



PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Jászberényi Campusának tudományos
folyóirata

Journal of Eszterházy Károly Catholic
University
Jászberény Campus

Zeitschrift von der Katholischen
Eszterházy Károly Universität
Jászberényer Campus

14. évfolyam 1. szám
14(1)

Jahrgang 14 - Heft 1

Jászberény, 2024

PAIDEIA

Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Jászberényi Campusának tudományos folyóirata

Journal of Eszterházy Károly Catholic University
Jászberény Campus

Zeitschrift von der Katholischen Eszterházy Károly Universität
Jászberényer Campus

14. évfolyam 1. szám

14(1)

Jahrgang 14 – Heft 1



Főszerkesztő/ Editor-in-Chief/Chefredakteur

Varró Bernadett/Bernadett Varró

Szerkesztők/Editor/Herausgeber

Szaszkó Rita/Rita Szaszkó

Bernhardt Renáta/Renáta Bernhardt

Lektorok/ Proofreader/Lektorat

Bernhardt Renáta/Renáta Bernhardt

Koltay Tibor/Tibor Koltay

Ludányi Zsófia/Zsófia Ludányi

Magyar Ágnes/Ágnes Magyar

Szaszkó Rita/Rita Szaszkó

Tóth Mariann/Mariann Tóth

ISSN 2631-1666

A kiadásért felelős/ Responsible publisher

az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem rektora/ Rector of Eszterházy Károly Catholic University

Megjelent az EKKE Líceum Kiadó gondozásában/Published by/Lyceum Publisher

EKCU/ Katholische Eszterházy Károly Universität KEKU

Kiadóvezető: Nagy Andor/ Head of publisher/Verlagsdirektor: Andor Nagy

Felelős szerkesztő: Kuser Judit/Managing editor/?: Judit Kuser

Tördelőszerkesztő, borítóterv: Molnár Gergely/Layout editor/

Verlagsredakteur, Umschlag: Gergely Molnár

Megjelent/Year of publication/Erscheinung:

2024

Tartalom / Contents / Inhalt

<i>Teoretikus áttekintés / Theoretical reviews / Theoretischer Überblick</i>	5
Golyán Szilvia: Támogató kapcsolatok kora gyermekkorban	7
Bakonyi Anna: A diverzitás mint érték	17
Cseriné Demeter Bernadett: ADHD – Mit tanít nekünk? Hogyan hat szociális viselkedésünkre?	31
Kovács-Bogya Tünde: Az iskolai szorongás	45
Molnár Marietta: A problémaalapú tanulás – didaktikai megújulás a felsőoktatásban	57
Koltay Tibor: Az adatok „szép új világa”	71
<i>Empirikus kutatás / Empirical research / Empirische Forschung</i>	87
Rita Szasztkó – Melissa Rodriguez Meehan: Preschool Education in an International Context: Findings of an Erasmus+ Higher Education Transatlantic Project	89
Ágnes Magyar: Creation Inspired by Music	103
Renáta Bernhardt – Rita Szasztkó: Online Tools for Exercises in Digital Remote Education in Elementary School	117
Ágnes Kereszthidi Sebestyénné: Sport auf Deutsch in der Grundschule? Ist das möglich?	133
<i>Elemzés / Analyses / Analyse</i>	145
Balázs Sebők: The Social Changes of Szolnok County in the Period of Socialist Industrialization	147
Mariann Tóth: The Present-Day Message of the Divine Comedy	159
<i>Panelbeszélgetés / Panel / Panel</i>	169
Magyar Ágnes – Ambrús Enikő Martina: A digitális munkarend tapasztalatai pedagógusszemmel: kerekasztal-beszélgetés a Jászság középiskolai tanáraival	171

Teoretikus áttekintés
Theoretical reviews
Theoretischer Überblick

Támogató kapcsolatok kora gyermekkorban

Golyán Szilvia

Bevezetés

Az emberi kapcsolatok kiemelkedő jelentőséggel bírnak a gyermekek fejlődése szempontjából, a támogató kapcsolatok, a társas támogatás nélkülözhetetlen a kognitív, az érzelmi és a szociális fejlődés szempontjából.

Az első életévekben a csecsemők intenzív kötődést és figyelmet igényelnek az elsődleges gondozóktól, általában az anyától vagy az apától. Ez a kötődési folyamat segít a biztonságérzet kialakításában, ami alapvető fontosságú az érzelmi és társas fejlődéshez. Gondoskodó környezetben a csecsemők kialakítják a bizalom alapjait, ami erős és meghatározó kiindulópontot teremt a társas kapcsolatokhoz és a későbbi szociális tanuláshoz.

Ahogy a gyermek növekszik és fejlődik, a társas támogatás továbbra is kulcsfontosságú szerepet játszik. A korai években a társas interakciók segítik a gyermekeket a nyelvi készségek és a kommunikáció fejlesztésében. A közösen átélt játéktevékenységek, az együttműködésen alapuló egyéb szabadidős és tanulásfókuszú tevékenységek kialakítják többek között az együttműködési és a problémamegoldó képességeket.

A társas támogatásnak az intézményes nevelés szinterei közötti átmenetek során is fontos szerepe van. Az olyan szociális készségek, mint az empátia, a konfliktuskezelés és a társas viselkedési normák megértése és alkalmazása nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyermekek sikeresen beilleszkedjenek az új környezetbe.

A társas támogatás hiánya vagy korlátozottsága negatív hatással lehet a gyermek fejlődésére. Az elhanyagolás vagy az érzelmi elszigeteltség károsíthatja a személyiségfejlődést és a kognitív képességeket, a társas kapcsolatok hiánya vagy a szociális elszigeteltség gyakran eredményez érzelmi problémákat, és okozhat társas viselkedésbeli nehézségeket.

Összességében elmondható, hogy a társas támogatás alapvető fontosságú a kora gyermekkorban. Segít a gyermekeknek megfelelő biztonságérzetet kialakítani, fejleszti a kommunikációs és társas készségeket, és elősegíti az egészséges érzelmi és szociális fejlődést. A társas támogatás megteremtése, elősegítése és facilitálása az intézményes nevelésben is kiemelkedő fontosságú a gyermekek harmonikus, optimális fejlődése szempontjából.

A gyermekek alapvető szükségletei

Az emberek közötti kapcsolatok sokfélék, és összetettségük is egyénenként és csoportonként változhat. A gyermek közvetlen kapcsolati hálójában, személyes kapcsolataiban akkor érzi jól magát, amikor alapvető szükségletei kielégülnek, és pozitív élményeket élhet át. Ha tartozik valahova, érzi, hogy fontos, hogy számítanak rá; ha hihet önmagában, tudja, hogy bíznak abban, hogy képes megfelelni az elvárásoknak; s ha önálló lehet, szabályozhatja, irányíthatja cselekedeteit. A következő tényezők hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egy gyermek biztonságos kapcsolati hálóban kompetens és autonóm módon lehessen boldog. Elöljáróban fontosnak tartom még ehhez megjegyezni, hogy a boldogság a gyermekkorban nem egy folyamatos állapot, hanem inkább az érzelmek sokféleségének és változásainak egyensúlya. A gyermek boldogsága és jólléte a környezettől, az élményektől és a kapcsolatoktól is függ.

Minden gyermek számára fontos, hogy biztonságban érezze magát, és hogy az életében stabilitás és megbízhatóság legyen jelen. Ez magában foglalja a konzisztens és szeretetteljes gondozást, a következetes rutinokat, szabályokat, normákat és a stabil, kiszámítható környezetet. A gyermekek egészséges fejlődéséhez és fejlesztéséhez alapvetően szükséges a diverzitáson alapuló professzionális személyi és életkor-specifikus tárgyi környezet biztosítása. A megfelelő étkezés, alvás és higiéniai feltételek kiemelten fontosak a gyermek egészségének fenntartásához. Ha a gyermek jól táplált, kipihent, az pozitív hatással van általános közérzetére és jóllétére. Fontos számára, hogy az intézményes nevelés során megteremtődjön az érzelmi biztonságot nyújtó nyugodt, derűs, szeretetteljes légkör, és érvényesüljön a diverzitásból kiinduló adaptív szemlélet.

A gyermekek számára a játék és a cselekvő, aktív tevékenykedés alapvető módja a világ felfedezésének és a kreativitás kifejezésének. Amikor egy gyermek spontán, szabadon játszhat, aktív cselekvőként felfedezheti a környezetét, az boldogságot és örömet szerezhet számára. Ugyanez valósulhat meg a gyermekek életkorához és egyéni képességeihez igazított tervezett, szervezett tanulási tevékenységek és tanulástámogatási alkalmak során. Alapvetően abból indulunk ki, hogy a gyermek érdeklődik az őt körülvevő világ iránt, és kíváncsiságát, megismerési késztetését, motiváltságát táplálják az aktív cselekvőként megélt saját tapasztalások. A lehetőség, hogy felfedezheti és megismerheti a körülötte lévő dolgokat, pozitív érzéseket kelt amellett, hogy általa ismereteket szerez, kompetenciái is fejlődnek a tapasztalatszerzés során. Ezért is kiemelt szempont a pedagógus által szervezett tevékenységek tervezése és vezetése során, hogy megvalósuljon a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakítása.

A gyermeket elégedettség és boldogság tölti el, amikor sikerélményt él át. A dicsérő, erőfeszítéseit elismerő visszajelzések segítenek neki abban, hogy pozitív önbecsülést és önbizalmat alakítson ki. A gyermek ezeket a visszacsatolásokat részben a felnőttektől kapja, de az is nagyon fontos, hogy a társas interakciókban milyen reakciókat kap. A barátságok, az együttjátszás és a más gyermekekkel való kapcsolatteremtés boldogságot és társas támogatást nyújthat.

Fontos megjegyezni, hogy minden gyermek egyedi, egyéni szükségleteiket különböző tényezők befolyásolhatják. A gyermek boldogsága pedig egyéni szükségleteitől, a személyiségétől és a környezeti feltételektől is függ. Kimondható azonban, hogy a szeretet, a támogatás és a pozitív élmények biztosítása általában hozzájárul a gyermek jóllétéhez.

Támogató kapcsolatok az óvodában és az iskolában

A társas támogatással foglalkozó tanulmányok, kutatások többek között vizsgálták, hogy melyek a támogatás szempontjából jelentős kapcsolatok, milyen viszony áll fenn a társas kapcsolatok objektív jellemzőinek relatív fontossága és a támogató viselkedés, valamint az egyén erről alkotott szubjektív képe között (Kasik, 2017; Kasik & Gál, 2017; Tóth, 2020).

Gyermekkorban a támogató kapcsolatok számos formában vannak jelen. A támogatás szempontjából kiemelten is jelentős a szülővel, a testvérrel, a nagyszülővel, a baráttal, a pedagógussal való kapcsolat, valamint egyéb családi és közösségi kapcsolódások. A továbbiakban kifejezetten az intézményes nevelésre jellemző kapcsolatokra, a kortársakkal és a pedagógusokkal való támogató kapcsolatokra fókuszálunk.

Az óvodában és az iskolában kialakított baráti kapcsolatok nagyon fontosak a támogató környezet kialakításában. A barátokkal való interakció során a gyermekek megtanulják megosztani az élményeiket, megtanulnak együtt játszani, lehetőségük van társadalmi normákat és konfliktuskezelést gyakorolni. Az a gyermek, akinek van baráti társasága, jobban képes kezelni a stresszt, magasabb szintű társas készségekkel és jobb mentális egészséggel rendelkezik. Több tanulmány is kimutatta, hogy az erős baráti kapcsolatok jelenléte pozitív hatással van a gyermek pszichoszociális fejlődésére (Kasik & Gál, 2017; Zsolnai, 2017).

A pedagógusokkal kialakított pozitív kapcsolatok hozzájárulnak a gyermek érzelmi és kognitív fejlődéséhez. A pedagógus támogatása segíti az egyéni képességek kibontakoztatását, az önbizalom növelését és a sikeres tanulási tevékenységet, a pedagógus általi egyéni elismerés és segítségnyújtás jelentős

hatással van a gyermekek értelmi és szociális fejlődésére. A pedagógus támogatása segíti a gyermeket motivációjának fenntartásában, annak esetleges növelésében, a pozitív önértékelés kialakításában és szükség szerint a tanulási eredmények javításában.

Fontos megjegyezni, hogy minden kapcsolatnak egyedi jellege van. Ahogy a támogatás mértéke eltérő lehet, a gyermek egyedisége is más-más szintű, mélysegű és számosságú kapcsolódást igényel. A minőségi kapcsolatok jelenléte, amelyeket a szeretet, az elfogadás, az aktív figyelem és a megértés jellemez, segíti a gyermek érzelmi és szociális fejlődését, valamint a pozitív önértékelés kialakítását.

A társas támogatásnak számos formája van, amelyek gyermekkorban kiemelkedő jelentőséggel bírnak. Az érzelmi támogatás magában foglalja az érzelmek elfogadását és megértését; s lehetőséget ad az érzelmek megosztására, az intimitás és a törődés érzését nyújtja. Segíti a gyermeket abban, hogy megfelelően kifejezhesse és kezelje az érzelmeit, és egyben érzelmileg biztonságban érezze magát. Ez az egymásra való odafigyelés és az empatikus reakciók formájában nyilvánulhat meg a pedagógusok és a társak részéről. A szociális támogatás megjelenik az együttműködésben, az elismerésben, a bátorításban és a segítségnyújtásban. Segíti a gyermeket abban, hogy érezze, mások mellette állnak, és hogy képes a problémamegoldásra és a nehézségek áthidalására.

A gyermekeknek szükségük van a különböző társas támogatásokra, hogy érzelmileg, szociálisan és kognitívan fejlődjenek, valamint biztonságos és egészséges kapcsolatokat alakítsanak ki másokkal. Fontos megjegyezni, hogy az egyes társas támogatási formák kölcsönhatásban vannak egymással, és kombinálva erősíthetik a proszociális fejlődésre gyakorolt pozitív hatásukat.

Szociális kapcsolatok kialakítása a 21. században

A szociális kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának képessége gyermekkorban kulcsfontosságú a társas kompetenciák kialakításához. A vonatkozó szakirodalom több mint száz szociális készséget különböztet meg, egy-egy egyén is számos szociális készséggel rendelkezik. Az emberi kapcsolatokban a legfontosabbnak a kommunikációs készséget, a verbális és nonverbális kommunikációt tartják.

„A szociális viselkedés eredményessége, hatékonysága nagymértékben függ a szociális készségek készletének gazdagságától, strukturáltságától és flexibilitásától” (Zsolnai, 2017, p. 11). Ezért van kiemelt jelentősége annak, hogy a gyermeknek legyen lehetősége részt venni különböző társas helyzetekben, és

egyénre szabott támogatást kapjon a pozitív szociális készségek fejlesztésében, a barátságok kialakításában.

A virtuális világ óhatatlanul hatást gyakorol a társas kapcsolatokra. Habár az új technológiai fejlemények és az azokhoz való szabadabb hozzáférés sok pozitív lehetőséget kínál, egyben számos kihívással is jár, amelyek mind-mind befolyásolhatják a gyermek társas kapcsolatait. Emellett azt is fontos megjegyezni, hogy az online közegben való hatékony kommunikációhoz a gyermeknek szüksége van a digitális kompetenciák mellett különféle társas készségekre is.

A virtuális világ lehetőséget biztosít például a földrajzi korlátok nélküli kapcsolattartásra, virtuális találkozásokra, az érdeklődési körnek megfelelő platformok aktív használatára, kreatív tartalmak létrehozására vagy különféle médiatartalmak fogyasztására. Az online kapcsolatok könnyebbé tehetik a kommunikációt, de nem helyettesíthetik a személyes interakciókban rejlő mélyebb emberi kapcsolatokat. Az a gyermek, aki túlzottan elmerül a virtuális világban, néha nehezebben alakít ki a valódi életben releváns társas készségeket, például szemkontaktust, empátiát és együttműködést.

Az online tevékenységek, mint például a videójátékok vagy a közösségi média használata időrabló lehet. Az online tevékenységekkel töltött idő befolyásolja a gyermek napi időbeosztását, ezáltal kevesebb lehetőséget teremtve a személyes kapcsolatok kialakítására és fenntartására az offline világban. Fontos azt is kiemelni, hogy az online közösségekben való részvétel lehetőséget teremt a zaklatásra és a személyes adatok visszaélészerű használatára, ami már a kiskorúak korosztályt is érinti. Az online tevékenységekkel és a digitális eszközök használatával való túlzott időtöltés függőséghez vezethet. Az ilyen függőség kihatással lehet a gyermek egészségére, alvásminőségére, érzelmi állapotára és a fizikai aktivitására egyaránt.

Az egyensúly megteremtése a digitális világ és a valódi világ között rendkívül fontos a gyermek társas fejlődésének és jóllétének szempontjából. Fontos, hogy a szülők és a pedagógusok segítsék a gyermekeket az online világ megfelelő és biztonságos használatában, valamint biztosítsák a proszociális fejlődéshez és az egészséges társas kapcsolatok kialakításához, valamint fenntartásához szükséges valódi, azaz valós időben és fizikai térben megvalósuló, személyes társas interakciók lehetőségét.

A szociális kapcsolatok minőségének javítása, erősítése

A szociális beágyazottság mértéke jelzi, hogy a gyermek mennyire része az adott csoportnak, osztálynak, milyen jellegűek a különböző társas kapcsolatai és interakciói.

Ha a gyermeknek vannak pozitív kortárskapcsolatai, akkor nagy valószínűséggel jobb társas készségeket, konfliktusmegoldó képességet, inkább együttműködő és kevésbé destruktív viselkedést és általában pozitívabb énfogalmat jósolhatunk neki a későbbiekre. Viszont a társas elutasítottság számos kedvezőtlen következménnyel, kevésbé sikeres társas beilleszkedéssel és feltételezhetően több agresszív cselekedettel járhat.

Három–öt éves korban már elsősorban a kortárskapcsolatokban szerzett saját tapasztalatai segítik a gyermeket abban, hogy egyre kompetensebb legyen elképzelései megosztásában, egy adott helyzetben mind jobban fel tudja mérni mások érzéseit, céljait, érdekeit, felismerje a lehetséges szerepeket és cselekvési módokat, és képes legyen az éppen a legmegfelelőbb reakciót választani. Tapasztalatait főként a gyermekcsoportban kapott visszajelzések, a pozitív és negatív megerősítések gazdagítják, formálják.

A pozitív, illetve negatív megerősítés fontos formája a csoporttagok vagy a csoport egésze által kifejezett elfogadás vagy elutasítás. Az elfogadás jele, ha a többiek bekapcsolódnak a gyermek által kezdeményezett interakciókba, szívesen játszanak vele, kedvelik, a barátjuknak választják. Az elfogadás jelének hiánya vagy az elutasítás arra figyelmezteti a gyermeket, hogy viselkedése nem illeszkedik a többiek elvárásaihoz. Bár nem kellemes dolog szembesülni az ilyen visszajelzésekkel, mégis segíthetnek a nem megfelelő viselkedés megváltoztatásában, a sikeres beilleszkedésben.

A társas kapcsolat kialakításánál, szükség esetén annak javítása vagy megerősítése érdekében természetes, ha a játékot hívjuk segítségül. A játék természetes módon segít, alkalmas többek között: a feszültségek levezetésére, az önkifejezésre és a más személyhez való kapcsolódásra is (Golyán, 2023a, 2023b). A gyermekek a játéktevékenység során képesek feldolgozni mindazt, ami foglalkoztatja őket, így a bizonytalan vagy erősítésre szoruló kapcsolat is éppen ezért hasonlóan gyógyítható.

Solter (2020) *„Gyógyító és kapcsolódó játékok. Nevelési problémák megoldása a játék, a nevetés és a kapcsolat erejével”* című könyvében a kötődés-erősítő vagy kapcsolódó játékok kilenc típusának leírása nyomán találunk számos ötletet arra vonatkozóan, hogy óvodás vagy kisiskolás életkorban hogyan segíthetjük a kapcsolat megerősítését, a korai kötődést vagy a másodlagos kötődést.

A Kasik (2017) által szerkesztett *„Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítség. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára”* című könyv *„Gyakorlatok, játékok”* fejezete számos gyakorlatot és játékot tartalmaz, amelyek egyrészt segítséget nyújtanak a pedagógusnak a szociálisprobléma-megoldás jellemzőinek feltárásában és fejlesztésében, másrészt az ezekkel szoros kapcsolatban álló más pszichikus összetevők (mint pl. érzelmfelismerés, érzelmek kifejezése, egymásra figyelés, empátia) fejlődésének

segítését is lehetővé teszik (Kasik, 2017). A leírásoknál a kötet szerzői jelölték az adott gyakorlat, játék célját (mit fejleszt, minek a fejlesztésére alkalmazható), annak javasolt menetét (hogyan zajlik), a tevékenységre való ráhangolást (szükséges előzmény), és a pedagógus teendőit (mit tesz, mond) is pontosan meghatározták. Mindezek mellett mindegyik leírása tartalmazza, hogy mely életkorban, mennyi idő alatt, milyen eszközökkel és csoportszervezési formában érdemes azt megvalósítani.

