igen gazdag, a definíciók sorából a továbbiakban a Nemzetközi Diszlexia Szövetség meghatározását tekintjük kiindulási alapnak:

„A diszlexia egy specifikus tanulási zavar, amely neurobiológiai eredetű. A pontos és/vagy folyékony szófelismerés, valamint a gyenge helyesírási és dekódolási képességek nehézségei jellemzik. Ezek a nehézségek jellemzően a nyelv fonológiai komponensének hiányosságaiból erednek, amelyek nem következnek az egyéb kognitív képességekből és a hatékony osztálytermi oktatásból. A másodlagos következmények közé tartozhatnak az

olvasásmegértés problémái és a csökkent olvasási tapasztalat, ami akadályozhatja a szó-kincs és a háttérismeretek bővülését.” (International Dyslexia Association, 2012)

A tanulási zavarok a magyar közoktatási dokumentumokban az „egyéb pszichés fejlődési zavar” mint többféle fejlődési rendellenesség összefoglaló elnevezése jelenik meg (2011 évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről). Magában foglalja az általános súlyos tanulási zavarokat (a

tanulási akadályozottság ép intellektussal járó szegmensét), a specifikus tanulási zavarokat mint diszlexia, diszgráfia vagy diszkalkulia, illetve a súlyos magatartási és viselkedésszabályozási zavarokat (mint pl. a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar – ADHD). A zavarok hátterében az idegrendszer egyes részeinek megkésett fejlődése, érése, egyes lényeges területek integrált működésének funkcionális zavarai állnak.

A nemzetközi adatok megegyeznek abban, hogy a tanulók 5%-a súlyos, 10%-a pedig enyhébb szintű tanulási zavarokkal küzd. Azzal együtt, hogy a hazai köznevelési statisztikák egyértelműen a tanulási zavarral küzdő tanulók arányának emelkedését mutatják, a diagnosztizált és támogatásban részesülő tanulók aránya messze elmarad ettől: a diszlexiás, diszgrafiás és diszkalkuliás tanulók aránya 2012 és 2019 között 1,75-ről 2,5 százalékra nőtt az összes tanuló körében (Varga, 2022).

Az idegen nyelvek tanulása megfelelő kognitív készségekkel, nyelvi képességekkel is sok türelmet, fáradságos tanulást, kitartást igényel. Az anyanyelv és ezzel az idegen nyelvek tanulását nehezítő részképesség zavarok esetében a befektetett munka általában nem hozza meg a várt eredményt. A gyengébb teljesítmények, kudarcok miatti gyötrelmek feszültséget, az idegen nyelvi szerepléstől való félelmeket, visszahúzódot, averziókat okozhatnak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy azoknál a gyermekeknél, akiknél az anyanyelvi beszédészlelés, olvasás-írás is problémákkal terhelt, szinte előre vetíthetők az idegen nyelv tanulása során felmerülő nehézségek. Azt minden idegen nyelven tanuló és tanító könnyen belátja, hogy a megfelelő kognitív folyamatok és részképességek összehangolt működése nélkülözhetetlen a nyelvtanulás folyamán. Emiatt mind a tanár, mind a diák részéről többletmunkát igényel a részképesség zavarok kompenzálása. A sikeresebb nyelvtanulás érdekében egyrészt ezeket a társuló gátló tényezőket kell enyhíteni, másrészt a kognitív zavarokból adódó nehézségek kompenzációja a feladat. Elsősorban elfogadó és segítő légkört kell teremtenünk, a különféle, az egyéni profilhoz legmegfelelőbb tanulási technikák és stratégiák alkalmazásával.

A diszlexiát nem lehet kinőni, ennek megfelelően a kisiskoláskori anyanyelvi írás- és olvasástanulás problémái, általában újra megjelennek az idegen nyelvek tanulásakor (Ganschow & Sparks, 2000; Helland & Kaasa, 2005; Schneider & Crombie, 2003; Nijakowska, 2000 id. Kontráné & Kormos, 2007).