Zsolnai (2017) „*A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*” című könyvében az óvodapedagógusok és a tanítók számos játékot találnak, melyek alkalmasak a gyermekek szociális készségeinek és képességeinek fejlesztésére. Az egyes játékok, gyakorlatok a szociális kompetencia azon elemeire fókuszálnak, amelyek az intézményes nevelés szempontjából kiemelten fontosak, így például a kapcsolatfelvételt, a feladatvállalást vagy a társakhoz, a pedagógushoz való viszonyulás készségét fejlesztik.

Záró gondolatok

A gyermeknek szüksége van támogató kapcsolatokra. Egy-egy gyermek átlagosan több kapcsolattal rendelkezik a családban, és különböző minőségű kötődést mutat különböző személyek irányában (Golyán, 2023a, 2023b). Ha ezek között a kapcsolatok között van több biztonságos kötődés is, mindez optimálisabb fejlődést biztosít a gyermek számára, mert védőfaktorként csökkenti a kedvezőtlen irányú fejlődés kockázatát (Tóth, 2020). Az érzelmileg támogató kötődési kapcsolatok a gyermek számára biztonságot nyújtanak, segítik az adaptációt, támogatják a pedagógushoz és a társakhoz való kapcsolódást, valamint hozzájárulnak az intézmények közötti gyengédebb átmenetnek is. A támogató óvodai és iskolai társas légkör, a pedagógussal való pozitív interakció, mind-mind hosszú távon befolyásolhatják a gyermek motivációját, viselkedését és még tanulmányi eredményességét is (Hamre & Pianta, 2003).

A gyermekkorban meghatározó támogató rendszereket, különösen is az intézményes nevelési színterek hatását vizsgáló tanulmányok tapasztalatai alapján, mintegy összegzésként fontos kiemelni, hogy a támogató kapcsolatok biztosítják az érzelmi támogatást; a feladatorientált segítségnyújtást és az elvárások közlését; az értékelést; valamint a szerteágazó információkhoz és társas kapcsolatokhoz való hozzáférést (Mitchell & Trickett, 1980).

A társas támogató rendszer védi a gyermeket a mindennapokban, válsághelyzetek és az intézményi átmenetek során is támaszt nyújt. A társas kapcsolatok fenntartása és megerősítése a krízishelyzetben nagyban hozzájárul a gyermek

érzelmi és szociális jóllétéhez, valamint a stressz csökkentéséhez. A gyermeket körülvevő támogató környezet, a másokhoz való társas kapcsolódás segíti őket abban, hogy erősebbek legyenek a kihívásokkal szemben, és könnyebben alkalmazkodjanak a változó körülményekhez, reziliensek legyenek (Masten, 2001; Werner & Smith, 2001).

Ne feledjük, hogy a biztonságos kötődés, a támogató társas kapcsolatok alapfeltétele a minőségi együtt töltött idő (Golyán, 2023a, 2023b).

Irodalomjegyzék

- Golyán, Sz. (2023a). *A bölcsődei adaptáció*. Bölcsődevezetők kézikönyve: Kisgyermeknevelők szakmai-módszertani tudástára. 23. kiegészítő kötet. Cserelapos kézikönyv. (pp. 1–14). RAABE KLETT Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Golyán, Sz. (2023b). *Az óvodai adaptáció*. Óvónők kincsesládája: Módszertani kézikönyv. 120. kiegészítő kötet. Cserelapos kézikönyv. (pp. 1–15). RAABE KLETT Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Kasik, L. (Ed.), (2017). *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítés. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio, 26*(3), 484–496.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Howes, C. et al., (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Masten, A. S. (2001). *Ordinary Magic: Resilience in Development*. Guilford Press.

- Mitchell, R. E., & Trickett, E. J. (1980). Task force report: Social networks as mediators of social support. An analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal*, 16(1), 27–44. <https://doi.org/10.1007/BF00780665>
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, (pp. 199–234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710>
- Solter, A. (2020). *Gyógyító és kapcsolódó játékok. Nevelési problémák megoldása a játék, a nevetés és a kapcsolat erejével*. Kulcslyuk Kiadó.
- Tóth, I. (2020). Korai kötődés, társas kapcsolatok és lelki egészség – Legújabb fejlemények. In I. Danis, T. Németh, B. Prónay, I. Góczán-Szabó, & É. Hérdervári-Heller (Eds.), *A koragyermekkorai lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődésméletek és empirikus eredmények*. (pp. 244–268). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. Cornell University Press.

Absztrakt

A társas támogatásnak és proszociális viselkedésnek kulcsfontosságú szerepe van a kora gyermekkorai fejlődésben. A társas támogatás különböző formái hozzájárulnak a proszociális készségek fejlődéséhez, a támogató kapcsolatok segítenek a krízisek és átmenetek kezelésében is. A 21. században a szociális kapcsolatok kialakításában a valódi világ mellett a virtuális tér is szerepet játszik, így a digitális világ hatással van a társas kapcsolatokra. A proszociális fejlődéshez és az egészséges társas kapcsolatok kialakításához, valamint fenntartásához – az online világ megfelelő és biztonságos használatának megtanítása mellett – biztosítani kell a valós időben és a fizikai világban zajló társas interakciók lehetőségét. A pozitív társas támogatás stabil alapot nyújt a gyermek szociális kompetenciáinak kialakításához, ami hosszú távon hozzájárulhat konstruktív és boldog életviteléhez.

A diverzitás mint érték¹

Bakonyi Anna

Bevezetés

A Köznevelési törvény (2011), a „különleges bánásmódot igénylő gyerekek, tanulók” kifejezést használja. Ez a szóhasználat egyfajta gyűjtőfogalom, amely az elnevezés által is tükrözi azt a szemléletet és törekvést, hogy sokfélék vagyunk, sokfélék a családok és gyerekeik is, ám mindenkinek egyformán – mégis sajátos módon – helye van a köznevelés rendszerében. A fogalom több „kategóriát” foglal magába, konkrétá teszi azokat, éppen a részletező és rendszerező felsorolás által, és azzal is, hogy közös fogalomként használt említésük „kikényszeríti” a pedagógusból az azonosságok és a különbségek számbavételét (2011. évi CXC. törvény a köznevelésről).

A törvény kapcsán a szakszolgálatok is úgy alakultak egységes rendszerre, hogy a különböző mássággal élő gyerekek és családjaik megtalálják saját, nekik való segítő hálózatukat, mégis egymással kommunikáló, együtt dolgozó, egy munkahelyen működő szakemberek veszik körül őket [15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet – a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről]. Más kérdés, hogy a gyakorlatban ez az együttműködés és szakmai specifikáció még nem működik mindenhol olajozottan. A szakszolgálati rendszer része a nevelési tanácsadás, a tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, a tehetségkoordinátori hálózat és még sok más, pl. pályaválasztást orientáló szolgálat.

A különleges bánásmódot igénylő gyerekek körébe tartozik:

- a sajátos nevelési igényű kisgyermek,
- a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű kisgyermek,
- a tehetséges kisgyermek.

A valóság azonban nem ilyen kategorikus, hanem sokkal árnyaltabb és bonyolultabb. Szinte soha nincsenek „tisztá típusok”. A „keveredés” részben az átlagtól eltérő fejlődés irányának és ütemének természetéből, részben pedig a gyermeket nevelő családok sajátosságáiból fakad. A sajátos nevelési igényű

¹ Bakonyi A. & Karczewicz Á. (2016). Óvodapedagógusok nagykönyve – Az ismerettől a megvalósításig. Neteducatio könyv alapján készült a szöveg, illetve Bakonyi, A. (2021). A diverzitás mint érték című fejezet módosított másodközlése. In K. Petőné Vigh (2021). Az óvodapedagógia színes világa (pp. 151–167). Flaccus Kiadó.

gyermek gyakran tehetségesek, pl. belőlük válhatnak szájjal festő művészek, nem látó muzsikuskok. A legtöbb pedagógus találkozhat olyan esetekkel, amikor egykori sérült vagy eltérő fejlődésű óvodása kiemelkedő teljesítményével válik híres emberré.

A hátrányos szociális helyzetből érkező gyerekek ingerszegény környezete nem segíti a tehetség kibontakozását, és lehetséges, hogy a szokásostól eltérő kultúra folytán a családok sajátos értékrendje is nehezítő körülmény. Mindez nem törvényszerű, a nehéz körülmények között élő emberek is gyakran felismerik és értékelik gyermekük kimagasló képességeit, de nem biztos, hogy van lehetőségük a kibontakoztatásra. Éppen ezért adódnak azok az esetek, amelyek során a pedagógus elsődleges feladata a szülői kompetenciák erősítése, a segítség mintájának megadása és természetesen a kibontakozás feltételeinek megteremtése is.

Ugyanakkor jelentős lenne, hogy a szülők korán megadják a támogatást gyermeküknek, mert a korai fejlesztés éppen a szenzitív szakaszokra épül, minden fejlesztésnek – akár eltérő irányú fejlődésről, akár kiemelkedő képességekről van szó – megvannak az optimális időszakai és módszerei (Szelényi, 2006). Bármiféle „variáció” alakítja is a gyerekek sorsát, fejlődését, a szocioökonómiai státusz (SES) mindenképpen befolyásolja vagy meghatározza a képességek kibontakozásának irányát és mértékét (Borbély, 2012).

A sokféle család és sokféle gyermek együttműködésének feltételeit meg kell teremteni. Együttműködni valóban – és nem pusztán formálisan – azonban csak úgy lehet, ha mindenkinek megadatik erre az esély, ha valódi, tényleges lehetőségek teremthetnek minden részt vevő fél számára. Az esélyteremtés aktivitást, rugalmasságot, empátiát kíván, természetesen minden résztvevőtől. Az elfogadás ugyanis nem egy passzív elv, hanem egy aktív gyakorlat, tele súrlódásokkal, akadályokkal, alkalmazkodással, kompromisszumokkal, megküzdési stratégiákkal.

Az esélyteremtés nem jelenti azt, hogy egyenlő feltételeket biztosítunk az érintettek számára. Ellenkezőleg: éppen a *változó, a résztvevő számára adekvát, tehát különböző feltételek jelentik a megfelelő közeget, életteret*. A „más” képesség más igénnyel jár, ami pont azt jelenti, hogy más feltételekre van szükség ahhoz, hogy a saját körülményeinek megfelelő, biztonságos és minél önállóbb életet élhessen egy kisgyermek az adott közösségben. Az *inklúzió*, ami jelzi ezt a befogadó pedagógiát, nem jelentheti a másik pusztá megtűrését, hanem az együttélés és együttműködés tényleges megvalósulását vonja maga után. A pusztá befogadás csak egy jelenlétet tükröz, a tény önmagában, hogy egy gyermeket befogadunk, jelen lehet a csoportban, még nem biztosítja a fejlődését, ezzel még nem aknázódik ki az inklúzió kínálta kölcsönös egymásra hatás lehetősége.

Átlagos gyerek, „háta mögött” átlagos családdal, az inkluzív szemlélet szerint nincs is, kétségtelen azonban, hogy léteznek az átlagtól markánsabban eltérő helyzetű és/vagy eltérő fejlődésű gyerekek. Az alapprogram világosan fogalmaz e téren: etnikai és nemzeti kisebbségek, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek, sajátos nevelési igényűek vagy éppenséggel tehetségesek. Látható, hogy az SNI-, vagy a HHH-gyerekek ugyanazon a „számegyenesen” állnak, mint a tehetséges gyerekek, sőt mint már említettük, a különböző tényezők össze is érhetnek.

Összefoglalva: bárkiről is van szó, mindenki más szükségletekkel rendelkezik, így képességei kibontakoztatásához más és más pedagógiai körülményekre van szüksége, az azonos gyermekközösségen belül. A szemlélet és az ahhoz fűződő gyakorlat még ennél is tovább megy: a *diverzitás* fogalmát használjuk, ami röviden, tömören és egyszerűen jelzi az *emberi különbségeket*. Nem pusztán e ténymegállapítás a lényege a fogalom használatának, hanem annak kifejeződése, hogy a *különbözőség értéket* jelent. Mindenkinek helye van a világban, a családban, a társadalomban, az intézményekben, így az óvodában is. A differenciálás – eben az értelemben – új megközelítést kap: *mindenkit differenciálni szükséges*, nem csak a „más” gyerekeket (Bakonyi, 2019).

Felmerül a gyakorlat oldaláról, hogy hogyan tegyük ezt, ha nincsenek meg a feltételek. A kérdés jogos. Ha nem lehet megvalósítani, akkor nincs létjogosultsága. Mégis: léteznek olyan pedagógiai megoldások, módszertani lehetőségek, amelyek elterjedése hozzásegíti a pedagógust, így az óvodapedagógust is ahhoz, hogy megtalálja az utat az egyes gyerekekhez. Az egyéni bánásmód tárháza végtelen. A kiindulópont a *konstruktivista* felfogáson alapszik. Ez azt jelenti, hogy a gyermek az új ismereteket (nem pusztán a kognitív, hanem akár a szociális ismereteket is) az előző ismereteire építi, az alapján konstruálja meg az új szintet. A feldolgozási folyamat szintén egyéni: *procedurális* (kézségalapú, intuitív) és *deklaratív* (gondolkodási folyamaton alapuló). Nincs különbség a között, hogy melyik a magasabb rendű, különösen kisgyermekkorban. A feldolgozás módjának van szerepe, annak, hogy hogyan ágyazódik be egy újabb tudástartalom a személyiség egészébe, mitől, milyen hatások által válik a magasabb szint *adaptívvá*, alkalmazásképesé (Nahalka, 2019).

Milyen technikák segítik ezt?

- *Párhuzamos napirend*, amelyben nem horizontálisan szerveződik minden naprendi pont, hanem egyszerre. Pl. van, aki szabadon játszik, van, aki a pedagógussal tanul, és vannak kisebb csoportok, akik együtt alkotnak, vagy éppen felfedeznek valamit, ők is tanulnak.
- *Egyéni és mikrocsoportos tanulás*, amelyben a gyerekek az együttműködést is megtanulják, ki-ki a maga képesség- és készségállományával kapcsolódik bele a munkába.

- *Projektekbe szerveződése a tudástartalomnak*, mely során nem egy hagyományos foglalkozási ágba tömörül az ismeret, hanem széles, sokféle módon megszervezett, az aktivitásra épülő cselekvéssorok rendszere vezet a tanuláshoz.
- *Változatos módszerek és eszközök kombinációja*, mely által nem egy, hanem több módszer „fut” egyszerre, az egyes gyerekekhez illeszkedő eszközökkel.
- *Más és más értékelési módok* vannak jelen, a visszacsatolás egyéni, nem egymáshoz mérjük a gyerekek teljesítményét, hanem az önmagukhoz viszonyított fejlődést erősítjük meg.

A *meritokrácia*, a teljesítményelvűség divatos kifejezése a XXI. századnak. Ám a kisgyermek nem azért (vagy elsődlegesen nem azért) tevékenykedik, hogy fejlessze magát, hanem az élményért. Az eredmény nem a mérhető teljesítmény lesz csak, hanem a fejlődés maga.

Az *inklúzió gyakorlata* az óvodában akkor lesz hiteles, ha a *gyermekek szabad játéka* dominál. A játék közben figyelnek önmagukra, egymásra és a világra a gyerekek, ez idő alatt válik gyermeki életük teljessé. Ezt a tevékenységet nevezzük ebben az életkorban alaptevékenységnek. Mind az érintett gyermek, mind a többség számára az integrációs gyakorlat során a szabad, az önmaguk által motivált és irányított játéktevékenység a meghatározó. A játék során a *spontán tanulás* által fognak kölcsönösen egymáshoz illeszkedni a gyermekek.

A „más” gyermek

Sajátos nevelési igényű kisgyermek a családban és az óvodában

Az SNI-gyerekek integrációja kapcsán szót kell ejteni azokról a feltételekről, amelyek nélkül az elvek csak elvek maradnak, és a megvalósítás nem lesz sikeres és hatékony. A feltételek közé tartozik az, hogy megállapítsa a szakember az érintett kisgyerekről, illetve állapotáról az *integrációra való alkalmasságát*. Itt nemcsak arról van szó, hogy a sérülés foka lehetővé teszi-e a beilleszkedését, hanem arról is, hogy tud-e fejlődni, hogy személyisége segíti-e a közösséget a tolerancia kibontakozásában (pl. hagyja-e, hogy segítsenek neki a többiek), hogy vannak-e olyan részképességei, amelyek a többiekkel együtt változnak, alakulnak, fejlődnek. Feltételnek tekinthetjük azt is, hogy a gyerekközösségre tudunk-e (elsősorban példával) úgy hatni, hogy ne a sajnálat, hanem a tényleges elfogadás és az igény szerinti segítségadás legyen a döntő. A gyermekek előkészítése és nem a helyzet dramatizálása az első állomás. A többi lépés a

kortársakkal történő együttműködésen alapszik, amely elsősorban a játékban és később a tanulásban nyilvánul meg.

Természetesen a *szülők előkészítése* is lényeges tényező, és itt hangsúlyozni kell, hogy az érintett gyerekek szüleinek és a többiekére is vonatkozik a felkészülés, lehetőség szerint együtt, egy időben. A nyílt kommunikáció vezethet csak eredményre, eseteként külső szakember bevonása is segíthet.

A *szülők megküzdési (coping) és feldolgozási folyamata* elképzelhetetlenül nehéz, és egy életen át tart. A szembesülés a tényekkel, a helyzet „megemésztése” nem jelenti azt, hogy a családok elfogadják az elfogadhatatlant, és keresik a megoldást. A folyamat ennél sokkal összetettebb és árnyaltabb. Van, aki azzal hárít, hogy nem veszi jó néven, ha az óvodapedagógus a gyermekével külön is foglalkozik, mert ez számukra a másság felerősítését jelzi. Mások nem viszik el időben a gyereket vizsgálatra, szűrésre, nem biztosítják a szakfejlesztést, hiszen hárítanak. Van, aki fél a szembenézéstől, van, aki családtagjai támogatását nem élvezzi stb. Sok-sok élethelyzet adódik, amiben csak kellő empátiával tudunk részt venni. A pedagógusnak is szembe kell néznie azzal a tényezővel, amivel a szülőknek is (és amellyel szinte nem lehet szembe nézni), hogy a baj nem múlik el, sőt az olló inkább nyílik, a problémahalmaz nő és fokozódik. A családok – éppen a gyermekük miatt, akiért minden áldozatot meghoznak – válnak a társadalomban kisebbséggé, számos lehetőségből és élményből kiszorulva.

A további feltételek számbavétele egyszerűbb, de nem kevésbé lényeges. Szükség esetén akadálymentesíteni kell az intézmény környékét és magát az intézményt (pl. parkolási lehetőség, rámpa, korlát stb.). Bizonyos eszközök beszerzése is elengedhetetlen (pl. speciális szék, járóka, képes napirend stb.). Be kell szerezni a fejlesztő eszközöket, mind a mozgás-, mind az értelemfejlesztő tárgyakat, játékokat. A csoportszoba kialakítása is feladat, attól függően, hogy milyen segítségre szoruló gyerekeket nevelünk.

Külső, nem a pedagógus felkészültségétől függő tényező az, hogy van-e segítség, állandóan jelenlévő *pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens* az óvodapedagógus mellett. Egyedül dolgozni, differenciált technikákkal 30 körüli gyereklétszám mellett nagyon nehéz vagy szinte lehetetlen (Bakonyi, 2010).

Hátrányos helyzetű kisgyermek a családban és az óvodában

A szociális okokból történő vagy *etnikai kisebbséghez tartozás* miatti integráció elvei hasonlóak, mint az SNI-gyerekekkel történő bánásmódé, hiszen azok szintén az inklúzió mentén valósulnak meg. Természetesen a gyakorlati megoldások más „fogásokat” követelnek. Az erre való felkészülés szintén komoly tanúlással és energiabefektetéssel jár. Léteznek olyan intézmények, ahol csak

egy-egy csoportokban vannak kisebbséghez tartozó gyerekek, más esetben szinte az egész intézményben jelen van valamely kisebbség, mintegy az adott helyzetben többséget alkotva. Ennek kapcsán Magyarországon főként a cigány gyerekek külön neveléséről beszélhetünk.

A hátrányos helyzetű gyerekek fogadásakor a felkészülés sajátos tennivalókkal jár. A családok felkeresésén, a velük való együttműködésen van a hangsúly, valamint egyes esetekben pedig a kultúrák megismerésén is. A *családok szokásainak megismerése* nem jelent feltétlenül azonosulást, de a megértést segíti. Enélkül nem várható el az, hogy a „mássággal” élő családokban is megtalálja az óvodapedagógus azt a körülményt/szemponyt/jellemzőt/attribútumot, amelyben megerősítést adhat a szülőknek, és amely alapját képezheti az elvárásoknak is (Bakonyi, 2010). Az egyéb nemzetiségi, nyelvi, vallási kisebbségek integrációja is azon múlik, hogy hiszünk-e abban, hogy illeszkedni szükséges egymáshoz, a sajátosságok megtartása mellett.

Minden szituációban jelentős a *külső szakemberekkel történő folyamatos együttműködés*, szóba kerülhet a gyerekorvos, védőnő, családsegítő, gyermekjóléti szolgálat, szociális munkás, pszichológus, szakértői bizottság, nevelési tanácsadó stb. igénybevétele. Különösen hatékony lehet a nevelőmunka, ha van a településen Biztos Kezdet Gyerekház, ha a kisgyermek – többnyire az anyákkal – már felkészültebbek egyfajta közösségi életre.

A település és az óvoda egymáshoz igazodása, a közös programok szervezése, a jelenlét a település életében, mind-mind a valós, tényleges, társadalmi integrációt segíti, melynek egyik vetülete a gyermek és családjának óvodai integrációja (az európai uniós programok egy része is éppen a lakókörnyezet és az óvoda, iskola együttműködésére épít).

Tehetséges kisgyermek a családban és az óvodában

Tehetséges kisgyermek szülőjének lenni egyszerűbbnek tűnik, hiszen a tehetség egy pozitív fogalom a hétköznapi szintjén és az értékek mentén is. Ugyanakkor a tehetséges gyermek is „más”, élményt adó, ám sok esetben nehéz helyzet elé állítja a családokat és az óvodapedagógusokat, sokszor a gyermekközösséget is.

A tehetség fogalmának körülírásakor mindig kérdés, hogy a tehetség genetikai eredetű-e, vagy a nevelés, a szociokulturális háttér és a milió okozza. A genetikai eredet, az egyes hajlamok megléte feltétele a tehetségnek, ám bizonyított (mint már volt róla szó), hogy a szocioökonómiai státusz (SES) erősen befolyásolja az esetlegesen szunnyadó tehetség kibontakozódását.

Könnyű a helyzet, ha a gyermek olyan családban születik, amelyben felfedezik tehetségét, és törekszenek annak gondozására is. Ilyenkor sem mind-

egy azonban, hogy milyen nevelői attitűd és bánásmód veszi körül az érintett kisgyermeket. Az óvodáskorú gyerek tehetsége ugyanis éppen hogy „csak” kibontakozóban van, ezért minden szokásos gyermeki szükséglete adott, amelyek kielégítésére vágyik is. Fontos a szülői érzelmi támasz, a lehetőségek megteremtése mellett az egyenletes terhelés, az arányos napirend és a kiegyensúlyozott életmód. A sikernek örülni kell, de a veszteséget nem szabad túl komolyan venni még ebben az életkorban. A megmérettetés, a versenyhelyzet teremtése nem kizárt, de a személyiség egyéb aspektusaitól függ, hogy kitehetjük-e a gyermeket a verseny kínálta stressznek vagy sem. Kényes kérdés a szülői féltékenység, előfordul, hogy a szülő maga szeretné titkon a sikert megélni, mindez látens ellenérzéseket válthat ki a szülőből saját gyermeke felé. Jelentős nevelési kérdés a testvérhelyzet is, hangsúlyozandó, hogy a családi egységet, így a testvérek családbeli pozícióját nem gyengítheti a tehetséges kisgyermek jelenléte.

Az óvodáskorú tehetséges gyermeknek sajátos jellemzői vannak, típusokat fedezhetünk fel, és az életkornak megfelelő helyzetekben tudjuk a képességeket kibontani, fejleszteni (Duró, é. n.). Feltűnhet az óvodapedagógusnak a kisgyermek kreativitása, eredeti, *divergens gondolkodás- és kifejezőmódja*, ötleteli, gyakran *intuitív helyzet- vagy feladatmegoldása*. A tudás, a tájékozottság, az ismeretek minőségi és mennyiségi mutatói is tehetségre utalhatnak. Gyakori a globális látásmód, az egészben való gondolkodás, szemben a kisgyerekekre oly jellemző szinkretikus látásmóddal. A tehetséges gyermekek megfigyelőképessége is átlag feletti lehet, és a megfigyelt tartalmakat vagy akár önálló véleményüket különösen árnyaltan fejezhetik ki. Az *absztraháló és transzferáló képességük* is kiugró lehet az átlaghoz képest. Ha szociálisan is fejlett gyermekről van szó, akkor a lelkesedése magával ragadhatja a többieket. Létezik az óvodáskorú tehetségnek a motoros fejlettséggel kapcsolatos variációja is, az ügyesség kitűnhet mind a nagymozgásban, mind pedig a finommozgásban. Egyéb, készségekre vonatkozó, a művészetek irányába mutató tehetségeket is felfedezhetünk az óvodás gyerekek körében, például zenei képességeket, mese-vers mondó vagy dramatizáló gyerekeket lehet látni, akik szinte megrendezik az előadást, bevonnak másokat is, és igen komoly műveket adnak elő, a szokásoshoz képest magas színvonalon.

A gyerekek egy része kezdetben feltűnően *receptív* (befogadó) módon reagál egyes helyzetekre, majd ez átalakul *expresszív* (kifejező), öntevékeny reakciókká, másoknál azonnal megmutatkozik a tehetséges alkotóképesség.

Amint arról már szó esett, bonyolultabb a nevelői szintér megteremtése, ha részképesség-zavaros, magatartási problémákkal küzdő vagy ha éppen a tehetségük miatt furcsán viselkedő gyerekekről van szó. További nehezítő tényező – erről is esett már szó –, ha a családi háttér bármiféle hátrányos állapota gátolja a tehetséges kibontakozását és fejlődését.

A tehetség kibontakoztatásának irányai az óvodában egészen más elvek és gyakorlat mentén működnek, mint a későbbi nevelői szintereken. Az óvodai tehetséggondozás sajátos, nem követi a későbbi életkorok pedagógiai megoldásait. A klasszikus eljárások egyike sem alkalmazható ebben az életkorban még. Nem indokolt az erőltetett, gyorsító fejlesztés, az úgynevezett sűrítés vagy gazdagítás, illetve a kiemelés, azaz a gyerekek elkülönítése valamely tehetséggondozó intézményben, az állandó versenyhelyzet teremtése.

A gazdag tevékenységlehetőségek segítenek a szűrésben is, és a kibontakozásban is. Ehhez szükséges a differenciálás, a sokszintű és sokféle cselekvési lehetőség, a csoport- és egyéni munka, a projekt módszer, a kreativitás és az egyéni megoldások preferálása, ezek pozitív értékelése, az aktivitás biztosítása – egyszóval: mindaz, amiről már az inkluzív nevelés kapcsán szó esett.

A „megmérettető” szituációk alkalmasak arra, hogy a gyerekek önmagukat is „kívülről” lássák, de az esetleges tévedések, sikertelenségek kezelése soha nem veheti el a gyerekek kedvét a továbbiaktól, sőt a többi gyerek szemében sem tűnhet kudarcnak valamely kevésbé sikeres szereplésük. Éppen ezeket a helyzeteket alakítja az óvodapedagógus. Az óvodában „vegyes” képességű gyerekek alkotnak egy-egy óvodai csoportot, így a kortárskapcsolatok támogatásában a pedagógus számára nem jelenthet prioritást a képességek szerinti szelektálás. A képességek szerinti bánásmód azonban feladata az óvodapedagógusnak. Az értékelés során a humor és a jókedv sokat segít, ez a stressz elkerülésére is alkalmas. Az önirónia még az önértékelés biztonságát is megtámogatja. Rugalmas, de következetes légkört igényel minden gyerek, így a tehetséges kisgyerekek is. Nyitott, támogató attitűd, dicséret, ám reális értékelés – mind az általános magatartással, mind a tehetséggel összefüggő megnyilatkozással kapcsolatban – segíti a gyermekek továbblépését.

A tehetséges gyermekek nevelése során az erős és gyengébb képességek komplex, együttes nevelése a feladat, nem hanyagolható el például egy magas intellektusú kisgyereknél a cipőkötés szükségessége vagy éppen az, hogy köszönünk egymásnak érkezéskor és távozáskor. A mindennapos közösségi és ön-ellátási szokásokat, valamint a szabályokat a tehetséges gyermeknek is ismerni kell, és tőle is el lehet várni azok betartását.

Az óvodai programok sorát bővíthetjük az aktuális igényekkel, célzott képzések és gyakorlatok széles tárháza segíti a pedagógusokat ezek megtalálásában és kivitelezésében.

Társadalmi okokból fakadó kisebbségi létforma (kultúra, szegénység)	Képességekből fakadó kisebbségi létforma (SNI, HHH, tehetség)
Csoportos együttlétben karakterisztikusabb a kultúra	A gyerek a szülő nélkül, önmagában is „más”
Előítéletet válthat ki	Sajnálatot vagy éppen csodálatot válthat ki
Mobilizációs lehetőség van	Nem lehet belőle kitörni, „csak” fejlődni
Hozzájutás a tehetséggondozáshoz	Hozzájutás a tehetséggondozáshoz
A gyerek kirekesztődésének vagy más-ságának „okozója” a szülő, ők maguk is ki vannak rekesztve	A szülő kirekesztődésének vagy más-ságának „okozója” a gyerek

1. táblázat

*Társadalmi okokból és képességekből fakadó kisebbségi létforma
(Bakonyi, 2021, p. 160)*

Például: zeneovi, kísérletezés, speciális torna- és sportfoglalkozás, kézműves kör, báb- és drámajáték stb. Ezek mind támogatják a tehetség – egyúttal a többi gyerek – fejlődését. Az 1. táblázatban összehasonlíthatjuk a külső, társadalmi tényezőkből fakadó kisebbségi létformát a belső, képességbeli tényezőkből adódó létformával.

Az inklúzió, a differenciálás és a diverzitás fogalmának tisztázása

A különleges bánásmódú gyermekekkel és családjaikkal kapcsolatban az óvodapedagógus elsődleges tevékenységi köre a csoportszobában zajló befogadó légkör és az ahhoz fűződő mindennapi gyakorlat biztosítása, szervezése.

Inklúzió, integráció, differenciálás: ezek a fogalmak gyakran keverednek, néha egymást helyettesítve szerepelnek a szakmai anyagokban vagy a mindennapok szóhasználatában. Ezek a fogalmak azonban nem egymás szinonimái, érdemes foglalkozni elkülönítésükkel és összefüggéseikkel.

Az *inklúzió egy szemlélet*, amely a befogadáson alapszik, azon az elven, hogy az eltérés nem akadály a együttességnek, sőt egyes esetekben gazdagítja, színesíti a többség életét. Az inkluzív pedagógia a máságot relatívnak tekinti, mindig attól függ, hogy kik között élünk, hogy kihez képest vagyunk mások. Ennek a szemléletnek a gyakorlata szerint minden ember, minden gyerek más (noha tény, hogy léteznek kisebb és nagyobb eltéréssel élők). Amennyiben mindenkit másnak kezelünk, a ténylegesen nagyon más gyerekekkel való attitűd nem tér el kirívóan a többségtől, hiszen mindenkivel kicsit „másképp” bánunk (természetesen, mint már volt róla szó, a közösség,

a csoportélet keretein és lehetőségein belül). Az *integráció egy helyzet*, egy szituáció, amely akkor teremődik, ha valamely kisebbségi kategóriából fogadunk gyereket. Az inkluzív légkör akkor is megteremthető, ha nincs integrálandó gyerekünk, de integrálni inkluzív viszonyulás nélkül nem lehetséges, legfeljebb csak formálisan.

A *differenciálás a módszervariációk tárháza*, amely alkalmazása által valószínűleg meg az egyénhez igazított fejlődési lehetőség. Az egyéni bánásmód azt jelenti, hogy eltérő lehetőségeket teremtve más és más módon van joguk és módjuk nevelődni az egyes gyerekeknek. Ezért elmondhatjuk, hogy akkor differenciálunk, ha az eltérő célkitűzések mellé más és más lehetőségeket, feladatokat teremtünk az egyes gyerekek számára, más és más módszerekkel, eszközökkel, eltérő időkeretet biztosítva az egyes tevékenységek elvégzéséhez, valamint az eltérő elvárások miatt mást és másképp értékeljük őket, kiemelve azt, amiben könnyen és jól fejlődnek, illetve segítve azt, amiben nehezen (Bakonyi, 2010).

A *diverzitás komplex fogalom*. Azt jelenti, hogy eltérőek, különbözőek vagyunk mindannyian. E szerint az értelmezés szerint nincs is átlagos gyerek, átlagos család. Természetesen léteznek neurotipikus és atipikus gyerekek. Ám ezek a markánsabb eltérések nem jelentik azt, hogy a „többiek” egyformák. Épp ezért a diverzitást alapvetőnek, egyúttal értéknek tekintjük. Ha mindenki más, akkor a „látványosabban” más gyerekekkel történő pedagógiai „fogásmódok” nem lesznek feltűnőek, hiszen mindenkivel kicsit másképpen foglalkozunk (Bakonyi, 2010). Ez a felfogás segíti a kisgyermeket az adaptív, felhasználóképes élethez, a rugalmas, reziliens felnőtt magatartáshoz.

Az integráció elvileg *nem szakmai kérdés, hanem emberi jog*. A határt, hogy ki integrálható és ki nem, azt nem a szakmának, bizottságoknak kéne meghatározni, hanem a szülők, később az érintettek akarata alapján. E szerint a logika szerint a szegregációt is szabad lenne választani. Ám mégis a *körülmények nagyon is befolyásolják az integrálhatóságot*. Hiszen az nemcsak attól függ, hogy ki integrálható és ki nem, hanem attól, hogy mekkora a gyerekcsoport, a gyerekekkel hány felnőtt foglalkozik, ők milyen felkészültséggel rendelkeznek, kapnak-e segítséget, kedvezményeket stb.

Az integráció számtalan fajtáját ismerjük. Nem élünk, mert nincsenek feltételeink, sem a fordított integrációval, amikor az ép gyerekek vannak többségben, sem pedig – és ez a fontosabb – a *lokális integráció* lehetőségével. Ez azt jelenti, hogy részlegesen lehet gyerekeket integrálni, a határokat szinte elmosva, ám mégis markánsan megvalósítva a részleges elkülönítést, azaz: a célzott körülmények közötti fejlesztést. Ez azt jelentené, hogy bizonyos órákban, bizonyos helyzetekben külön vannak a gyerekek, ugyanabban az épületben, más helyzetben pedig együtt.

Pedagógusok egymás közt

Az óvodapedagógus, ha alapképzésben vagy bármely szintű továbbképzésen vett is részt az inkluzív neveléssel kapcsolatban, akkor sem válik sem *gyógypedagógussá, sem szociológussá, sem tehetségkoordinátorrá*. Mégis értenie kell egy szinten, bizonyos elvek és gyakorlat mentén a „másság kezeléséhez”, azon a módon, ahol az együttesség az „illesztés” által – az egyéni bánásmód közösségi kereteken belül – zajlik. A szakemberek értenek a részfunkciók fejlesztéséhez, az óvodapedagógus pedig az „összeillesztéshez” (2. táblázat).

Gyógypedagógus és egyéb fejlesztők, koordinátorok	Óvodapedagógus
Felmérés, szűrés és azok értelmezése	A gyógypedagógusi, fejlesztői segítséggel összeállított terv beillesztése a <ul style="list-style-type: none"> • hétköznapiakba, • a tanulási tervek sorába, • a szocializáció folyamatába
Terv a részfunkciók fejlesztésére <ul style="list-style-type: none"> • önmagának, • az óvodapedagógus számára 	
A fejlesztés biztosítása	Az illeszkedés segítése

2. táblázat

Pedagógusok feladatrendszere (Bakanyi, 2021, p. 163)

Ezért kell összedolgozniuk, ezért fontos, hogy a külső szakember csoporton belül is lássa az érintett gyermeket, ezzel jobban megismerheti személyisége tágabb rétegeit, és ezért az is elvárás, hogy az óvodapedagógus viszont képes legyen a szakember által tervezett fejlesztő játékokat a hétköznapi sorába beemelni, segítségül hívva az asszisztenseket vagy a dajkákat. A 2. táblázat összevetése segíti a kétféle pedagógusréteg feladatrendszerének összegzését.

Inklúziós index

Az inkluzív gyakorlat szintje mérhető. Hogy mennyire tekinthető egy intézmény valóban inkluzívnek, az – mint láttuk – nem pusztán annak a ténye, hogy integrál-e az óvoda, vagy sem, hanem annál jóval komplexebb, a teljes közösségre (gyerek, szülő, munkatársak) kiterjedő életforma minősége (Tempus, 2013).

Az inklúziós index irodalma sokféle kritériumrendszert kínál az olvasó számára, külföldi és hazai jó gyakorlatok alapján kidolgozva azokat. A kritériumok – *ha tetszik, indikátorok – akkor használhatók, ha azok önazonosak, hitelesek*, azaz: ha az adott intézmény sajátos arculatához, valódi helyzetéhez igazítottak,

ha a rendszert is a munkatársak és a szülők együtt alkotják meg. Bár léteznek standard elemek, mégis a megvalósítás és a siker mérése mindig a saját körülmények viszonylatában válik valódivá, jelentősége csak így értékelhető.

A befogadás, a diszkrimináció elleni esélyteremtő pedagógia tehát az intézmény egészére vonatkozik, nem csak a csoport belső életére. Az akadálymentesítés hol szó szerinti, hol szimbolikus, amit a közösség egésze dolgoz ki, és hajt végre. Az utat, amely által inkluzív lesz egy óvoda, óvodafejlesztési folyamatnak is tekinthetjük. A rendszer az alábbi indikátorok mentén alakítható ki, mely pontok, felvetett kritériumok csak javaslatok, példák a kiinduláshoz.

A befogadó óvoda feltételrendszere

Az óvoda a *fenntarthatóság* mentén dolgozza ki programját, ezt rendszeresen felülvizsgálja, és az adott lehetőségek alapján változtatja.

Erőszakmentes, semmiféle másság ellen nem küzd, sem a gyerekek, sem a szülők, sem a kollégák körében, ugyanakkor – ha változtatást szeretne, hiszen ez gyakran tényleg indokolt – megteremti annak feltételeit. Segítséget (mint többször is szó volt róla) gyakran nemcsak célszerű, hanem muszáj is kérni.

Az *egészséges életmód* a hétköznapi életben, ha az eltérő fejlődésmentet veszszük kiindulópontnak, azt jelenti, hogy többféle és többszintű az az út, amelyet egészségesnek tekintünk. Kinek mi kell a saját testi, lelki, szellemi egészségéhez.

A *változatos, az igényeknek megfelelő*, közös, projekteken alapuló, egyéni és kiscsoportos, tapasztalatokon nyugvó tanulási formák széles módszertani repertoárját alkalmazza az az óvoda, amely számára cél, hogy minden gyerek eljusson fejlődési lehetőségei csúcsára. Rugalmas tanulási tervek és megoldások tárházát szükséges kidolgozni. Ehhez összefogás kell, nem pusztán a szakemberek szintjén, hanem a szülőkkel is.

Az *egyéni fejlődési lehetőségek* csoporton belül, tehát a közösség keretein belül valósulnak meg, összhangban egymással. Az egyéni eltéréseket értéknek (és nem nyűgnek) tekinti minden résztvevő.

Intézményi inklúziós stratégia

Az inklúzió az óvodai élet minden területére, minden cselekvésére kihat, pontosabban: mindenben benne van, mindenre jellemző. Ahhoz, hogy ez valóban így legyen, az intézmény egészének rendszerben kell gondolkodnia. Az alábbiakban egy lehetséges stratégiát mutatunk be, azt, hogy milyen módon lehet

egy teljes rendszert az inklúzió mentén átalakítani. A struktúra nem a szakmai elemeket mutatja, hanem az intézményi szintű tennivalók rendszerét. Ez is, mint bármely példaanyag e kötetben, csak egy út, csak egy alternatíva, amely bárhogyan, a saját igények és lehetőségek szerint alakítható (Bakonyi, 2015).

1. *Az óvodapedagógusok attitűdjének, kompetenciáinak és ismereteinek alakítása*

Képzések, tréningek (kiket, hova).

2. *A helyzetkép feltárása*

A település helyzetfelmérése, statisztikai adatok begyűjtése, kisebbségi fórumok felméréseinek, adatainak és tapasztalatainak számbavétele, gyerekorvosok, védőnők tapasztalatainak megismerése, szakszolgálati ismertetések számbavétele, Biztos Kezdet Gyerekházak megismerése, egyházi felmérések felhasználása.

3. *Intézkedés terv készítése*

Az óvoda pedagógiai programjának átnézése, kiegészítése, megújítása (program, jogszabályok, SZMSZ, házirend, munkakörök stb., családközpontú intervenció a gyakorlatban, szülőbevonási lehetőségek, gyermek nyomon követésének módja, akadálymentesítés stb.).

4. *Együttműködés a külső szakemberekkel*

Szakmai kapcsolat kialakítása a szakszolgálatokkal, gyógypedagógussal, orvossal, védőnővel, pszichológussal, egyházzal, gyerekházzal, kisebbségi fórumokkal stb.

5. *Csoportszintű inklúziós program tervezése*

Közösségi élet, játék, munka jellegű tevékenység, tanulás szervezés, gondozás, érzelmi-akarati élet, társas kapcsolatok, egyéni bánásmód tervei, kapcsolatépítés a szülőkkel, együttműködési terv a dajkákkal, váltótárssal.