Összességében a részképesség zavarok kapcsán a következő deficitek nehezítik leginkább az idegen nyelv elsajátítását:

- szegényes fonológiai feldolgozási készségek,
- gyenge rövid távú, illetve munkamemória,
- szótalálási nehézségek,

- a feldolgozási folyamatok lassúsága,
- az auditív észlelés és diszkrimináció nehézségei,
- a szerialitás (auditív, vizuális) zavara,
- zavarok az automatizált cselekvések kivitelezésében,
- problémák a szintaxissal és a grammatikával (Tánczos, 2006).

PROGRAM-SPECIFIKUS MÓDSZEREK

Ma már bizonyított, hogy részképesség zavarokkal is eredményesen lehet idegen nyelvet tanulni (Schneider, 1999, idézi Tánczos, 2006). Programunkban a holisztikus megközelítésre, a vizuális megerősítésre, a multiszenzoros gyakorlásra, illetve általában a differenciált tanításra helyezzük a hangsúlyt.

A diszlexiás gyermekek esetében a kommunikatív nyelvoktatási módszer önmagában kevésbé hatékony. Számukra az explicit, a szókincs és a nyelvtan lépcsőről-lépésre történő tanítása előnyösebb, a jelentés és szabályok megerősítésével (Schneider, 1999, idézi Tánczos, 2006).

Hasznos lehet számukra (egyben az osztály többi, átlagos képességű tanulója számára is), a következő stratégiák alkalmazása a tanítás során (Schneider, 1999, idézi Tánczos 2006):

- a Sparks & Ganshow féle multiszenzoriális (MSL) technikák felhasználása az információk közvetítésében;
- a tananyag kisebb, jól strukturált egységekben és lassabb tempóban történő prezentálása;
- az idegen nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai sajátosságainak explicitté tétele;
- memória- és metakognitív stratégiák tanítása;
- rengeteg gyakorlási és ismétlési lehetőség biztosítása;
- a diszlexia reedukáció általánosan alkalmazott alapelveinek adaptálása.
- A diszlexiás tanulók nyelvtanításának alapelvei (Kontráné Hegybíró, Kormos, Kálmos 2012):

1. Holisztikus megközelítés

- A nyelvtanuláshoz használt témák jól ismert, mindennapos környezetből származnak;
- Az olvasás-írás, beszéd és a hallott szöveg megértésének integrált oktatása;

2. Vizuális megerősítés

- Színkódok alkalmazása;
- A szövegértés elősegítése képekkel;
- Az írott szövegek körültekintő formázása (díszített betűk kerülése, betűméret és

sorközök körültekintő megválasztása, sorkizárt szövegek kerülése az egyenetlen méretű szóközök miatt, szükség esetén az éles kontrasztok lágyítása színes lapokkal vagy betűkkel.

3. Multiszenzoros gyakorlás, több modalitásban történő megerősítés: kimondott szó, szöveg összekapcsolása képpel, írott alakokkal, cselekvéses megerősítések stb.
 - Vizuális tanulási stílusúak számára: pl. szókérték, memóriajáték, fotók, rajzok, DVD-k, gondolatérték;
 - Auditív tanulási stílusúak számára: tankönyvek hanganyaga, dalok, új szavak dal-
lamának követése, diktafon, okostelefon használata;
 - Mozgást előtérbe helyező tanulás: pantomim, Activity, „Játszd el!”, „Mutasd meg!”
4. Lépésről-lépésre haladás
5. Differenciált tanítás
 - A tananyag apróbb lépésekre bontása;
 - A heti óraszám fölül idő biztosítása;

Ahogy ma már a korszerű általános nyelvtanítás is elképzelhetetlen IKT eszközök használata nélkül, a speciális szükségletű gyermekek tanítása során ez fokozottan érvényes. Az IKT eszközök a modern, digitalizált világ, egyben a modern oktatás elengedhetetlen kellékei. Az is megállapítható, hogy a számítógéppel segített tanítás a nyelvtanulás és a nyelvszajátítás terén is alapvető fontosságú eszközként lépett elő.

Javaslatot teszünk az élményszerű, hatékony infokommunikációs technikák alkalmazására és a továbbképzésen résztvevő pedagógusok számára kiscsoportos gyakorlatokat is biztosítunk az ismeretek kipróbálására. A számítógéppel segített tanulásnak főként a fonetikai, fonotaktikai, grammatikai, illetve lexikai tudás fejlesztésében kell segítség-
re lennie. Többféle forrásból származó infokommunikációs eszközökkel segíthetjük a nyelvtanulást: saját készítésű vagy más multimédiás tananyagokkal, játékosítással, rejt-
vény- és feladatértékekkel, gondolatértékekkel és vizuális szókértékkel.