6. *Kitekintés az iskola felé*

Beiskolázási terv, kapcsolat a leendő tanítókkal, a gyermeki produktumok közös elemzése, utánkövetés.

Összegzés

A tanulmány a „mindenki különböző” elv alapján reflektál a neurotipikus és atipikus (különleges bánásmódot igénylő) gyerekekre is, arra alapozva, mely által kifejeződik a sokféleség családok és gyermekek tekintetében, és mely szerint mindenkinek egyformán – mégis sajátos módon – helye van a köznevelés rendszerében. Az inklúzió fogalmának lényegi aspektusát jelenti az egyéni bánásmód létjogosultsága, melynek szemléleti alapját a diverzitás képezi.

Az intézményi inklúziós stratégia, a befogadás feltételeinek megteremtése, továbbá a pedagógusok közti együttműködés és az egyéni kompetencia gazdagítása mind-mind hozzájárul a különleges bánásmódot igénylő gyermekek szükségleteinek megfelelő neveléshez.

Irodalomjegyzék

- Bakonyi, A. (2010). Inklúzió, integráció, differenciálás a kisgyermeknevelés gyakorlatában. *Kisgyermek, nagy problémák. Cserelapos kézikönyv* (n. p.). Raabe.
- Bakonyi, A., & Karczewicz, Á. (2016). Óvodapedagógusok nagykönyve – *Az ismerettől a megvalósításig*. Neteducatio.
- Balázs, I. (2011). *A génektől a társadalomig: A koragyermekkorai fejlődés színterei*. Biztos Kezdet Kötetek I.
- Borbély, S. (2012). *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ.
- Duró, Zs. (2006). Tehetséges gyerekekről mindenkinek. In É. Gyarmathy (Ed.), *A tehetség – fogalma, összetevői, típusai és azonosítása*. (pp. 11–15). Eötvös Kiadó.
- Kavalecz, A. (Ed.) (2015). Párhuzamosan végezhető tevékenységek az óvodában. Interjú dr. Bakonyi Annával. *Óvónők Lapja*, 2014–2015. 9. 4–8.
- Mihályi K., Hermandy-Berencz. J. (2013). *Befogadó iskola*. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Almaafan/MihalyiK_Hermandy_BerenczJ_befogado_iskola.pdf

Absztrakt

A Köznevelési törvény (2011) a „különleges bánásmódot igénylő gyerekek, tanulók” kifejezést használja. Ez a szóhasználat egyfajta gyűjtőfogalom, amely az elnevezés által is tükrözi azt a szemléletet és törekvést, hogy sokfélék vagyunk, sokfélék a családok és gyerekeik is, ám mindenkinek egyformán – mégis sajátos módon – helye van a köznevelés rendszerében. A tanulmány a diverzitás fogalmával jellemezve fejti ki a különleges bánásmódot igénylő és hátrányos helyzetű gyermek és családok jellemzőit, és részletezi a pedagógiai hatásrendszer elemeit az integráció, inklúzió szemléletében és gyakorlatában.

ADHD – Mit tanít nekünk? Hogyan hat szociális viselkedésünkre?

Cseriné Demeter Bernadett

Bevezetés

Szülőnek lenni, szülőként gyermeket nevelni áldás. Pedagógusként gyermeket tanítani hivatás. Mindkettő szerep felelősség és elhívás. Sajátos nevelési igényű gyermekek mellett még inkább kihívás és egy élethosszig tartó tanulás. A gyermek iránti szeretet nélkül, a kölcsönös tisztelet nélkül, illetve az elfogadó, befogadó szemlélet, azaz az inkluzív attitűd nélkül a tanítás is, a nevelés is inkább elvárás és kínlás. Tanulás és tanítás – e kettő, véleményem szerint egymástól elválaszthatatlan, és ez a szemlélet az ember permanens fejlődésének nélkülözhetetlen részét képezi. Jelen tanulmányban arra kívánok rávilágítani, hogy egy ADHD-val érintett, atipikus gyermek és egy felnőtt kapcsolatában maga az ADHD jelenléte milyen társas készségeket, szociális kompetenciákat igényel, fejleszt, hogyan lehet általa tanulni és tanítani. Továbbá egy társadalmi célú részvételi akciókutatásra hívom fel a figyelmet, amely során oktatási célú innovatív módszereket, lehetőségeket kutunk, alkalmazunk, elemzünk, és az eredményt később publikáljuk.

Az AD(H)D fogalma, jelentése

Attention Deficit Hyperactivity Disorder, azaz figyelemhiányos hiperaktivitási spektrumzavar. Ma az egyik leggyakoribb neuropszichés állapot, egy neurobiológiai eredetű rendellenesség, amely hatással lehet a gyermek viselkedésére és működésére (Szabó & Vámos, 2012).

Az ADHD-s egyéneknél az agy struktúrája más, mint a neurotipikus embekeknél. Ezt képalkotó vizsgálatokkal is (pl. MRI-vel) elég jól kimutatták. Definíciója már az 1770-es években megszületett és megfogalmazódott, de csak az 1980-as évektől vált egyre ismertebbé, és lett diagnózis (Dankó, Frang & Mór, 2011). Az ADHD mint állapot széles skálán mozog, sokarcú, a tünetek más és más módon keverednek, más és más szinten jelentkeznek. Mégis vannak hangsúlyos tünetek, amelyek árulkodnak, de hogy a tipikustól eltérő magatartásnak, viselkedésnek, reakcióknak mi van a hátterében, mi a probléma gyökere, mi a valódi oka, az igen sokféle lehet. Ezért szükséges a nagyon alapos és részletes anamnézis, szűrés, felmérés, diagnosztika.

Az ADD, azaz a figyelemzavar a leginkább vezető tünet, a hiperaktivitás, impulzivitás pedig kísérő tünetek. Érdekes tapasztalat, hogy a figyelemzavar nem minden esetben kíséri hiperaktivitás, illetve impulzivitás, de utóbbiak nincsenek figyelemzavar nélkül (Dankó, Frang & Mór, 2011).

Pulay (2017) kombinált ADHD-nak nevezi mindhárom tünet együttes jelenlétét, de akkor is ADHD-ként nevezzük, ha a hiperaktivitás és impulzivitás a hangsúlyos tünet. Amikor csak a figyelemzavar áll fenn, akkor az ADD rövidítés használatos. Gyakran nem különítik el a két definíciót, pedig lényeges különbség van az ADD és az ADHD között, melyet a tünetek eltérő aránya határoz meg (Pulay, 2017).

Melyek az árulkodó, sokszor szélsőséges magatartásjegyek?

Az alábbiakat tapasztalhatja meg a környezetük:

Hiperaktivitás esetén:

- Szinte végletekig pörög, magas fordulaton, fáradhatatlannak tűnik.
- Fára mászik, edz vagy állandó mozgásban van, és még mindig marad energiája.
- Jellemző rá a belső nyugtalanság.
- Folyton babrál valamivel, nem képes egy helyben ülni, az iskolában feláll és/vagy mászkál a tanórán, nyughatatlanul jár keze, lába.
- A hiperaktivitás nemcsak a mozgásban, hanem a beszédben is jelentkezik: állandóan beszél, sokszor hadar.
- A gondolataiban is kapkod, azok gyorsan váltakoznak fejében, sokszor gyorsabban, mint a beszédben, és így a mondandójában is kapkodóvá válik.

Impulzivitás során:

- Hirtelen, meggondolatlanul cselekszik, önkontrollja nagyon alacsony, könnyen elveszíti azt.
- Mértéktelenség jellemzi.
- Nincs veszélyérzete.
- Türelmetlen, belevág más szavába, nem várja ki a sorát, nem hallgat végig másokat.
- Gyerekkorban sokszor durvának is tartják őket.

Figyelemzavar esetén:

- Nehezen tudja figyelmét tartani, ha a téma nem érdekli, akkor kifejezetten, ha a feladat érdekli, akkor azonban képes hiperfókuszra kapcsolni.
- Figyelme könnyen elterelődik, elkalandozik, szinte egy kisfilmet forgat le a fejében.

- Sokat hibázik, jellemzően figyelmetlenségből, és összetett mondatoknál vagy a mondat elejét jegyzi meg, vagy a mondat végét. Problémái lehetnek az önmotivációval (Dankó, Frang & Mór, 2011).

Egy másik megközelítésből is összegezve az árulkodó, olykor szélsőséges magatartásjegyeket:

- figyelemfelhívó, szélsőséges akciók, cselekvések, viselkedési formák, akár
- önmagukkal, akár a társakkal és/vagy környezettel szemben;
- szélsőséges befelé fordulás, szorongás, hallgatás;
- látványos helyzetekben, amikor egyértelmű, hogy segítséget kell nyújtani, lelkes túlsegités, nagy aktivitás;
- bizalomhiány;
- gyakori zavar visszajelzések esetén;
- dac, harag sikertelenség bekövetkezésekor;
- túlfűtött érzelmi kötődés a bizalmi személyhez;
- sztereotípiák alkalmazása, gyakori, könnyű ítélkezés;
- kemény előítéletesség;
- rejtőzködés, titokzatosság;
- szélsőséges bizalmatlanság az emberi kapcsolatok terén;
- visszahúzódás, magányosság;
- harsányság, váratlan reakciók (Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közalapítvány, 2008).

Jellemzően milyen reakciót, viselkedést váltanak ki magatartásukkal családi, baráti, iskolai körben vagy idegen környezetben?

Az ADHD-s gyerekek viselkedése, mint látjuk, komoly kihívásokat jelent a környezetükben élő emberek számára, és különböző reakciókat válthatnak ki. Munkásságunk során felvett anamnézisekből kigyűjtve néhány könnyebb és általános példa:

Szülők esetében gyakran frusztrációhoz, szorongáshoz vezethet, mert úgy tűnhet, hogy a gyermek nem hallgat rájuk, vagy nem követi az utasításait. Az ADHD-s gyerekeknek gyakran okoz nehézséget a figyelem fenntartása, a szerveződés és az impulzivitás kezelése, emiatt szülők lehetnek türelmetlenek, fáradtak, és tehetetlennek érezhetik magukat a helyzet kezelésében.

Mivel az ADHD-s gyerekek sokszor nehezen koncentrálnak az iskolai feladatokra, és hiperaktívak lehetnek az osztályban, ez igencsak zavarhatja a tanulási folyamatot és a többi diák figyelmét is. A *tanárok* is gyakran éreznek tehetetlenséget, feszültséget, mivel az ADHD-s gyerekek folyamatos figyelmet

igényelnek, és így komoly nehézségeket okozhatnak a csoportos tevékenységekben való részvételnél.

Testvérek és barátok köre nehezen tolerálhatja, hogy az ADHD-s gyermek jellemzően túlmozgásos, impulzív és figyelemelterelő lehet. Ez számtalanszor zavarja, idegesíti a testvéreket és barátokat. Előfordulhat, hogy az ADHD-s gyermek nehezen követi a játékszabályokat, vagy megszakítja mások tevékenységét, ami könnyen vezet konfliktusokhoz. Itt szintén könnyen megjelenik a frusztráció, a féltékenység vagy az igazságtalanság érzése. Éppen ezért egy ADHD-s gyermek nehezebben talál barátokat vagy társakat. A kortársak kiközösíthetik vagy nehézséget élnek át a kapcsolatok kialakításában és fenntartásában.

Iskolai társak, osztálytársak esetén azért zavaró egy ADHD-s gyermek viselkedése, mert más diákok figyelmét is elvonhatja az osztályban. Az állandó mozgás, a beszélgetés vagy a figyelemelterelés zavarhatja a többiekét, és a gyerek könnyen osztálytársi konfliktusok forrásává válhat. Az osztálytársak reakciója szintén lehet frusztráció, irritáció vagy kiábrándultság, míg a tanárok kihívást tapasztalhatnak az osztály irányításában és a figyelem fenntartásában. Fontos megjegyezni azon tapasztalatunkat is, hogy ezek a reakciók változhatnak a különböző embereknél és különböző környezetben. Akár az iskolában vagy otthon, a családban a megfelelő alkalmazkodások és intervenciók hozzájárulhatnak a pozitívabb viselkedési reakciók kialakulásához. A megfelelő támogatás, a viselkedés megértése és az ADHD kezelésének módjai segíthetnek a gyermeknek és környezetének is.

Az ADHD Alapítványnál végzett, segítő munkám által tapasztaltak alapján még további viselkedési reakciókról is beszámolnak az érintettek. Ezek pedig az aggodás, túlzott féltés, türelmetlenség, tehetetlenség, döbbenet, szomorúság, bánat, megbélyegzés, kirekesztettség, meg nem értés, csalódás, félelem, düh, harag, büntudat, verbális agresszió, esetenként fizikai agresszió, érzelmi zsarolás, következtetlenség, és talán még ennél többet is fel tudnának sorolni az érintett szülők, családok és hát maguk az érintett gyermekek és felnőttek. A gyermekek viselkedését sokáig ösztönösen érzelmeik irányítják, és ezek alapján reagálnak a külső környezeti hatásokra, ingerekre, és ez válaszreakció is egyben a környezetükben megmutatkozó társas viselkedésre. Később ez a reakció kiegészül a mintaként látott és tanult viselkedéssel, amelyet még az egyén kognitív képességei, készségei is befolyásolnak.

Az imént több érzelmi megnyilvánulást soroltam fel, de a tanulmányok szerint hat alapemóció különíthető el, és ezek az érzések váltanak ki reakciókat:

- az öröm,
- a harag,
- a szomorúság,

- a meglepetés,
- az undor,
- a félelem.

Ezekhez a reakciókhoz, a mögöttes érzelmekhez, az egyén társas viselkedésének megértéséhez szükséges annak a környezetnek a megismerése is, amelyben őt ingerek érik, a környezeti hatások és az egyén kognitív folyamatai közötti összjáték határozza meg az ítéletalkotást és a viselkedést. Nem hagyhatók figyelmen kívül az egyén megismerési folyamatai és a viselkedését befolyásoló érzelmi állapotok sem (Fiedler & Bless, 2007). Ezen tanulmányokkal van összhangban meglátásom és tapasztalatom is.

Mit nem látunk? A magatartást kiváltó okot, a gyermek saját történetét

A viselkedés mögött számos ok rejtőzködik. Legtöbbször érdemes azok mögé nézni, törekedni arra, hogy megfejtjük a valódi okot, és próbáljuk megérteni azt, mert minden gyermek más és más, így a reakciói is, a viselkedése, magatartása is. A legfontosabb, hogy ismerjük és értsük meg a gyermek működését. Kutassuk fel a probléma gyökerét, és ha ezt tudjuk, akkor már a megértéshez, az együttműködéshez, az elfogadáshoz, a megoldáshoz is könnyebben eljutunk. Amennyiben még saját magunkat is megvizsgáljuk, ön- és társreflexiót is végzünk, ha mi magunk is nyitottak vagyunk a fejlődésre, változásra, akkor a siker sem marad el.

Mit tehetünk? Terápiák, tréningek, fejlesztések

Számos terápia, pszichológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai és fejlesztő hatású módszer alkalmazása ismert, amelyek segítségével és a kompetens szakemberek közreműködésével hatékonyan kezelhető, fejleszthető az ADHD állapota és/vagy annak kísérő tünetei, továbbá a kezeletlen ADHD okozta sérülések is. Ez a tanulmány azonban az innovatív módszereket hivatott bemutatni, azt is elsősorban az oktatás területén és a társas kompetenciák vonatkozásában, így ezt a témát kívánom bővebben kifejteni.

Terápiákon túl – a szociális kompetencia fejlesztése

A szociális kompetencia lényeges képességek és motivációk összessége, amelyek nélkülözhetetlenek a társas interakciókhoz és a hatékony társas alkalmaz-

kodáshoz. Öröklött és tanult elemek készletéből áll. Tehát a szociális kompetencia olyan készségek és képességek összessége, amelyek lehetővé teszik egy személy számára, hogy hatékonyan kommunikáljon, kapcsolódni tudjon másokkal, és sikeresen működjön együtt a társadalmi környezetben. A szociális kompetencia az egyén szociális és érzelmi fejlődésének alapvető része, és fontos szerepet játszik a személyes és társadalmi kapcsolatok kialakításában, azok fenntartásában, és több különböző készséget foglal magában (Zsolnai et al., 2007), mint például az alábbiak:

Kommunikációs készségek: Ide tartozik a hatékony verbális és nonverbális kommunikáció, az aktív hallgatás, a beszédképesség, a megfelelő nyelvi és társadalmi normák alkalmazása.

Kulturális tudatosság: A globalizáció következtében egyre sokszínűbb társadalmakban élünk, ahol különböző kultúrák találkoznak. A kulturális tudatosság képessé tesz minket arra, hogy megértsük és tiszteletben tartsuk a különböző kultúrák sajátosságait, szokásait és értékeit.

Digitális kompetencia: Az információs technológia térnyerésével elengedhetetlenné vált a digitális kompetencia. Ez magában foglalja az online kommunikációt, a digitális eszközök és alkalmazások használatának ismeretét, valamint a digitális adatok kezelésének és biztonságának tudatosítását.

Rugalmasság: A gyorsan változó világban kulcsfontosságú a rugalmasság. Ez magában foglalja az alkalmazkodóképességet, a változásokhoz való hozzáállást és a problémamegoldó készségeket. Rugalmas gondolkodással és viselkedéssel könnyebben tudunk alkalmazkodni az új helyzetekhez és kihívásokhoz.

Személyes márkaképzés: Az egyéni márkaképzés fontossága az online jelenlét és a személyes márkaépítés terén is megnőtt. A social média és az online platformok lehetőséget nyújtanak arra, hogy megmutassuk magunkat és képességeinket. Fontos, hogy tudatosan építsük a személyes márkánkat, és képviseljük azt a virtuális és valós közösségekben.

Kritikus gondolkodás: Az információk bősége és hozzáférhetősége mellett kiemelt jelentőséggel bír a kritikai gondolkodás. Az új korban fontos, hogy képesek legyünk értékelni és kritikusan szemlélni az információkat, érveket és forrásokat. Ez segít abban, hogy tájékozott döntéseket hozzunk, és megalapozott véleményt alkossunk.

Empátia és mások érzelmeinek megértése: Ez magában foglalja azt a képességet, hogy azonosítsuk és megértsük más emberek érzéseit, valamint megfelelően reagáljunk azokra. Az empátia megkönnyíti a személyes kapcsolatok kialakítását és fenntartását.

Konfliktuskezelés: Ez a képesség segít megoldani és kezelni a konfliktusokat, vitás helyzeteket és nézeteltéréseket anélkül, hogy károsítaná a kapcsolatokat.

A konstruktív kommunikáció, az együttműködés és a kompromisszumkészség fontos elemei a konfliktuskezelésnek.

Önállóság és döntéshozatal: A szociálisan kompetens egyén képes önállóan gondolkodni, önálló döntéseket hozni és vállalni a felelősséget a saját tetteiért. Ez magában foglalja a jó problémamegoldó képességet és a kritikus gondolkodást.

Csoportmunka és együttműködés: Ez a képesség lehetővé teszi a személy számára, hogy hatékonyan működjön együtt másokkal, csapatban dolgozzon, megoszthassa az erőforrásait és feladatait, valamint tiszteletben tartsa mások véleményét és hozzájárulását.

A szociális és társas kompetencia kialakulása és fejlesztése a gyermekkorban kezdődik, folyamatosan fejlődik és javulhat egész életünk során. Fontos szerepe van az iskolai környezetben és a társadalmi viszonyokban, és hozzájárul az egyén életminőségéhez és sikeres társadalmi beilleszkedéséhez (Zsolnai, 2008). A gyerekek szociális kompetenciájának fejlesztéséhez számos tanulmány, kutatás, módszer, workshopok, képzések, oktatási anyagok állnak rendelkezésre. Mégis ezek sajnos az iskolai képzésben kevésbé vagy egyáltalán nem jelennek meg. Azt is érdemes sorra venni, hogy a felnőtteknek, szülőknek, pedagógusoknak, fejlesztő szakembereknek, a szakma képviselőinek milyen műhelyek, képzések segítenek abban, hogy ezen képességeik fejlődjenek, amit aztán tovább örökíthetnek. Néhány példa a következőkben értelmezhető:

Kommunikációs tréningek: Ezek a tréningeken a résztvevők megtanulhatnak hatékonyan kommunikálni másokkal, fejleszthetik a verbális és nonverbális kommunikációs képességeiket, megtanulhatják az aktív hallgatást, konfliktusmegoldást és más kommunikációs technikákat.

Konfliktuskezelési tréningek: Ezek a tréningek segítenek az embereknek megérteni és hatékonyan kezelni a konfliktusokat. Tanulni lehet az empatikus kommunikációt, tárgyalási technikákat és az együttműködő konfliktusmegoldást.

Empátia és érzelmi intelligencia tréningek: Ezen tréningek célja, hogy fejlesszék az empátiás készségeket és az érzelmi intelligenciát. A résztvevők megtanulhatják felismerni és megérteni mások érzelmeit, saját érzelmeiket pedig hatékonyabban kifejezhetik.

Szociális készségek fejlesztése pedagógusoknak: Pedagógusok számára speciális tréningek és workshopok állnak rendelkezésre, hogy segítsék őket a diákokkal való hatékony kommunikációban, az osztályteremben a pozitív légkör megteremtésében, a konfliktusok kezelésében és más szociális készségek fejlesztésében.

Mentálhigiénés képzések és workshopok: Ezek a képzések a mentális egészség megőrzésére és a szociális-emocionális jólétre összpontosítanak. Segítenek

az embereknek az önismeret fejlesztésében, a stresszkezelésben, a hatékony kommunikációban és az érzelmi egyensúly fenntartásában.

Egy innovatív részvételi akciókutatás: a PR-VET projekt

A projekt, amelyben mindenki tanul, mind a felnőtt, mind a gyermek egyaránt. Lehetőséget kapunk arra, hogy mind a saját, mind pedig a gyermekek, diákok szociális kompetenciáit fejleszthetjük. Ez a win-win helyzet. A projektről bővebben lehet olvasni az Edunet Alapítvány weboldalán, de ami jelen tanulmányt érinti, az az, hogy ebben a kutatásban az oktatás új, innovatív lehetőségeit, módjait kutatjuk fel, dolgozzuk ki, teszteljük, amit külső szakértők validálnak. Erre kaptunk lehetőséget a dán THE VELUX FOUNDATIONS támogatása által. A projekt kedvezményezettje az oktatás, kutatás-fejlesztés területén is komoly tapasztalattal bíró Edunet Alapítvány, ahol a szakmai megvalósító partnerek társadalmi-szociális vállalkozások.

Két helyszínen indultunk el 2022. február 1-jével, Cegléden és Lajosmizsén. Az egyik alapvető meggyőződésünk, hogy az oktatás és képzés minősége alapvető hatással van egy ország versenyképességére. Ezen négyéves projekt célja, hogy új megközelítéseket és megoldásokat találjon és kipróbáljon a magyar szakképzés területén annak érdekében, hogy javítsa annak minőségét. Célcsoport tekintetében kiemelt figyelmet fordítunk az ADHD-s tanulókra és azokra, akik állami gondozás alatt állnak, vagy éppen elhagyják azt. Természetesen ez a lehetőség nem zárja ki a neurotipikus gyermekek képzését sem (Edunet Alapítvány, 2022).

A kutatás fontos része a szociális és társas kompetenciák fejlesztése

Ebben a kutatásban kulcsfontosságú szerepet kapnak a 21. századi készségek (lásd korábban). Jellemzően a szakképzési programokba ágyazva végezzük a kutatást, részben iskolán kívüli tevékenységeken keresztül, munkaalapú, gyakorlatfókuszú és projektalapú oktatás által. Így a tanulóknak is lesz lehetőségük értékteremtő munkát végezni, élményeken keresztül a tudást elsajátítani, hiszen a valós élethez kapcsolódó nonformális tanulás is a mindennapok része. A környezet- és pénzügyi tudatosság elsajátítása, a közösségi alapokra helyezett koncepció programjai mind része a projektvállalásunknak, és ezek mindegyike inspiráló környezetben tud megvalósulni. Nálunk mindenki tanul, így mindenki tanuló is egyben.

A szociális és társas készségek fejlesztése és az oktatásban való alkalmazása

Feltételezésünk szerint a 21. században olyan új kihívásokkal kell szembesülnünk, olyan élethelyzetekkel kell majd alkalmazkodnunk, amelyeket még szinte nem is ismerünk. Azt gondolom, hogy a Covid-19 is ide sorolható. Egyre többet lehet olvasni a VUCA-világról. Mit is jelent a VUCA? A VUCA-világra való felkészülés vizsgálata és tanulmányozása széles körben érdeklődésre tart számot, és többféle szereplő foglalkozik vele: akadémiai, egyetemi kutatóközpontok, szervezetfejlesztő cégek, kormányok, nemzetközi szervezetek, vállalatok, vezetők stb., de már 2018-ban írt róla a Forbes magazin.

A VUCA rövidítés a következő szavakat takarja: Volatility (változékonyság), Uncertainty (bizonytalanság), Complexity (bonyolultság) és Ambiguity (kétértelműség). A VUCA-világ kifejezést a posztmodern korszakban használják, hogy leírják a mai világ jellegzetességeit és kihívásait.

Változékonyság (Volatility): A VUCA-világ rendkívül gyors és folyamatosan változó. Az események és körülmények gyorsan változhatnak, és a váratlan események vagy válságok előfordulása is gyakoribbá válik.

Bizonytalanság (Uncertainty): A VUCA-világban az információhiány és a bizonytalanság jellemző. A jövőre vonatkozó előrejelzések nehezen kiszámíthatók, és a döntések meghozatala sokszor alapvető információk hiányában történik.

Bonyolultság (Complexity): A VUCA-világ rendkívül bonyolult és összetett. Az emberek és rendszerek közötti kapcsolatok, a technológia fejlődése és a globalizáció egyre növekvő mértékű bonyolultságot és összetettséget eredményeznek.

Kétértelműség (Ambiguity): A VUCA-világban a jelenségek, információk és helyzetek gyakran többféleképpen értelmezhetők. Az értelmezések közötti ellentmondások és kétértelműségek növelik a döntéshozatal és a válaszadás nehézségeit.

A VUCA-világban a cégeknek és az egyéneknek rugalmasnak, alkalmazkodóképesnek és kreatívnak kell lenniük a kihívások kezelése érdekében. Az információgyűjtés, a tanulás és az agilitás kiemelt jelentőséggel bírnak a VUCA-világban. Mivel az új kor követelményei, a társadalmi kihívások, a jövő munkaerőpiacán való megfelelés ezen igényeket támasztja, így az oktatásban is egyre nagyobb hangsúlyt kell hogy kapjon azon készségek és képességek elsajátítása, amelyek segítségével sikeresen tudunk navigálni a modern társadalmi és gazdasági környezetben. A Világgazdasági Fórum az „Álláspiac jövője” címmel adott ki jelentést, amelyben felsorolja, hogy 2025-re a munkavállalóknak milyen új kompetenciákat kell elsajátítaniuk.

Véleményünk szerint is az alábbi kompetenciák fejlesztése, alkalmazása, adaptálása rendkívül nagy segítséget adhat számunkra a társadalomban való érvényesüléshez és sikeres boldoguláshoz. Ilyenek többek között:

Technológiai jártasság: Az előrehaladó technológiai fejlődés miatt a munkavállalóknak egyre nagyobb mértékben kell rendelkezniük digitális és technológiai készségekkel. Ide tartozik az adatelemzés, a mesterséges intelligencia, a gépi tanulás, a programozás, a kiberbiztonság és az informatikai ismeretek.

Kreativitás és innováció: A technológiai változásokkal párhuzamosan a kreativitás és az innováció egyre fontosabbá válik. Az olyan képességek, mint a problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, az új ötletek generálása és az alkalmazkodóképesség, segíthetnek a munkavállalóknak a változó környezetben.

Kommunikációs és interperszonális készségek: Az emberi kapcsolatok és az együttműködés képessége továbbra is fontos szerepet játszik a munkahelyeken. A hatékony kommunikáció, az empátia, a csapatmunka és a társas készségek elősegítik a sikeres együttműködést és a produktív munkakapcsolatokat.

Rugalmasság és agilitás: A változékony gazdasági és munkakörnyezetben a rugalmasság és az agilitás kulcsfontosságúak. A munkavállalóknak alkalmazkodniuk kell a változásokhoz, gyorsan kell tanulniuk új készségeket, és alkalmazkodniuk kell a változó igényekhez.

Érzelmi intelligencia: Az érzelmi intelligencia, amely magában foglalja az önreflexiót, az érzelmek felismerését és kezelését, valamint az empátiát, továbbra is fontos kompetencia. Ez segíthet a hatékony kommunikációban, a konfliktuskezelésben és a vezetői képességek fejlesztésében.

A hagyományos szociális készségeken túl az új kor követelményei tehát újabb kihívások elé állítanak bennünket. A digitális kompetencia, a kulturális tudatosság, a rugalmasság, a személyes márkaképzés és a kritikus gondolkodás kiemelt szerepet kapnak az egyének fejlődésében és életminőségük javításában. Ezért is fontos, szinte nélkülözhetetlen, hogy ezeket a készségeket tudatosan fejlesszük és gyakoroljuk az életünk során. További felelősségünk pedig, hogy az oktatás különböző platformjain mindezeket tanítsuk a gyerekeknek, mivel a 21. századi szociális kompetenciák fejlesztése alapvető fontosságú a társadalmi és gazdasági sikerek eléréséhez.

Az egyre nagyobb számban előforduló ADHD jelensége

Kutatásokból tudjuk, hogy még 2011-ben 70 ezer érintett gyermekről volt felmérés (Dankó, Frang & Mór, 2011), ma – 12 évvel később – több mint 100 ezer ADHD-s gyermek jelenlétét lehet sejteni. Az ADHD egyre nagyobb elő-

fordulása és az ezzel kapcsolatos kutatások sok tanulságot hoznak számunkra. Néhány fontos tanulság:

Az egyéni változatosság elismerése: Az ADHD rámutat arra, hogy az embereknek különböző figyelmi és viselkedési jellemzőik vannak. Ez azt jelenti, hogy mindenki más módon működik, és a hagyományos normák nem feltétlenül alkalmazhatók minden emberre. Az ADHD tünetei különböző mértékben és formában jelentkezhetnek, és az embereknek egyéni támogatásra és megértésre van szükségük.

A figyelem és a koncentráció jelentősége: Az ADHD fő tünete a figyelemhiány, amely azt jelzi, hogy a figyelem és a koncentráció képessége kulcsfontosságú az egészséges és sikeres működéshez. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a figyelemfejlesztés és a koncentrációs képességek fejlesztése mindenki számára fontos, nemcsak az ADHD-vel élők számára.

Az egészséges környezet szerepe: Az ADHD-t befolyásoló genetikai és környezeti tényezők összetett hálózatát kell figyelembe vennünk. Az ADHD a fejlődésünk szempontjából felhívja a figyelmet az egészséges és támogató környezet fontosságára. Megfelelő családi, oktatási és társadalmi támogatásra van szükség az egyének számára a sikeres életvitelhez és a tünetek kezeléséhez.

Az inkluzív oktatás és munkahelyi környezet előnyei: Az ADHD rámutat az inkluzív oktatás és munkahelyi környezet fontosságára. Az egyének különböző tanulási és működési stílussal rendelkezhetnek, és szükségük van arra, hogy a környezet rugalmas és támogató legyen, hogy maximálisan kihasználhassák képességeiket.

Az empátikus megközelítés ereje: Az ADHD-megértése segít felépíteni az empátiát és megértést azok iránt, akik bármilyen rendellenességgel élnek. Az empátia segíti a pozitív és támogató közösség létrehozását, a stigma csökkentését és a segítő attitűd kialakítását.

Az ADHD és más neurológiai különbségek tanítanak minket arra, hogy fogadjuk el és támogassuk a változatos működést, és hogy tegyünk lépéseket az inkluzívabb és megértőbb társadalom felé. Ez általánosan valósulhat meg, hogy jobban megértjük az egyének különböző szükségleteit, támogatást nyújtunk nekik, és változtatunk a környezetünkben, hogy befogadjuk és elismerjük a sokféleséget.

Összegzés

Összegezve tehát a szociális kompetencia fejlesztése nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egyéni boldogulásunkat, személyes fejlődésünket, társas életünket, munkaalkalmasságunkat, életminőségünk javítását biztosítsuk. Igaz, már korábban

is elérhető volt az önfelnevelésnek számos módszere, lehetősége, szakmai, pedagógiai területen szükségesszerű volt azok alkalmazása, de most már társadalmi beilleszkedésünkhöz, jóllétünkhöz, a kihívásokkal szembeni alkalmazkodásunkhoz elengedhetetlenné vált a tudatos fejlesztés.

Az egyre növekvő számú atipikus fejlődésű gyermekek jelenléte véleményem szerint erőteljesen felhívja erre a figyelmet. Személyes felelősségemnek érzem, hogy a jövő egészséges társadalmának építéséhez a lehetséges legtöbb módon és legjobb minőségben hozzájáruljak, ezért is tartom megtisztelő lehetőségnek az Edunet Alapítvány PR-VET projektjét, kutatását, amelyben mint együttműködő és megvalósító partner részt vehetek.

Irodalomjegyzék

- A VUCA-világnak AVICA-vezetőkre van szüksége. <https://forbes.hu/tamogatoi-tartalom/a-vuca-vilagnak-avica-vezetokre-van-szuksege/>
- Dankó, D. Frang G., & Mór Z. (2011). *Lépéskényszer – ADHD – figyelemhiányos / hiperaktivitás zavar – okozta társadalmi-gazdasági problémák és lehetséges kezeléskük tervezet*. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Fiedler, K., & Bless, H. (2007). Társas megismerés. In M. Hewstone & W. Stroebe (Eds.), *Szociálpszichológia* (pp. 111–141). Akadémiai Kiadó.
- Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2008). *Dobbantó program. Startvonalon, Segédanyag pedagógusoknak*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. <https://docplayer.hu/825863-Dobbantó-program-diaktamogató-fuzetek-1-startvonalon-segedanyag-pedagógusoknak-fogyatékos-személyek-esélyegyenlőségéért-kozalapítvány-2008.html>
- Koltói, L. (2013). *Pedagógiai pszichológia jegyzet óvodapedagógusoknak*. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogiai_pszichologia_jegyzet_vodapedagógusoknak/101_szocilis_kompetencia.html
- Krántz, É. (n.d.). *Mi lesz a 10 legfontosabb kompetencia a jövőben?* <https://vezetofejlesztés.hu/legfontosabb-kompetencia/>
- Pulay, A. J. (2017) *Felnőttkori ADHD: tünettan, komorbiditás, kórlefolyás és terápia*. Semmelweis Egyetem, Pszichiátriai és Pszichoterápiás Klinika, Felnőtt ADHD Ambulancia, előadás. https://semmelweis.hu/pszichiatria/files/2016/10/adhd_el%C5%91ad%C3%A1s_magyar_20170403.pdf
- Szabó, Cs., & Vámos, É. (2012). *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Zsolnai, A. Lesznyák, M., & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodáskorban. *Magyar pedagógia*, 107(3), 233–270.

Zsolnai, A. (2008). A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online* 2, 119–140.

Absztrakt

A gyermek iránti szeretet nélkül, a kölcsönös tisztelet nélkül, illetve az elfogadó, befogadó szemlélet, azaz az inkluzív attitűd nélkül a tanítás is, a nevelés is inkább elvárás és kényszer. Tanulás és tanítás – e kettő, véleményem szerint egymástól elválaszthatatlan, és ez a szemlélet az ember permanens fejlődésének nélkülözhetetlen részét képezi. Jelen tanulmányban arra kívánok rávilágítani, hogy egy ADHD-val érintett, atipikus gyermek és egy felnőtt kapcsolatában maga az ADHD jelenléte milyen társas készségeket, szociális kompetenciákat igényel, fejleszt, hogyan lehet általa tanulni és tanítani. Továbbá egy társadalmi célú részvételi akciókutatásra hívom fel a figyelmet, amely során oktatási célú innovatív módszereket, lehetőségeket kutatunk, alkalmazunk, elemzünk, és az eredményt később publikáljuk.

Az iskolai szorongás

Kovács-Bogya Tünde

Bevezetés

Az iskolához, a tanuláshoz legszerencsésebb esetben öröm, megelégedettség társul, ami Csíkszentmihályi (2010) szerint a flow állapotában teljesedik ki. Kedvezőtlen élmények, tapasztalatok hatására azonban szorongás érzése is költődhet az iskolai színtérhez. A magas, nem az adott diák szintjéhez igazodó követelmények, a szinte teljesíthetetlen pedagógusi vagy szülői elvárások, a sikertelenség, megszegyenítés mind-mind előidézője, kiváltója lehet a szorongásnak. Úgy vélem, hogy pedagógusként, szülőként vagy diákként többféle szerepünkben, több oldalról is érintettek vagyunk a témában. Jelen tanulmányban célom az, hogy röviden ismertessem a szorongást, bemutassam az okokat és tüneteket, valamint a kezelés lehetséges módjait, kitérve a teljesítményszorongásra és a pedagógus szerepére, lehetőségeire is.

A szorongás

A szorongás fogalmához általában negatív tartalmakat és asszociációkat társítunk. Sokszor a boldogtalanság, kellemetlenség vagy betegség képzetével kapcsoljuk össze, ugyanakkor az emberiség fennmaradása és léte leginkább a jól működő szorongás-, vagyis veszélyelhárító berendezésének köszönhető (Tringer, 1996).

A szorongás meghatározása

Tringer (1996) kiemelte, hogy a félelem és a szorongás két egymástól alapvetően különböző érzelem. Amíg a félelemnek konkrét, jól meghatározható tárgya és oka van, addig a szorongás irracionális félelemként, feszültségként írható le. A szorongás tárgy nélküli félelemként is definiálható. A szorongás egyfajta hipereberségi állapotot jelent, mely jellegzetes tüneteket hordoz. A szorongás az élet természetes velejárója, az élőlények, élő szervezetek sajátossága, mely megjelenik új szituációkhoz, új helyzetekhez kötődően, előidézhetheti kudarc vagy csalódás is. Amennyiben a személy a szorongás intenzitása, illetve tartalma felett elveszti a kontrollt, akkor már kóros állapotról beszélünk (Tringer, 1996).

DSM-5 (2013) diagnosztikai klasszifikációs rendszer a szorongásos zavarokat az alábbiak szerint osztályozza:

- szeparációs szorongás zavar,
- szelektív mutizmus, specifikus fóbiák,
- szociális szorongásos zavar (szociális fóbia),
- pánikzavar,
- agorafóbia,
- generalizált szorongásos zavar,
- nem meghatározott szorongásos zavar (DSM-5, 2013).

Tringer (1996) szerint a szorongás megítélésének négyféle értelmezése lehetséges. Beszélhetünk „normál”, illetve kóros, patológiás szorongásról, tekinthetünk a szorongásra mint tünetcsoportra, valamint a szorongás önálló kórkép, betegség formájában is testet ölthet. A szorongás fajtái a következőképp határozhatók meg:

1. Normál szorongás: veszélyhelyzetben megjelenő átfogó reakciók összessége.
2. Kóros (patológiás) szorongás: ok nélkül, fenyegetés, fenyegetettség fennállása nélkül következik be, tehát nincs megnevezhető kiváltó ok.
3. Szorongás mint tünetcsoport: legtöbb pszichés megbetegedésben fellelhető.
4. Szorongás mint önálló kórkép/betegség: a fenti tünetegyüttes önállóan fordul elő (Tringer, 1996).

A szorongás osztályozása történhet annak mentén is, hogy a szorongás pozitív vagy negatív az egyén számára. Ennek értelmében beszélünk facilitáló, illetve debilizáló szorongásról. A facilitáló szorongás egyfajta hajtóerőként segíti a veszély leküzdését, az azzal való megküzdést, a veszély elhárítását. Ezzel szemben a debilizáló szorongás csökkenti a sikeres adaptációt, gátolja a teljesítményt, a feladatról elvonja a figyelmet, az alkalmatlanság érzését kelti, erősíti (Tringer, 1996).

Spielberger (1970) megkülönböztet állapot- és vonásszorongást. Az állapot-szorongás a szorongás pillanatnyi állapotát mutatja, míg a vonásszorongás, a szorongásra való hajlamot jelzi, azt mutatja, hogy az egyén mennyire hajlamos a szorongásra a mindennapokban. Mindenki átél valamilyen mértékű szorongást, ám jelentős egyéni eltérések és különbségek mutatkoznak abban, hogy ki milyen szintű szorongást képes elviselni, illetve azt milyen erősségűnek érzi. Ebben egyéni temperamentumbeli tulajdonságok játszanak szerepet (Nótin, 2015).

A szorongás okai

A biológiai meghatározók közül a szorongás kialakulásában szerepe lehet az amygdala diszfunkcionális működésének. A neuroanatómia szerint a BIS-rendszer kapcsolatba hozható a veleszületett szorongással. A kondicionált tanult szorongásban a limbikus rendszer disztális részének, valamint a prefrontális kéreg működésének van szerepe. Egy másik nézőpont a szorongás okát a központi idegrendszer működésében, illetve különböző biokémiai markerek elégtelen működésében látja, melyet neurofizikai és klinikai farmakológiai vizsgálatok igazolnak. Továbbá a genetikai tényezők szerepét is hangsúlyozzák, egyes családokban halmozottan jelenik meg a szorongásra való hajlam, valamint a környezeti tényezők szerepét is kiemelik (Füredi & Harmatta, 1998; Trixler, 1998; Vizi, 1998). A modern orvostudomány fejlődésével az agyi képalkotó eljárásokat is használják a szorongás vizsgálatára. CT-, MRI/PET-, SPECT-eszközök segítségével a központi idegrendszerben zajló folyamatok vizsgálhatók, megjeleníthetők (Degrell, 2015). Más szakemberek a szorongás okait a személyiségjegyekben keresik. Peurifoy (1998) az emberi személyiséget hét tényező kombinációjában, mátrixában írja le. Szerinte a személyiségünk formálódásában ez a hét komponens játszik kiemelt szerepet:

- családban megjelenő, elfogadott, legitimált érték- és véleményrendszer,
- szocializáció folyamán alkalmazott fegyelmezési, nevelési módszerek,
- példaképek az egyén életében,
- testvérek esetén a családon belüli születési sorrend,
- a társadalom és a kultúra hatásai,
- biológiai, genetikai öröklés, valamint hogy mindezek a tényezők milyen fontosak a családi rendszerben. A felsorolt tényezők kombinációi szorongásos tüneteket alakíthatnak ki (Peurifoy, 1998).