Az anyanyelvet és idegen nyelveket tanulók körében gyakoriak a beszédértékezés akusztikai, fonetikai és fonológiai zavarai, a beszédhang-megkülönböztetés zavara, a beszédritmus észlelésének, a mondat- és szövegértésnek a zavarai, valamint a beszédértékezési zavarok. A beszédértékezési és a beszédértékezési zavarral küzdő gyermekeknek is alkalmazhatók a nyelvórán használt hagyományos feladatok, természetesen módosított formában (Gósy, 1994). Ilyenek például a mondatlistával ellátott képek, jó gyakorlási lehetőség, ha hasonló hangzású szavakat mondunk, vagy ugyanazt a szót kétszer. A beszédértékezési feladatoknál előtérbe kerülnek a nonverbális eszközök (hangsúlyos a vizuális megerősítés), amelyek képek és egyéb szemléltető eszközök segítségével megkönnyítik a tanulók számára a verbális információk befogadását (Steklács, 2013). A beszédértékezés érdekében célszerű a tanulókat kiscsoportos foglalkozásba vagy páros munkába bevonni, így gátlásaikat és szorongásaikat jobban sikerül leküzdeni (Dörnyei, 2005).

A fenti zavarokhoz hasonlóan nagyon gyakoriak az emlékezzettel kapcsolatos zavarok, de speciális gyakorlatokkal a megmutatkozó hiányosságokat a nyelvtanárok át tudják hidalni. Az emlékezzetbe vésődést nagymértékben segíti, ha a tananyag mondanivalóját képekhez kötjük. Az egyéb fejlesztési lehetőségeket a verbális és vizuális technikák alkotják.

A hallássérült személyek idegennyelv-tanulása szintén nagy kihívást jelent az idegen nyelveket oktató tanárok számára, ezeknek a tanulóknak speciális és szakszerű oktatásra van szükségük. Körükben gyakran alkalmazott a bilingvális (kétnyelvű) módszer, amelynek alapját a teljes értékű nyelvként elismert jelnyelv képezi. A jelnyelv megjelenhet az idegennyelv-órákon is. „A siket diákokat tanító speciális tanintézményekben a tanárok egy része elengedhetetlennek tartja a magyar jelnyelv használatát az idegennyelv-oktatásban.” (Deákiné – Gergely, 2015) Alapvető szempont, hogy az integráltan tanuló hallássérült diákok esetében figyelembe kell venni a diák által preferált kommunikációs csatornát az információátadás formájának megválasztásában. „Ha a hallássérült tanuló elsődleges nyelve nem a jelnyelv, a szóbeli információt írásban, szájról olvasás segítségével, esetleg orális tolmácsolás formájában szükséges nyújtani számára.” (U. o.) A vizuális információknak természetesen a hallássérült tanulók nyelvtanulásában is fontos szerep jut, a nyelv láthatóvá tételével kompenzálhatjuk a hallási akadályozottságot. Az írott információ itt különös hangsúlyt kaphat, mivel feldolgozásának készsége a többi készség fejlődésének alapja lehet.

Továbbképzési programunk harmadik eleme – „Az idegen nyelvi kommunikációs fejlesztés lehetőségei képekkel és képeskönyvekkel” című modul – a képeskönyvek felhasználási lehetőségeit mutatja be, amely a vizualitás többször emlegetett kompenzáló-segítő potenciálját a kiscsoportos munkaformák nyújtotta előnyökkel kapcsolja össze.