A szorongást kiváltó tényezők között a negatív életesemények is kiemelten fontosak. Szorongásos tünetek nagyobb valószínűséggel alakulnak ki jövőbeli, veszélyekkel járó eseményekhez kapcsolódóan. Ilyen élethelyzet lehet például egy betegség, fenyegetés, nem kívánt terhesség, háború stb. A szorongás kialakulását, megjelenését vizsgálva Oatley és Jenkin (2001) szintén több tényezőt feltételez a szorongás hátterében. Szerintünk ilyen determinálók a kisgyermek-kori élmények, az attribúciós stílusok, az önértékelésen, értékelésen alapuló gondolkodás, a szociális támogatás, a genetikai hatások, valamint a társadalmi környezet hatása.

Tringer (1966) szerint a szorongásos zavarok kiváltó okai elsősorban az egyén múltjában keresendők. Véleménye alapján a szocializáció szenved zavart, ami neurózist, neurózisra való hajlamot indukálhat. A legújabb vizsgálá-

latok a fóbiás és szorongásos zavarok hátterében szintén családi halmozódást igazolnak. Kutatások valószínűsítik, hogy a neurózisok patogenezisében a központi aktivációszabályzás gyengesége, kiegyensúlyozatlansága állhat, mely genetikailag meghatározott. Ezen szabályozási éretlenség, gyengeség miatt az egyén gyakran kerül alul- vagy túlaktívált állapotba, amikor a kognitív mechanizmusai nem képesek ezt az egyensúlyt helyreállítani. Ezért olyan magatartási formákat alkalmaz, mellyel a homeosztázis helyreállítására törekszik. Túlaktívált állapotban ingerkerülő, míg az optimális szinthez képest csökkent aktiváció esetén ingerkereső magatartás figyelhető meg. Az ingerkerülés megjelenik, jellemző a szorongásos kórképekre, állapotokra, valamint tetten érhető hangulatzavarok esetén is. Az ingerkeresés elsősorban a személyiségzavarok kategóriájára jellemző.

A szorongás tünetei

A szorongás esetén a szomatiform tünetek jellemzőek (Kopp & Fóris, 1995). Peurifoy (1998) a szomatikus tünetek közé sorolja a motoros feszültséget, mely remegésben, nyugtalanságban, bizonytalanságban nyilvánul meg. Ezenkívül autonóm hiperaktivitás is megfigyelhető, úgymint a légszomj, a tachycardia, meleg vagy hidegérzet. A szimptomák közt szerepel még az abnormális éberség, ami izgatottságban, ingerlékenységben, a figyelem és koncentráció hiányában mutatkozik meg (Kopp & Fóris, 1995).

A DSM-5 diagnosztikai kézikönyv a generalizált szorongás tünetei közé az alábbiakat sorolja: nyugtalanság, felhúzottág, feszültség érzése, fáradékony-ság, koncentrációs nehézség, irritabilitás, izomfeszülés, valamint alvászavar. A diagnózis akkor állítható fel, ha a felsorolt tünetek közül legalább három jelen van, s legalább egy a tünetek közül az elmúlt hat hónapban a napok nagy részében jelen volt (DSM-5, 2013).

Karmacs és Bánki (1996) a szorongás tüneteit három csoportba osztja. Pszichés tünetek közé tartozik: félelem, aggodalom, pesszimizmus, koncentrációs nehézségek. További szomatikus tünetek: tachycardia, aritmia, szédülés, mellkasi fájdalom, hasmenés, gyakori vizeletürítés inger (Karmacs & Bánki, 1998).

A vegetatív tünetek elsősorban a bőrön és nyálkahártyán jelennek meg, melyek könnyen észlelhetők, szorongás esetén megváltozik, módosul a bőr vaszkularizációjának automatizációja, ami bőrpír, kipirulás, sápadtság, izzadás formájában jelentkezik (Tringer, 1996). A viselkedésben, magatartásban megmutató tünetek jellemzően társas interakciók során, társas kapcsolatok zavaraiiban jelennek meg. A szorongó egyén környezetében is feszültséget kelt. A szorongó emberek gyakran visszafogottabbak (Tringer, 1996).

A viselkedési megnyilvánulások másik csoportja a szorongás enyhítését célozza. Ezek elsősorban motoros, mimikai vagy érzelmi tünetek képében jelennek meg. Bármilyen mozgásforma enyhítheti a szorongást, ezért a szorongó emberek gyakrabban mozgolódnak, mozgásban vezetik le feszültségüket. A motoros aktivitás egy sajátos formája a dohányzás, ami erőteljes szorongás-csökkentő hatással is bír (Tringer, 1996).

Iskolai szorongás, teljesítményszorongás

A szorongás hatása a teljesítményre

A szorongás befolyásolja a teljesítmény szintjét. A szorongás hathat a teljesítményre mobilizáló erőként, facilitálva azt, illetve debilizáló tényezőként is (Füredi & Harmatta, 2009). Az egyén által megélt érzelmek és szubjektív kedélyállapot szintén befolyással bír, hogy az adott életesemény mobilizálja-e, aktiválja-e a teljesítményt vagy ellenkezőleg, destruktívan hat rá (Bitter, 1996). A szorongás átmenetileg lehet termelékenységnövelő (promoter), amint eléri az egyéni optimális szorongási szintet, gátlóvá, bénítóvá válik (Tringer, 1996). A Yerkes-Dodson törvény (1908) kimondja, hogy a teljesítmény hatékonysága és a szorongás szintje között kapcsolat van, mely egy fordított U-alakú (Gauss) görbével szemléltethető. Optimális arousalszintnél az egyén teljesítménye egyenletes, önmagához viszonyítva magas szintű. Túl erős, túl magas arousalszint esetén, amit például egy vizsgahelyzet is eredményezhet, romlik a teljesítmény. A túl alacsony arousalszint unalmat eredményezhet, nem motivál teljesítményre, így csökkent teljesítményt eredményez.

Diamond et al. (2007) a Yerkes–Dodson-törvény neurobiológiai alapon történő újraértelmezése mellett érvelnek. Ők a hippocampus, az amygdala és a prefrontális kéreg szerepére fókuszálnak. Szerintük a Yerkes–Dodson-törvény rávilágított arra, hogy a motivációnak milyen szerepe van a teljesítmény növelésében, illetve csökkentésében érzelmi komponenseken keresztül. A szerzők kutatásai alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a szorongásnak csekély szerepe volt a teljesítményre olyan feladatok és szituációk esetében, amelyekben a munkamemória prefrontális kérgi régiói nem vettek részt a feladatmegoldásban. A prefrontális kéreggel kapcsolatos szituációkban a szorongás mértéke még a legegyszerűbb feladatok elvégzésében is befolyásolhatja a teljesítményt (Diamond et al., 2007).

A teljesítményszorongás nem önálló pszichiátriai kórkép, mivel gyakran előfordul, érdemes röviden ismertetni. Teljesítményszorongás akkor jelenik meg, ha a gyermek számára a teljesítmény túlzottan fókuszba kerül, túlságo-

san fontossá válik. Folyamatosan és állandóan maximálisan szeretne teljesíteni, ehhez nagyfokú szorongás párosul, ami abból ered, hogy mi történik akkor, ha nem elég jól, ha „rosszul” teljesít egy-egy feladathelyzetben az iskolában. Ennek bekövetkeztekor az esetleges negatív következményeket misztifikálja, felnagyítja, katasztrófaként értékeli. Ennek elkerülésére nagyon sok időt fordít a tanulásra, elképzelhető, hogy ennek ellenére sem tud jól teljesíteni. Ennek hátterében az a nagyfokú, mindent átszövő félelemérzet állhat, mely blokkolja, hogy egy-egy számonkérés, felelés alkalmával valós tudásának megfelelő teljesítményt, eredményt nyújtson. Ez a fajta szorongás oly mértéket is ölthet, hogy a gyermek nem akar iskolába járni, sőt szomatikus tüneteket is produkálhat, mint például fej-, hasfájás, hasmenés, székrekedés, hányinger, hányás (Dudás, 2020).

Iskolai szorongás

Minden gyermeknél valamilyen szinten megjelennek különböző típusú és mértékű félelmek, melyek legtöbb esetben spontán, mindenféle beavatkozás nélkül elmúlnak. Előfordul, hogy bizonyos félelmek, például kedvezőtlen oktatási körülmények hatására, tartósan jelen vannak, a félelem a gyermek állandó személyiségvonásává válik, ami szorongássá alakulhat. Az iskoláskorban megjelenő szorongás hátterében állhat szülői elutasítás, durva vagy túlzottan óvó, védelmező magatartás, mely elérhetetlen elvárásként jelenik meg a gyermek számára. E szülői attitűd eredményeként negatív énkép, negatív önértékelés, önbizalomhiány alakulhat ki (Kulcsár, 1982).

A szorongás, ha optimális, pozitív hatással is járhat a gyermek számára, mozgósítja belső erőforrásait, tartalékait a siker érdekében. Amennyiben a szorongás túlzott mértékű, vagy személyiségvonássá válik, akkor debilizálja, bénítja a gyermeket iskolai, teljesítményszituációkban, feladathelyzetekben. A szorongó diák sajátos módon viszonyul önmagához és a külvilághoz. Kapcsolatait alaptalan félelmek szövik át, az iskolai feladatokat fenyegetésként, veszélyként éli meg, kudarcra készül, erre összpontosít, mintegy önbeteljesítő jóslatként: „Ez sem fog sikerülni!”. A folyamatos, tartósan jelen lévő szorongás az én alulértékeléséhez, az önbecsülés, önbizalom leértékeléséhez vezethet. A tanuló az iskolai helyzetre félelemmel gondol, azt a szituációt veszélyként, a frusztráció lehetőségeként értelmezi, éli meg (Kulcsár, 1982).

Maga az iskoláskor mint egy új életszakasz fejlődési krízisként új kihívásokat, új feladatokat jelent a gyermek számára. Ez az új korszak magában hordozza a sikerélmény, önhatékonyság, illetve a teljesítmény adta örömeik és sikerek lehetőségét. Ebben a korban a gyermek kreativitása, manipulációs készségei

fejlődnek, képes hosszabb ideig egy-egy feladatra koncentrálni. Az iskolai feladatok teljesítésében, megoldásában motiválja a gyermeket a felnőttekhez (szülők, pedagógusok) való kötődése, valamint az elismerés és megfelelés iránti vágy. Ebben a kontextusban fontos, hogy a szülők erősítsék a gyermekük önbizalmát, olyan pedagógust válasszanak, aki támogatja, kibontakoztatja a gyermek önbizalmát, tehetségét. A jó tanár ismérve még – Nótin (2015) szerint –, hogy játékosan, játszva tanít. Hatékonyan, a gyermek igényeihez, aktuális szükségletéhez igazodva változtatja a játék és a tanulás idejét, elismeri a gyermek erőfeszítéseit, és elfogadja ambícióit. Amennyiben a gyermek természetes fejlődése akadályokba ütközik, a kisebbség és az alkalmatlanság érzése jelenhet meg, ami szorongást eredményezhet (Beck & Emery, 1999). Mindezen élmények és tapasztalatok a gyermeket az iskolától, az iskolai helyzetektől, illetve önmagától is eltávolíthatják. Azt érezheti, hogy nem képes megfelelni a felnőttek, az iskola támasztotta követelményeknek, elvárásoknak, ami identitásproblémákat alakíthat ki, melyben a feladatokhoz és az azokat megértőkhöz (pl. tanárok, diáktársak) kapcsolódóan negatív mintázatok, negatív attitűdök rögzülnek (Nótin, 2015).

A serdülőkor egy újabb életszakasz feladataival szembesít. Ennek az időszaknak a feladata az identitás kialakítása, megteremtése. A pubertás során a gyermekből felnőtt lesz, fizikai és pszichológiai változások sokasága zajlik. Nagy kérdésekre kell választ keresni: „Ki vagyok én? Milyen vagyok? Mit gondolnak rólam mások?” Az önazonosságára való ráatalálás útján igyekszik megérteni, felismerni saját határait, korlátait különböző szerepekben, helyzetekben, tevékenységekben, ehhez integrálnia szükséges mindazon élményeket, tapasztalatokat, melyeket gyermekkortól kezdve átélt, megtapasztalt. Mindezeket intraperszonális és interperszonális szinten is össze kell rendezni. A kamaszok keresik mindazon lehetőségeket, melyeket autonóm módon, szabad akaratuk által választanak meg. Az iskolai teljesítményelvárások, helyzetek kevésbé motiválják őket, visszaszorítják a teljesítményüket. Amennyiben a kamaszt otthoni, illetve iskolai környezete nem megfelelően támogatja, nem adekvát módon avatkoznak ebbe a folyamatba, akkor ezáltal blokkolhatják a serdülő önkifejezési lehetőségeit, mely identitásdiffúziót eredményezhet. Identitásválság mögött gyakran találhatók szélsőséges érzelmek és viselkedési formák, melyek szorongásos zavarként vagy neurotikus zavarként nyilvánulnak meg (Tringer, 2010).

Cassady (2010) szerint az iskolai szintéren megjelenő szorongás egy olyan típus, amely egyrészt az iskolafóbiát, másrészt a tesztzorongást foglalja magában. Iskolafóbia jellemzője az iskolába járástól való intenzív félelem, melynek gyökere lehet az anyához való túlzott kötődés, a túlvédő vagy túlzottan korlátozó szülői viselkedésmód. Ez szomatikus, viselkedéses tünetekben, problémák-

ban egyaránt megmutatkozhat. Szomatikus tünetek lehetnek például fejfájás, hasfájás, az ürités zavarai, magatartásban, viselkedésben megnyilvánulhat agresszió, dührohamok és oppozíciós viselkedés képében (Cassady, 2010).

Tringer (2010) szerint az iskolafóbia gyakran pubertáskorban jelenik meg, melynek okai az iskolai traumák és sikertelenség. Ezek miatt a gyerek nem akar iskolába járni, ha meg is jelenik az oktatási intézményben, igyekszik tudattalanul kivonódni az iskolai szituációkból, ábrándozásban vagy firkálásban keres kiutat, menekvést. Előfordul az is, hogy ez a szorongás, fóbia nem az egész iskolára, globálisan terjed ki, hanem csak bizonyos tanórákhoz, tantárgyakhoz, pedagógushoz kötődik. Súlyos esetekben generalizálódik az egész iskolai környezetre, szélsőséges esetekben iskolakerülés is megjelenhet (Vetró, 2008).

A szorongás kezelésének módszerei

A szorongás kezelésénél az általános szempontokat érdemes elsőként figyelembe venni. Először is érdemes leszögezni, hogy a szorongásos zavarokat nem minden esetben kell gyógyszeresen kezelni, a farmakoterápia szükségességét, indokoltságát minden esetben át kell gondolni, gyógyszer csak szakorvos javaslatára adható. A szorongásos tünetek egy része spontán elmúlik, vagy hosszabb-rövidebb ideig tünetmentes időszakok követik egymást. A szorongását gyakran az egyén önmaga is képes kezelni. A legfontosabb szempont, hogy a kezelés mindig az egyén állapotához igazodjon, abból induljon ki, illetve mindig az egyén számára válasszuk ki a számára legoptimálisabb, legmegfelelőbb intervenciót, terápiát. A szorongás hátterében a sajátos információfeldolgozás döntő szerepet játszik. Ezek figyelembevételével érthető, hogy tartós javulás csak olyan beavatkozásoktól várható, melyek a páciens információfeldolgozási stílusában, mintázatában hoznak létre változást. Tartós, retard hatást, illetve hosszú távon megoldásokat a pszichoterápiás beavatkozások jelentenek. Sok esetben komplex terápia, a gyógyszeres és pszichoterápia együttes alkalmazása jelenti a hatékony kezelést (Tringer, 1996).

Pszichoterápiás módszerek: A kezelés első eleme a szomatikus, egészségügyi okok kizárása, gyógyszereszedési szokások és pszichoaktív szerhasználat feltárása. Amennyiben a szorongás oka nem meghatározható, akkor kombinált kezelés, pszichoterápiás eljárások és gyógyszerek együttes alkalmazása jön szóba (Tringer, 1996). A pszichoterápiás módszereken belül a szorongás kezelésére többféle terápiás eljárás alkalmazható, mint a pszichoanalízis, a fenomenológiai/humanisztikus, az egzisztenciális és a viselkedési/kognitív technikák, terápiák (Trull & Phares, 2004).

A deszenzitizációs terápia a pavlovi kondicionálásra épít. A bénító, gátló szorongásos reakciók a kondicionálás elveinek alkalmazásával mérsékelhetők (Oatley és Jenkins, 2001). A szisztematikus deszenzitizáció egyik lépése a szorongásos skálák összeállítása. Ezen belül a folytonosan megjelenő, visszatérő szorongást kiváltó helyzeteket, témákat kiemelik és rangsorolják annak alapján, hogy milyen mértékű szorongást képesek indukálni. A szorongásos skálák általában 20-25 itemet tartalmaznak. A terápia során a klienst relaxált, ellazult állapotban fokozatosan vezetik be a szorongást kiváltó helyzetbe, ingerbe. A folyamat a kölcsönös gátlás elvén alapul, mely szerint egyazon pillanatban nem lehet egyszerre ellazulni és szorongást megélni (Trull & Phares, 2004). Beck kognitív viselkedésterápiájának alapvetése, hogy a diszfunkcionális hiedelmek integrálódnak a normál kognitív szerveződésbe (Perczel, Kiss & Ajtay, 2005).

Gyógyszeres terápia: farmakoterápia alkalmazását indokolhatja például súlyos mértékű szorongás, ha a páciens a gyógyszeres kezelésben bízik, vagy betegségtudata főként szomatikus jellegű, testi betegségekkel együtt jelenik meg, illetve pszichotikus állapot mellé társuló szorongás esetén. A gyógyszer kiválasztásának mindig személyre szabottnak kell lenni, egyéni igényeknek megfelelően (Tringer, 1996). A gyógyszerek több típusa is alkalmas szorongás oldására. Leggyakrabban használt vegyületek, gyógyszercsoportok a következők:

- Benzodiazepinek: ezen vegyületek a GABA-receptorhoz kapcsolódva fokozzák annak érzékenységet. Enyhébb esetekben, valamint hosszú távon alkalmazása nem javallt (Tringer, 1996).
- Nem benzodiazepin-típusú tranquillánsok: ide tartozik a buspiron és a hydroxyzin. Ezek enyhébb esetekben alkalmazhatók, dependencia kialakulása nem ismert ezen vegyületekkel szemben (Tringer, 1996).
- Antidepresszánsok: főként strukturált szorongás esetén adhatók, valamint olyan esetekben, amikor a szorongás mellé komorbid állapotként hangulatzavar társul. Hosszú távon alkalmazzák ezeket a gyógyszereket (Tringer, 1996);
- Béta-blokkolók: ezen vegyületsorozat alkalmazása korábban igen elterjedt és általános volt, főként szociális fóbiában szenvedő pácienseknél alkalmazták. Napjainkban mellékhatásaik, valamint a gyógyszerrel szembeni egyéni interakciók miatt alkalmazásuk nem javasolt (Tringer, 1996).

Az alternatív gyógymódok iránt szorongásos zavarok esetében is nagy érdeklődés mutatkozik. A természetgyógyászat, homeopátiás, valamint egyéni gyógymódok tartoznak ide, ezek hatékonysága egzakt módon nem mutatható ki. Egyik vagy másik alternatív gyógymódnak placebohatáson túlmutató hatása is lehet (Tringer, 1996).

Pedagógusként fontosnak tartom, hogy felismerjük és megismerjük a szorongás, a teljesítményszorongás jeleit, tüneteit. Ez döntő jelentőségű, hiszen ha minél előbb észrevesszük a jeleket, tüneteket, annál korábban kerülhet sor a szorongás oldására. Kiemelten fontos, hogy a pedagógus tisztában legyen saját kompetenciahatáraival, ne lépje azt át. Fontos, hogy olyan légkört, tanulási környezetet teremtsen diákjai számára, mely kevésbé stresszkeltő, elfogadó, empátikus legyen, a hibázás és javítás lehetőségét biztosítja a diák számára. A megfelelő, a diák tanulási stílusához alkalmazkodó tanulási technikák, módszerek egyénre szabása, differenciálása könnyebbé, örömtelivé és sikeressé teheti a tanulási folyamatot. A pedagógus visszajelzései, az erősségekre fókuszáló, azokat kiemelő, bátorító kommunikációja szintén csökkentheti a teljesítményhez, az elvárásokhoz kapcsolódó szorongást. Hasznos lehet pedagógusként különböző stresszkezelő módszerek ismerete, alkalmazása is, melyek akár 30 órás pedagógus-továbbképzés keretében is elvégezhetők.

Irodalomjegyzék

- American Psychiatric Association (2013). *DSM – 5 referencia kézikönyv a DSM – 5 diagnosztikai kritériumaihoz*. Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft.
- Bitter, I. (1996). *Szorongásos kórképek*. Springer Kiadó.
- Cassady, J. C. (2010). Test anxiety: Contemporary theories and implications for learning. In J. C. Cassady, (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (pp. 7–26). Peter Lang.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow*. Akadémiai Kiadó.
- Degrell, I. (1998). Képpalkotó eljárások. In J. Füredi, A. Németh, B. Buda, P. Tariska, & K. Benjámín (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve*. (pp. 181–205). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- D. M. Diamond, A. M. Campbell, C. R. Park, Halonen, J., & P. R. Zoladz (2007). *The temporal dynamics model of emotional memory processing: a synthesis ont the neurobiological basis of stress-induced amnesia, flashbulb and traumatic memories, and the Yerkes-Dodson law*. *Neural Plasticity*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1906714/>
<https://doi.org/10.1155/2007/60803>
- Dudás, L. (2020). *Szorongó gyerekek*. <https://soulwell.hu/szorongo-gyerekek/>.
- Füredi, J. & Harmatta, J. (1998). A pszichiátria társadalmi vonatkozásai. In J. Füredi, B. Buda, A. Németh, P. Tariska, & K. Benjámín (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve* (pp.43–50). Medicina Könyvkiadó Zrt.

- Karmacs L., & Bánki M. Cs. (1998). Fóbiák és egyéb szorongásos zavarok. In J. Füredi, B. Buda, A. Németh, P. Tariska, & K. Benjámín (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve* (pp. 317–332). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Kopp, M., & Fóris, N. (1995). *A szorongás kognitív viselkedésterápiája*. Végek Kiadó.
- Kulcsár, T. (1982). *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó.
- Nótin, Á. (2015). *Iskolai szorongásformák megjelenése középiskolás tanulóknál*. Debreceni Egyetem. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/b2e2c8f5-ae6a-448c-83c0-efdb24d5fbb4/content>
- Oatley, K. & Jenkins, J. M. (2001). *Érzelmek*. Osiris Kiadó.
- Perczel-Forintos D, Kiss Zs., & Ajtay Gy. (2007). *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet.
- Peurifoy, R. Z. (1998). *Szorongás, fóbiák, pánik. Hogyan legyünk úrrá félelmünkön?* Medicina Könyvkiadó Rt.
- Spielberg, C. D. et al. (1970). *The State-Trait Anxiety Inventory: Test Manual*. Consulting Psychologist Press.
- Tringer, L. (1996). *A szorongás és a szorongásos zavarok*. UCB Kiskönyvtár.
- Tringer, L. (2010). *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó.
- Trixler, M. (1998). Pszichiátriai genetika. In J. Füredi, B. Buda, A. Németh, P. Tariska, & K. Benjámín (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve* (pp. 15–33). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Trull, T. J., & Phares, E. J. (2004). *Klinikai pszichológia*. Osiris Kiadó.
- Vetró, Á. (2008). *Gyermek- és ifjúságpszichiátria*. Medicina Kiadó.
- Vizi, E. Sz. (1998). Neurokémia a pszichiátriában. In J. Füredi, B. Buda, A. Németh, P. Tariska, & K. Benjámín (Eds.), *A pszichiátria magyar kézikönyve* (pp. 33–42). Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Yerkes R. M., & Dodson J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habitformation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 18(5), 459–482.
<https://doi.org/10.1002/cne.920180503>

Absztrakt

Jelen tanulmány bővebb ismertetője a 2023. november 21-én tartott *Sokszíniú pedagógia* címmel tartott online konferencián elhangzott előadásnak. A szorongás az élet része, átszövi életünket. Ezzel a jelenséggel szülőként, pedagógusként egyaránt találkozunk mindennapi helyzetekben, illetve iskolai környezetben. A tanulmányban röviden ismertetésre kerül a szorongás fogalma,

különböző típusai és megjelenési formái. Fontosnak tartom az okok és a tünetek bemutatását, kitérek a szorongás és a teljesítmény egymásra gyakorolt hatására is. A teljesítmény- és az iskolai szorongás, melyek nem önálló pszichiátriai kategóriák, továbbá a szorongás kezelésének, illetve a pedagógusnak a lehetséges eszközei is kifejtésre kerülnek a teljesség igénye nélkül.

A problémaalapú tanulás – didaktikai megújulás a felsőoktatásban

Molnár Marietta

Bevezető

A világban zajló társadalmi, gazdasági folyamatok olyan globális kérdéseket tárnak a szakemberek elé, amelyek fejlesztő célú gondolkodási stratégiákat indítottak be az oktatás, képzés koncepcionális kérdéseinek megoldására is. A bennünket körülölelő külvilág rendkívül gyors változása és diverzifikációja számos feladatot vet fel. A XXI. századi készségeknek (Furcsa, 2016) a munkaerőpiac, a felhasználói igények oldaláról történő átgondolása az oktatási, képzési rendszerünknek nem egyszerűen módszertani áthangolását igényli, sokkal inkább paradigmaváltást, miszerint egy új iskolakép körvonalazódik, markáns tanári és tanulói szerepmódosulásokkal együtt (Bernhardt, 2018). Annak a pedagógiai szemléletnek a prioritását látjuk, amelyben a diákok egyéni életutakat bejáró individuumok, akik a real-life, real-time tudásintenzív problémahelyzetek értelmezésére és megoldására képesek (Molnár, 2006). Törekednünk kell arra, hogy az iskola aktív tanulási környezetté váljon, amely keretei között a tanuló olyan képességeket fejleszt, mint az önszabályozó tanulás, a kommunikáció, a kreatív gondolkodás, problémamegoldás (Kisné Bernhardt, 2016). A hagyományos, ugyanakkor interaktivitáson alapuló módszerek mellett (pl. projekt módszer, kooperatív tanulás, story-line módszer, portfólió, disputa) egyre inkább teret nyerhetnek az egyéniséget, valamint a transzverzális készségek fejlesztését előtérbe helyező metodikai lehetőségek, mint például a szakértői játék újraértelmezése (Bernhardt & Magyar, 2023), a digitális történetmesélés, illetve egyéb kreatív írásgyakorlatok (Magyar, 2023). Ezzel együtt túl kell lépünk az iskola mechanikus gondolkodást igénylő, illetve az élethelyzetektől eltávolodó ismeretanyagot elváró célrendszerre. Ebben a koncepcióban kizárt az a pedagógiai gyakorlat, miszerint a tudás kizárólagos birtokosa és forrása a pedagógus, aki az általa képviselt tudást tartalom reprodukcióját kívánja tanulóitól. Ez a tanulási folyamat megfosztja a tanulókat a kutakodás, a felfedezés, a megértés, az alkotás örömétől, a döntőképeség, alkalmazóképeség, az aktív tanulás megalapozásának lehetőségétől. Így valószínűleg lemaradnak a munkaerőpiac által generált versenyben, nem lesznek képesek egy magasabb szintű karrierépítésre.

Mivel a gazdasági élet munkakultúrája felértékelte a munkavállaló döntőképeségét, a dinamikusan változó problémahelyzetekben végzett hatékony köz-

reműködését, kompetens tevékenységét, oktatási gyakorlatunk már évtizedek óta kompetenciaalapú tanulási folyamatok rendszerében történik, amelyben az ismeretközvetítés helyett az ismeretek alkalmazásának, a tudástranszfernek a képességeit, készségeit fejlesztjük.

A PBL meghatározása

A PBL (Problem Based Learning) definícióját illetően nincs kizárólagos meghatározás, sokkal inkább divergens gondolkodás övezi a lényegi megközelítését. Az egyes definíciók tartalmi jegyei a PBL tipikus vonásait emelik ki, amelyek lényegileg kiegészítik egymást. Jellegét tekintve az alábbi meghatározások szerint értelmezhető: Shamson és Syed (2009) lényegre törő definíciója értelmében a PBL egy *effektív technika*, amely a tanulók számára aktív tanulást eredményez, miszerint megteremti az információk integrálását és felhasználásának hatékonyságát (Thakur, Dutt & Chauhan, 2018).

A PBL oktatási *módszerként történő értelmezése* igen gyakori. A módszer belesimul a tantermi környezetbe a különböző munkaformák keretében. Közöttük kiemelt hangsúlyt kap a csoportmunka, amely során a tanulók megtanulnak együtt dolgozni az adott problémakörben, amelyen alapul a tanulási folyamat. „A PBL módszer legjellemzőbb és a többi oktatási módszerrel szemben leginkább megkülönböztető tulajdonsága a rosszul definiált problémák használata” (Molnár, 2008, p. 52). Vagyis olyan problémafelvetés, problémahelyzet, amelyet a tanuló a meglévő ismereteivel nem képes megoldani. A probléma motivációs tényező, aktív tanulásra és felfedezésre serkenti a tanulót, aki maga dönti el, hogy milyen ismeretekre van szüksége ahhoz, hogy a csoport többi tagjával kooperálva a probléma megoldása megtörténjen. A módszer lényeges elemét képezi a helyes tanulási forrásokra történő rátalálás (Duch, 1995; Molnár, 2008). Allen, Duch & Groh (2001) a továbbiakban kiemelik a csoporton belüli hatékony kommunikációs képességek, az ismeretek, információk alkalmazásának fejlesztését, valamint a folyamatos tanulás igényének kiépítését.

Williams (1992) kutatása alapján a PBL módszerrel tanuló diákok sokkal szélesebb körű ismereteket sajátítanak el, illetve az ismeretek forrásának sokkal változatosabb skáláján dolgoznak, mint a hagyományos oktatásban résztvevő diákok. Felelősnek érzik magukat, hogy minél szélesebb körben tájékozódjanak azokról az ismeretekről, amiket kijelölt számukra a csoport. (Molnár, 2008, p. 53)

Boud és Feletti (1991) a *tananyag strukturálásának egy aspektusaként értelmezi*, amelynek rendezőelve az életből merített problémákkal való megismertetés, amely kiegészíti a tradicionális tanulás-szervezést a képességfejlesztő modulokkal (Thakur, Duitt & Chauhan, 2018). Barrows (2003) a *tudásértelmezés és oktatás koncepciójaként, tervként tekint a PBL-re*, amely gyökeresen különbözik az ismeretalapú tanulás jóval megszokottabb koncepciójától. Egy olyan *munkafolyamat*, amelyben a probléma megértése és megoldása között a tanuló elsajátítja a szakmai készségeket (Szögedi, 2006).

Samford és Tamblyn (1998) szerint a PBL aktív tanulást fejlesztő *oktatási stratégia* (Molnár, 2008). Nagy (1997) definíciója értelmében:

az oktatási folyamatban alkalmazott tanítási-tanulási stratégiákon azokat a kognitív belső tartalmat tekintve komplex eljárásrendszereket értjük, amelyek segítségével a diák képes kialakítani gondolkodás-megismerési műveleteket, egyúttal eljut odáig, hogy ezeket elvileg azonos más helyzetekben új problémamegoldásban is alkalmazza. (Nagy, 1997, p. 57)

A legátfogóbb értelmezések körében a PBL egy olyan stratégia, amely magába foglalja az oktatáshoz, elsősorban a tanulás-szervezéshez szükséges módszerek, az eszközök és a szervezési módok célirányos kombinációját, amely a problémára fókuszál. Tartalmát tekintve közel áll a módszerdefinícióhoz, annyiban tekinthető átfogóbbnak, hogy a PBL tanulás-szervező stratégiájában a tanterv eleve problémakörökre épül, ahogy azt a tananyag-kiválasztás rendezőelve diktálja. A problémakörök kiválasztása a következő tényezők szerint történik:

- A problémával kapcsolatos meglévő ismeretek aktivizálása, ami motiválja, támogatja a tanulót a saját tanulási céljainak megfogalmazására.
- A probléma tartalmát, összetételét tekintve életszerű legyen, ok-okozati összefüggéseket hordozzon.
- A probléma legyen összhangban az előzetes tudástartalmakkal, a kimeneti követelményekkel és részcélokkal, a probléma összetettségével, kezelhetőségével (Priatiningsih & Qomariyah, 2016).

Az oktatási módszer és stratégia értelmezéséből adódik, hogy a PBL *tanulási környezet* (Klegeris & Hurren, 2014), amelyben a problémaalapú tanulás tipikus jegyeit találjuk, miszerint a tanulási folyamat a real-life problémafelvetéssel kezdődik. A problémahelyzetet a pedagógus mint tutor közvetíti oly módon, hogy a tanulók azonosítsák a problémát, és fedezzék fel csoportmunkában, hogy mit kell még tudniuk a probléma hatékony megoldásához mind egyéni, mind csoportszinten, azaz konkrét tanulási célokat fogalmazzanak meg. Ebből

adódóan a diákok állítják össze a tananyagot, amely szükségessé válik a probléma tényleges megoldásához (Molnár, 2008), tehát a valóságos iskolai tanulás realizálódik (Nahalka, 2008).

A problémaalapú tanulás jellemző

A tanulás első fázisaként a valós életből vett, autentikus problémahelyzetet kapnak a tanulók. A módszer alkalmazása során, ha módszerként értelmezzük, a problémahelyzetet a problémamegoldó képességek fejlesztése céljából tárja a pedagógus a tanulók elé. A tananyag pillérét vagy kiegészítő elemét képező probléma érthető, megfogalmazható, hétköznapi, nyílt végű, a csoport képességeihez, érdeklődéséhez, világismeretéhez, meglévő készségeihez adekváтан igazodó tananyagelemként jelenik meg az osztálytermi feladatok rendszerében (Selcuk, 2015). A tanulók az új ismeretet a már birtokolt tudás aktív felhasználásával, a régi és az új integrációjával teremtik meg. A tanulás egyéni konstrukciós folyamat, de igényli a társas kapcsolatokat is a megértés, a feldolgozás és a megvitatás szintjén, a kooperatív csoportmunka keretében.

A pedagógus ebben a folyamatban a tutor, a facilitátor szerepét tölti be, útmutató, segítő, a csoportokban kifejtett közös eszmecsere katalizátora. A tevékenységek háttérbeli mozgatója, irányít, vezet, megteremti a heurisztikus tanulás ideális feltételeit (Molnár, 2008).

Barows (1960) eredetileg a következő tulajdonságokkal ruházta fel a PBL-t:

- tanulásközpontú;
- kiscsoportos tanulás, 6-10 fő;
- a tutor figyelemmel kíséri a csoportmunkát;
- a tanulási tevékenység központjában álló probléma valódi motivációt képez a tanulók körében;
- az adott probléma ténylegesen a problémamegoldó képességet fejleszti;
- az új tudáselem az SDL (Self-Directed-Learning), az önszabályozó tanulási folyamatban jelenik meg.

A problémaalapú tanulás által fejleszthető metakognitív tényezők

A PBL fontos képességeleme az önszabályozó tanulás. A tanuló tudatos, aktív jelenléte a tanulási folyamatban feltételezi annak tisztázását, hogy személyiségét tekintve milyen készségeket és képességeket képes fejleszteni, milyen tevékenységeken keresztül és milyen célok ismeretében. Ez a tanulási folyamat

kihat a tanuló felnőttkori munkatevékenységére, életvitelére. A tanulás fázisában kell azokat a készségeket és képességeket, tevékenységeket megalapozni, amelyek a tudástranszfer meghatározó tényezői:

- Tudatosságot, aktív figyelemfejlesztést érintő tevékenységek: tervezés, stresszkezelés, változások kezelése, kritikus, kreatív érvelés, hatékony együttműködés a csoporttal, önértékelés.
- A személyes tanulás tényezői: tanulási képességek megfelelő szintje (elméletek megismerése, fogalmak tisztázása, rendszerezése, következtetések levonása), kreativitás, időbeosztás, interperszonális készség, holisztikus szemlélet, önkontroll, önfejlesztés, alkalmazkodás a követelményekhez.
- Hivatást, célokat, jövőképet vizionáló gondolkodás készség- és képességtényezői: reális problémamegoldás képessége, következtetések levonásának képessége, a döntéshozás képessége, vezetői készségek, képességek, konfliktuskezelés, empátiás készség, önirányító tanulás: LLL, lifelong learning (Engel, 1991; Szögedi, 2006).

A problémaalapú tanulás folyamata

Turner et al. (2006) szerint a PBL a következő fázisokra osztható:

1. A probléma meghatározása

A tipikus PBL-környezetben nem egy konkrét probléma szerepel, csak egy problémahelyzet (Molnár, 2008). A problémahelyzet alapos átvilágítása után történhet a probléma tényleges definiálása, amennyiben úgy döntenek, hogy a probléma létezik. Célszerű írásba foglalva definiálni a problémát, hogy a tanulási célokat egyértelműen tudjuk tisztázni. A tanulási folyamatban felmerülő új ismeretek vagy a régi információ elvetése természetesen átírhatják az első megfogalmazást.

2. Tanulási célok meghatározása

Ebben a szakaszban a tanulóknak tisztán kell látniuk, hogy milyen előzetes ismereteket tudnak mozgósítani, milyen információhiányt diagnosztizáltak, milyen hiteles, megbízható forrásokat találhatnak adekvát tartalmakkal, amelyek konstruktívan köthetők az adott kérdéskörhöz. A „mit tudunk?” kérdésben benne vannak a csapattagok ismeretei, képességei és erősségei is.

3. Célok, tervezés

Az egyéni és a közös, kooperatív munka tervezése. A tanulók a meglévő ismereteikkel, brainstorming segítségével ötleteket gyűjthetnek az értelmezési lehetőségekre, illetve megoldási módokra. Javasolt egy lista készítése a lehetséges megoldásokról, sorrendet képezve a legjobbnak vélt megoldástól a legrosszabbig.

4. Elsajátítandó tudásismeretek

PBL-környezetben a tanulók maguk határozzák meg a megoldáshoz vezető elsajátítandó tananyagot aszerint, hogy mit tartanak fontosnak és relevánsnak. A tanulás ezen fázisa egyéni munkának minősül, de az információgyűjtést követő elemzések, az ismeretek kritikus kezelése, az információk szintetizálása, érvekkel való alátámasztása, a probléma megoldása már közösségben, csoportban működik. Az előzetesen kiosztott feladatok – ki milyen információnak nézzen utána – komoly felelősségvállalással kerülnek teljesítésre. A probléma elemzése és megoldása során a tanulók egymástól tanulnak, ami a tanulási hatékonyságot növeli.

5. Tanulás során elsajátított ismeretek bemutatása

A probléma megoldását követően a kutatások eredményét a csoportok általában kiselőadásban közlik. Az előadásban tájékoztatják a többi tanulót a probléma definiálásáról, az azt megelőző és követő kérdésekről, az összegyűjtött adatokról és az adatelemzésen alapuló következtetésekről. Magas pedagógiai értéket képvisel az a cél, hogy győzzék meg a többieket a megoldás helyességéről, elsősorban a beláttatás racionális és etikus eszközeivel. A kooperatív tanulás hatékony pedagógiai hozama az együtt tanulás, amelyben a tanítva tanulás és a kortárstól történő tanulás katalizátortényezői jól megmutatkoznak.

6. Értékelés, önértékelés

Az önértékelés a csoportmunka szerves részét képezi. Az értékelés szempontjai érintik a munka menetét, légkörét, az együttműködés gördülékenységét, a vállalt tevékenység erős és gyenge pontjait, a problémamegoldás hatékonyságát. Az önértékelés végezhető fogalomtérkép készítésével: a diákokat arra kérjük, hogy a tanulási folyamatban szerzett ismereteik változásának csomópontjait jelöljék. A párártékelés során a társakkal történő együttműködés értékelése történik, tudás- és képességnövekedés függvényében; ez az értékelés lehet kölcsönös, a tagok is értékelhetik egymást. A facilitátor, tutor értékelése pedig arra irányul, hogy feltárja, hogy az adott diák milyen mértékben és minőségben gyarapította a csoport ismeretét az adott témában (Molnár 2008).

Thakur, Dutt & Chauhan (2018) a folyamatelemeket hasonlóan határozzák meg:

1. A tanulási folyamatban a tanulók megvizsgálják és kipróbálják, hogy mit tudnak egy adott kérdéskörben, amit a probléma hordoz, definiálják a problémát;
2. felfedezik, hogy mit kell még elsajátítaniuk, tudniuk a probléma sikeres megoldása érdekében, tervet készítenek: ki? mit? mikor? hol? hogyan kutat?;
3. csoporton belül fejlesztik a kommunikációs készségüket, a szociális kompetenciáikat;
4. érveléssel alátámasztott álláspontokat alakítanak ki;
5. alkalmazzák, próbára teszik legújabb ismereteikkel bővült tudásukat, törekednek a probléma megoldására;
6. önreflexiót, önértékelést és a társakra vonatkozó értékelést végeznek.

A problémaalapú tanulás tantervi jellemzői

A tantervkészítés elvi alapja a nyitott paradigmájú tantervszabályozás (Perjés, 2003). Ebben az értelemben nem az értékálló, maradandó tantervek létrehozására törekszünk, hanem annak belátására, hogy a dinamikusan változó világ rugalmasan változó tanterveket és tanulási környezetet igényel.