A képeskönyvek mediális tulajdonsága, hogy bennük a verbális és a vizuális sík egyaránt jelentéshordozó, így sajátos kommunikációt tesz lehetővé, amelyben általában a képi sík dominanciája érvényesül (Kurwinkel, 2017). A képeskönyvek befogadásának speciális formája az úgynevezett dialogikus olvasás: a közvetítő felnőttel folytatott folyamatos párbeszéd, amely egyrészt pozitív légkörbe helyezi a befogadást, érzelmi biztonságot közvetít, másrészt aktivitásra ad lehetőséget a gyermek számára is, hiszen a gyermeki válaszokat beszélgetéssel, kérdésekkel élénkíti. A képek és szövegek kitöltetlen helyei kreatív gondolkodásra ösztönöznek a megfelelő módszerek alkalmazása mellett. A dialógus maga a közlés és odafigyelés változó dinamikáját használja, így fejlett társas kompetenciát igényel, a beszélgetés során a pedagógus kommunikációs magatartása példaként szolgál, a kiscsoportos alkalmazás keretében a különböző szociális képességű gyermekek viselkedése egymás számára is referencia lehet. A dialogikus olvasás folyamán a beszélgetés irányítja a befogadást, a felnőtt ráhangolódik a gyermek reakcióira és azoknak megfelelően és a gyermek képességei figyelembevételével tudatosan alakíthatja saját szerepét. Az egyéni vagy kiscsoportos forma kedvez a spontaneitásnak és annak, hogy egyéni tanulási útvonalak alakuljanak ki. A képeskönyvek literációs fejlesztő szerepéről az anyanyelv kapcsán számos tanulmány született, kevésbé ismert, hogy az idegen nyelv élményszerű közvetítésére is alkalmasak és ekkor sem maradnak el a fent említett

kognitív és szociális fejlesztési lehetőségek (Kümmerling-Meibauer, 2016). A második nyelv vagy idegen nyelv esetében is érvényesül, hogy a képeskönyv-olvasás és főként a dialogikus olvasás a nyelvi képességeket komplexen, vagy akár célzottan, részterületenként fejleszti. Bővíti a szókincset és a nyelvtani formák ismeretét, segíti a beszédpercepciót, beszédértést, az artikulációt és a tanulók beszédprodukciónak (Alt, 2017). A motiváció fenntartása szempontjából is megfontolandó a képeskönyvek alkalmazása, amelyekhez kapcsolódóan további kreatív feladatok társulhatnak: bábokat készíthetünk, dramatizálhatunk, ezen kívül összekapcsolhatjuk zenei élménnyel is, például egy dal felidézése formájában, vagy nagymozgásos feladatokkal. Ezek a kis kitérők ahhoz is hozzájárulnak, hogy a monotonitást megtörjék, és változatos érzelmi ingerek érik a tanulókat. A képeskönyv kis méretét kompenzálja és nagyobb csoportok számára is élvezhetőbbé teszi a képeskönyvszínház, vagy másképpen papírszínház.

Mind a hallássérült, mind a specifikus tanulási zavarokkal küzdő tanulók esetében nagyon sikeresek lehetnek az úgynevezett „társas stratégiák”, azaz a tanulók kiscsoportos foglalkoztatása vagy a páros munka alkalmazása, amelyek változatosságot biztosítanak és a speciális pedagógiát igénylő tanulóknak különösen sikerélményt jelenthetnek. A társakkal való együttműködés a nyelvtanulás iránti motivációjukat fokozhatja, és minden tanulóban fejlesztheti az empátiát, a szociális érzékenységet, ezáltal az egész csoport kohézióját erősítheti. Ezért a továbbképzési programunk egyik kitüntetett célja, hogy a képzésben résztvevők módszertani kultúráját kifejezetten a kooperatív tanulási formák területén szélesítse.

IRODALOMJEGYZÉK

- Alt, K. (2017). *Mit Kindern Bilderbuchwelten vielfältig entdecken*, Beltz Verlag, Weinheim, Basel.
- APA (American Psychiatric Association) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*. Washington.
- Berninger, V. (1996). *Reading and Writing Acquisition. A developmental neuropsychological perspective*. Westview Press, a Division of HarperCollins Publishers. Colorado–Oxford.
- Csépe, V. (2001). *Diszlexia a kutatásban és a gyakorlatban. – Quo vadis Európa? Gyógypedagógiai Szemle*, 1. 44–52.
- Csizér, K., Kontráné Hegybíró, E., & Piniel, K. (2015). *Hallássérült fiatalok idegen nyelv-tanulása Magyarországon*. Budapest. Tinta Könyvkiadó.
- Deákiné Bajkó Ágnes – Gergely Eszter: *Idegen nyelvek a hallássérültek nevelésében-oktatásában in: Csizér, K., Kontráné Hegybíró, E., & Piniel, K. (2015). Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon*. Budapest. Tinta Könyvkiadó.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of language learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N. J., London.

- Ganschow, L., Sparks, R. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues and challenges. *Dyslexia*, 6. 87–100.
- Gósy, M. (1994). A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban, írásban) iskolásoknak. Budapest. Nikol.
- Gyarmathy, É. (1998). A tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 68–76.
- Gyarmathy, É., Vassné Kovács, E. (2004). Dyslexia in Hungary: A guide to practice and resources. In I. Smythe – J. Everatt – R. Salter (szerk.): *International book of dyslexia. A cross language comparison and practice guide*. Reading: British Dyslexia Association, Reading 116–121. <https://dokumen.tips/documents/the-international-book-of-dyslexia-a-guide-to-practice-and-resources.html?page=127>
- Helland, T., Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11. 41–60.
- International Dyslexia Association (2012). Definition Consensus Project. <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Kontráné Hegybíró E., Kormos, J. (2007). Nyelvtanárok a diszlexiáról. *Új Pedagógiai Szemle* 57/9. 82–91.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik - Ästhetik – Didaktik*, A. Francke Verlag Tübingen.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2016). Képeskönyvekből tanulni. A korai literáció, az első könyvek és a gyermek nyelvi fejlődésének összefüggéseiről, in: Szilvássy Orsolya (szerk.): *Nyelvpedagógia és gyermekirodalom. (Diskurzus 17.)* Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar, Szarvas, 132–143.
- Meixner, I. (1993). A diszlexia prevenció, reedukáció módszere. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.
- Mesterházi, Zs. (1998). A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Nijakowska, J. (2000). Dyslexia – Does it mean anything for the foreign language teacher? In L. Peer & G. Reid (Eds), *Multilingualism, literacy and dyslexia*. (pp. 8–256). David Fulton Publishers, London,
- Peters, R. S. (1960). *The concept of motivation*. London. Routledge.
- Reber, K. (2021). Wortschatzförderung in Unterricht und Therapie: Reale und digitale Lernwelten verknüpfen, *mitSprache Fachzeitschrift für Heilpädagogik* 2021/2 https://paedalogis.com/wp-content/uploads/2021/07/mitSprache_2_21_Beitrag_Reber_web.pdf
- Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. David Fulton, London.
- Steklács, J. (2013). Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Budapest. Nemzedékek Tudása Kiadó.
- Tánczos, J. (2006). A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására. *Iskolakultúra*, 16/11. 3–11.

- Torda, Á. (2004). A képességzavar mint különleges ellátási jogosultság a közoktatásban. In Lányiné Engelmayer Á. (Ed), Képességzavarok diagnosztikája és terápiája a gyógy-pedagógiai pszichológiában. (pp. 153–164). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Varga, J. (Ed). (2022). A közoktatás indikátorrendszere. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

A PÁLYÁZAT MEGVALÓSÍTÁSÁBAN RÉSZTVEVŐ KUTATÓK

Baráth Nóra
Boros Árpád
Csefkó Mónika
Dr. Árpási Zoltán
Dr. B. Kis Attila
Dr. Beke Szilvia
Dr. habil. Homoki Andrea
Dr. Halasi Szabolcs
Dr. Horváth Gábor
Dr. Katona Krisztina Edit
Dr. Kozma Gábor
Dr. Lapes Josip
Dr. Lestyán Erzsébet
Dr. Lipcsei Imre
Dr. Nyári Csaba
Dr. Petróczy Erzsébet
Dr. Petróczy Erzsébet
Dr. Sándor Zita
Dr. Simon Sándor
Dr. Soós Zsolt

Dr. Szilvássy Orsolya
Dr. Thékes István
Ferenczné Szarvas Anikó
Gödör Zsuzsanna Gabriella
Kiss-Kovács Renáta
Nagyné Dr. Hegedűs Anita
Szabóné Bohus Márta
Szabóné Dr. Balogh Ágota Márta
Szalainé Milasin Katalin
Zakar Péter Mihályné
Kutatói asszisztens:
Dr. Fülöp Zoltán Ottó
Kövécis Ildikó

Digitalizációs szakértő:
Varga Péter Kálmán

Továbbképzési program koordinációjában
résztevő szakértő:
Sarusi Etelka