A PBL nem szakít az Engel (1991) által is kiemelt általános tantervi sajátosságokkal. Hangsúlyozza a kumulatív jellemzőt – a comeniusi tananyagelrendezési alapelvet –, miszerint újra és újra visszahoz egy tananyagot egyre mélyebb ismeretekkel. Módszerként történő alkalmazása során beilleszthető továbbá a lineáris, spirális és a teraszos felépítésű tantervekbe is. A tantárgyi tartalmakat viszont szoros összefüggésbe hozza, jellegét tekintve integrált curriculum, amelyben az ismeretek interdiszciplináris rendezettsége komplexebb világismeretet nyújt. A tantervkészítőknek és -felhasználóknak pontos rálátásuknak kell lenni arra, hogy a tanulók más kurzusokon éppen hol tartanak a problémamegoldásban, mit sajátítottak már el, milyen témákban merült fel a probléma (Bús, 2015). „Az adott tudásterületekhez kapcsolódó ismeretek és képességek együttesen működő rendszerként tételezése a tanulási-tanítási folyamat tervezés, a folyamatos curriculum-fejlesztés egyik nélkülözhetetlen kiindulópontja” (Szögédi, 2006, p. 13.). A curriculumok folyamat-tervek, folyamat-orientáló dokumentumok, amelyek a „mit?” és „hogyan?” kérdések megválaszolásának koherenciáját a céloktól az értékelésig egyértelműsítik. A tananyagtervezés komplexitását fokozza az a tény, hogy a sikeres PBL a probléma milyenségén múlik, milyen készségek, képességek fejlődnek a probléma-értelmezés és a -megoldás közötti folyamatban. A tananyag tényleges tartalma a tanulók előzetes tudásától, személyes világmodelljeitől és az elsajátítás adekvát

módszereitől függetlenül nem határozható meg (Szögedi, 2006). „A kimeneti követelményekben a hangsúly a készségeken, a tanulói motivációfejlesztésen van, és fontos a tanulói képességfejlesztés a LLL-re” (Szögedi, 2006, p. 13).

A PBL-re alapozott tantervek kimeneti követelményeit alátámasztják az úgynevezett specifikus tanulási célok (specific learning objectives, LOs), amelyek a logikusan felosztott részegységek követelményeit tükrözik. Ezek a rész-célok különböző tanulási tevékenységeken keresztül érhetők el: egyéni, társas tanulás, tanári, tutori útmutatás, kérdések megvitatása, esetlegesen visszatérés a témához, a probléma lényegéhez (Priatiningsih & Qomariyah, 2016).

A problémaalapú tanulás fókuszpontjában álló probléma jellemzői

A PBL-ben kétféle probléma jelenhet meg. Az egyik a jól, a másik a rosszul definiált probléma (Szögedi, 2006). A jól definiált probléma esetén nincs szükség annak felmérésére, hogy a probléma valóban az-e. A probléma megoldása is iskolai kontextusba ágyazott algoritmus szerint működik. Ez esetben a PBL folyamatlemei nem működnek (Molnár, 2008). A művelet a rutinszerű kérdés-válasz szindrómára utal. A tanulók motiváltsága csak annyiban működik, hogy megfeleljenek az iskolai rituálénak, egy felelési helyzet abszolválásának.

A rosszul definiált probléma esetén valóban értelmezni kell azt, hiszen meg kell ismerni a tényleges problémát. A probléma értelmezésében és megoldási folyamatában az alábbi kérdések merülnek fel:

- Milyen integratív tudás vezet el a megoldáshoz?
- Látják-e a diákok a kérdés-kérdéskör komplexitását?
- Megtalálják-e a releváns forrásokat?
- Képesek-e a már bennük rejlő ismereteket dinamizálni, koherenssé tenni az új információkkal, esetleg átértelmezni, sőt törölni azokat?
- Működik-e az analizáló, szintetizáló képességük a tudás rendszerbe helyezéséhez?
- Beindul-e stratégiai gondolkodás, aminek birtokában képesek a tanulók az adott állapot és a cél közötti eltérést, különbséget azonosítani (Covington, 1987; Molnár, 2008).

Mivel több és különböző megoldás is lehetséges, az adott problémahelyzetben, kiváló terepet biztosíthatunk a divergens gondolkodás képességének fejlesztésére. A csoport tagjai egyenlő félként, főleg gondolkodóként vannak jelen, tudásmozaikjuk nélkül nehezen állna össze a teljes kép. A közös gondolkodás, eszmecsere, esetleges vita, az érvelés élménygazdaggá teheti számukra a tanulási folyamatot.

Mi a feladata a pedagógusnak, hogy a fentebb megfogalmazott kérdések megválaszolásra találjanak?

- Olyan problémákat találjon, amelyek a hétköznapi, valós problémákat közvetítik. Az életszerű kontextus felkelti a diák érdeklődését tapasztalataihoz kapcsolódóan, olvasmányélményei kapcsán, mások elbeszélése útján vagy egyáltalán a probléma természetének köszönhetően. A real-life problémák alkalmasak arra, hogy megoldásuk során kialakuljanak a tudástranszfer készségei. Analóg helyzetben beindul a gondolkodási mechanizmus, amely a kompetencia élményével dúsítja a tanuló motivációját (Molnár 2008).
- Törekedjen a többféle megoldással járó problémák közvetítésére. Ez lehetőséget biztosít a kérdés részletesebb, szélesebb körű elemzésére, többféle hipotézis felállítására. Ne feledjük, hogy a problémahelyzet a tanulási folyamat kerete, amelyben általános és specifikus célok irányítják a folyamatokat. Ezek jelenléte jól körülhatárolja a szükséges információk megszerzését (Molnár, 2008).
- A probléma legyen összhangban az előre kitűzött céllal, a diákok előzetes tudásán alapuljon. Ez utóbbi a megoldási folyamat első fázisában aktualizálódik. A diákok megismerik egymás tapasztalatát, tudását a problémával kapcsolatosan. Az előzetes tudástartalom megfelelő strukturálása máris az egymástól való tanulás lehetőségét kínálja fel (Priatiningih & Qomariyah, 2016).
- A probléma legyen rosszul strukturált, és a diákok ne tudják azonnal megoldani, legyen benne új tanulási elem (Szögedi, 2006).
- A megoldás magasabb rendű kognitív képességek fejlődését segítse elő. Ez esetben elkerülhetetlen az interdiszciplinaritás és a komplexitás (Molnár, 2008).

A pedagógusok és a tanulók szerepének változása

A PBL merőben más pedagógusi szerepet, attitűdöt igényel, mint az ismeretközpontú tanulási folyamat. A tanár már nem a tudás hordozója, és ezáltal nem is a forrása. Szaszko (2016) hangsúlyozza a problémamegoldó feladatok, az autonóm tanulás és a pedagógus facilitátori tevékenységeinek szerepét a kutatásalapú tanulási folyamatok során, amelyhez számos online lehetőség is alkalmazható. Tehát a pedagógus elsősorban facilitáló, segítő, támogató szerepet tölt be, ellátja tanítványait rosszul strukturált problémákkal, a diákok önálló tanulási folyamatában támogat, figyel, terel, nyomon követi a csoport tagjainak

és egészének az intellektuális fejlődését. Nem engedi, hogy a célokhoz vezető információk sokaságában elveszenek. Ha egy inadekvát információ letereli őket a helyes csapásvonalról, a probléma helyes értelmezéséről, akkor útba igazít, igyekszik a tanulókat a feladatnál tartani, és próbálja a tanulói motiváltságot szinten tartani. Elősegíti és támogatja a csoportmunkát, a kutatói megbeszéléseket, lehetőséget teremt a problémamegoldás lépéseinek és eredményének ismertetésére, megvitatására. Fejleszti a kooperatív munka kultúráját és a PBL értékelésének szempontjait.

Szögedi (2006) öt szabályt fektet le a pedagógus munkájára vonatkozóan:

- Minden diákot be kell vonni a PBL-folyamatba.
- Kerülje a diákok túlterhelését, készítsen időbeosztást.
- Segítse elő a csoport felelősségérzetét.
- Állítson fel oktatási diagnózist.
- Modellezzen, támogasson, majd hagyja, hogy a csoport önállóan dolgozzon.

Tanulói szerepváltás, tanulási eredményesség

De Witte & Rooge (2014) a tanulók tanulási folyamatának sikerességét az alábbi tényezőkben látják:

- motiváltság, tanulói tudatosság, a megértésre fókuszáló aktív, önálló tanulás,
- alkalmasság a kooperatív tanulásra, együttműködésre,
- a készségek fejlesztésének sokoldalúsága,
- eredményesebb tanulás képessége.

A tanulási eredményesség megítélésében kiemelkedő szerepet játszik az önismeret, valamint az önreflexió, amely gördülékenyebbé teszi azt a tanulási folyamatot, amelynek legfőbb szervezője, irányítója, értékelője maga a tanuló egyéni és társas tevékenységekben.

Összegzés

A PBL problémakörei olyan élethelyzeteket vetítenek a tanuló elé, amelyek összefüggésben állnak a kijelölt tanulási célokkal. A hangsúly átterelődött az önszabályozó tanulásszervezési folyamatokra, amelyek a tanulás tanulását is megkövetelik a tanulótól. Az egyén tudatos tanulóvá válik, aki ismeri a saját ta-

nulási szokásait, tanulói típusát, ennek megfelelően képes célokat állítani maga elé, törekszik tapasztalatainak, a már elsajátított ismereteinek és új ismereteinek analizálására, szintézisére, az ok-okozati kapcsolatrendszerének feltárására, kreatív alkalmazására és nem utolsósorban az adott probléma hatékony kezelésére, megoldására.

A többlépcsős tanulási folyamatban az első lépést a probléma értelmezése képezi. Ebben a fázisban a témához fűződő tapasztalat, előismeret feltérképezését követően megtörténik a hiányzó információknak a felmérése. A meglévő és az új ismeretek tudásrendszeré történő kombinációja és a tudástartalmak alkalmazhatósága teremti meg a szükséges képességek fejlesztését. Az információforrás hitelességének eldöntésén túl mérlegelni szükséges az adekvát tartalmát, hogy konstruktívan köthető-e az adott kérdéshez (Czékmán et al., 2017).

A forráskezelés ismerete a korszerű tanulás kiindulópontjává vált, tehát az IKT-ismeretkörökben kiemelt helyen szerepel. Már az információra történő ráta-lálás is tudatos döntés eredménye. A folyamatosan változó világ információi között történő eligazodás megkívánja a célokra irányított, mérlegelő döntés-képességet. Ebben a tanulási folyamatban a tudást személyes konstrukcióként értelmezzük, hiszen a hallgató döntésein alapulva, cselekvéseiben, tevékenységében épül fel. Ebből adódóan az oktató facilitatori tevékenysége a tanulók önfejlesztésére irányul, ugyanakkor a kooperatív technikák alkalmazásával a csoportmunka keretében a szociális kompetenciák fejlesztését is eredményezi. A valós élethelyzetekben és élethelyzetekről történő kommunikáció, diszkusz-szió a tanulókat közösséggé kovácsolja.

A PBL pedagógiai tényezőit tekintve nagyon közel áll a projektalapú, a kutatóközpontú tanulás tartalmi jegyeihez. A köztük lévő különbségek mindössze néhány pontban értelmezhetők. A projektalapú tanulás koncepciójában erősen kidomborodik a végtermék megjelenése, és ebben a folyamatban a tanuló saját paramétereinek a tudatosítása nem bír kiemelkedő jelentőséggel. A kutatóközpontú tanulás és a PBL lényegi elemei között a különbség a tutor feladatában rejlik. A tutor nemcsak facilitátor, hanem információközlő is egyben. A PBL-ben a tanulók felelőssége az adekvát információk gyűjtése.

A PBL sok oldalról történő értelmezésének metszéspontjában számos tanulásemélet jegyeinek integrált rendszerét találhatjuk, amely a XXI. század gazdasági, társadalmi igényeihez igazodó ember és szakember nevelésének, képzésének hatékony tényezője.

Irodalomjegyzék

- Allen, D. E., Duch, B. J., & Groh, S. E. (2001). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses, In L. Wilkerson & W. H. Gusealers (Eds.). *Bringing problem based learning to higher education. Theory and practice* (pp. 43-52). Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.1002/tl.37219966808>
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem based learning: An approach to medical education*. Springer Pub.Co.
- Bernhardt, R. (2018). Tanítók metodikai adaptációja az oktatási módszerek tekintetében. *Évkönyv*, 139-156.
- Bernhardt, R. & Magyar, Á. (2023). Mantle of Expert (MoE)' Kindergarten Education - „Let's Play Librarian!”. *Edukacja Elementarna W Teorii Praktyce: Kwartalnik Dla Nauczycieli*, 18(1), 91-101.
<https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1868.07>
- Bús, E. (2015). A probléma-alapú tanítás/tanulás alkalmazása humán tárgyak területén. *Iskolakultúra*, 13(11), 34-43.
- Czékmán, B., Szabó, F., Somfalvi, Z., & Maior, E. (2017). Az IKT-val támogatott probléma-alapú tanulás lehetőségei az idegennyelv-tanításban. In T. Polonyi & K. Abari (Eds.), *Digitális tanulás* (pp. 69-83). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- De Witte, K., & Rogge, N. (2014). Problem-based learning in secondary education by an experiment. *Education Economics*, 24(1) 58-82.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2014.966061>
- Engel, C. E. (1991). Not Just a Method but a Way of Learning. In D. Boud & G. P. Felletti (Eds.), *The challenge of problem-based learning* (pp. 22-33). Kogan Page.
- Furcsa, L. (2016). XXI. századi készségek tanítása az elméleti modellek tükrében. In Gy. Elekes (Ed.), *Gyakorlat az elméletben*. (pp. 24-35). Székelyudvarhely.
- Kisné Bernhardt, R. (2016). Tudunk-e egymástól örömmel tanulni? In Gy. Elekes (Ed.), *Gyakorlat az elméletben* (pp. 37-41). Székelyudvarhely.
- Klegeris, A., & Hurren, H. (2011). Impact of problembased learning in a large classroom setting: student perception and problem-solving skills. *Advances in Physiology Education*, 35(4), 408-411.
<https://doi.org/10.1152/advan.00046.2011>
- Thakur, P., Duitt, S., & A Chauhan (2018). Problem based learning strategy for development of skills - A review. *Journal of Education Technology*, 15(1), 53-62.
<https://doi.org/10.26634/jet.15.1.14617>

- Magyar, Á. (2023). Verbális és vizuális asszociációk zenei hatásra. *Danubius Noster*, 9(3) 71-84.
<https://doi.org/10.55072/DN.2023.3.71>
- Molnár, Gy. (2006). A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 15(10), 31-43.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00097/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_10_031-043.pdf
- Molnár, Gy. (2008). A probléma-alapú tanítás. In Z. Kerber (Ed.), *Adaptív oktatás szgy. 2. kötet* (pp. 48-59). *Educatio*.
- Nagy, S. (1997). *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó.
- Nahalka, I. (2008). Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? In Z. Kerber (Ed.), *Adaptív oktatás szgy. 2. kötet* (pp. 9-48). *Educatio*.
- Perjés, I. (2003). *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Aula.
- Priatiningsih, T., & Qomariyah, N. (2016). Evaluation of a problem based learning Curriculum using Contentanalysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 5(3), 205-210.
<https://doi.org/10.11591/ijere.v5i3.4540>
- Selcuk, G. S. (2015). A problem-based learning scenario that can be used in science teacher education. *Asia Pacific Forum on science learning and teaching*, 16(2), 1-27.
- Szaszkó, R. (2016). Student teacher inquiry-based learning through ,You Tube’. In P. Boyd & A. Szplit (Eds.). *Student Teachers Learning Through Inquiry: International Perspectives* (pp. 61-74). The Jan Kochanowski University.
- Szögedi, I. (2006). A problémaalapú tanulás mint új gyakorlati készségfejlesztő módszer, az egészségügyi felsőoktatásban. *Szegedi Egyetem*.
- Thakur, P., Duit, S., & Chauhan, (2018). Problem based learning strategy for development of skills. *Journal of Education Technology*. 16(1), 53-61.
- Turner, C., Davies, E., Beattie, H., Vickerstaff, J., & Wilkinson, G. (2006). Developing an innovative undergraduate curriculum - responding to the 2002 National Review of Nursing Education. *Collegian*, 13(2), 7-14.
[https://doi.org/10.1016/S1322-7696\(08\)60518-1](https://doi.org/10.1016/S1322-7696(08)60518-1)

Absztrakt

A problémaalapú tanulás pedagógiai értelmezése annak a tanulásszervezési folyamatnak a rendszerelemait nyújtja – mind elméleti, mind gyakorlati kontextusban –, amelyben a hangsúly a tanuló személyes hatékonyság- és kompetenciatudatára, a nyitott és rugalmas gondolkodásmódra, a változó világban való tájékozódásra és a folyamatos önfejlesztés igényére helyeződik. A tudást mint

egyéni konstrukciót értelmezi, amelynek módszerei, munkaformái és eszközei a kooperatív tanulási környezetben nyernek létjogosultságot. Különbőféle tanulásméleti tartalmak komplex integritásában a tanulási folyamatot élethelyzetbe tereli. Erős késztetést generál a tanulóknál az őket érintő, aktuálisnak megélt társadalmi, gazdasági jelenségek egyéni és kollektív értelmezésére, a kérdések megválaszolására, egy probléma sikeres kezelésére.

Az adatok „szép új világa”

Koltay Tibor

Bevezetés

Írásom címét Aldous Huxley könyvének címéből (Szép új világ, 1982) vettem. Huxley egy olyan világról ír, amelyben kiveszett az emberek életéből a kulturális sokszínűség, hiányoznak a művészetek, az irodalom, a tudomány, a vallás és a filozófia.

Szerencsére ez csak a szerző által elképzelt negatív utópia, azonban Kitchin (2014) arra figyelmeztet bennünket, hogy az adatok, és különösen az úgynevezett nagy adatok (Big Data) szerepét és fontosságát sokan eltúlozzák. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy a digitális adatok áramlása gyors, így elárasztanak bennünket, és kezdik betölteni azt a szerepet, amelyet korábban a média játszott (Smith, 2013). Nagy adatnak azokat az adatállományokat nevezzük, amelyeknek a feldolgozása meghaladja a hagyományos számítógépes rendszerek és szoftverek képességeit, mivel gyűjtésük és feldolgozásuk több időt vesz igénybe, mint amit tolerálni tudunk (Gordon-Murnane, 2012). Ezeknek az adatoknak a mérete azonban mozgó cél, ezért a mai értelemben vett nagy adatok esetében arról is szó van, hogy a számítástechnikai eszközök hatékonyságának eredményeként lehetővé vált összekapcsolásuk, elemzésük és összevetésük más adatokkal (Boyd & Crawford, 2012). Mindez lehetővé teszi, hogy emberek százainak, sőt ezreinek elképzelései, véleménye, gondolatai és érzései váljanak tanulmányozhatóvá, elsősorban a közösségi médiából vett adatok felhasználásával (Manovich, 2012).

Sokan gondolhatják azt, hogy az adatok pusztán mennyisége azonos az igazsággal, tehát bármilyen elmélettől és tudományos bizonyítéktól függetlenül képesek arra, hogy önmagukért beszéljenek. Ez a nézet különösen üzleti körökben népszerű, és az adattudomány (amelyről a következőkben még szólni fogunk) egyes területein is gyökeret vert. Az adatok azonban főként azért nem hasznosulnak kellő mértékben, mert kevés a hozzájuk kötődő kontextuális információ (Gebre & Morales, 2020).

Mindeközben az adatvezérelt kutatás ragaszkodik a tudományosság megőrzéséhez. Ez még akkor is így van, ha a kutatók hipotéziseiket nemcsak az elméletből, hanem adatokból is képesek és hajlandók generálni. Nem szabad azonban elfejtenünk azt, hogy adatokat egyes személyek, csoportok és szervezetek az állampolgárok beleegyezése nélkül gyűjtenek. Márpedig számos adat felhasználható titkos megfigyelésekre és a magánélet megsértésére is (Llebot & Rempel, 2021).

Ahogy például Z. Karvalics László figyelmeztet rá, a „bejövő jelek tömegtermelése olyan nagyságrendekbe emelkedett, ahol számítási teljesítménnyel (feldolgozási, átviteli és tárolási kapacitásokkal és mesterséges intelligencia-megoldásokkal) még sikerül követni a mennyiségi kihívást, de valódi elemző és megismerő erőt már nem lehet mellé rendelni”. Hozzáteszi, hogy ehhez még hiányzik a „humán intelligencia”, amely jelentést és kontextust volna képes generálni (Z. Karvalics, 2008, p. 352). Ez a probléma ma is fennáll.

A tudományos (kutatási) adatok bármely megfigyelésen, kísérleten vagy valamely hipotézis megvizsgálásán alapuló, szisztematikus kutatás végtermékei. Más adatokhoz hasonlóan tehát lehetnek numerikusak vagy szövegalapúak, állhatnak hangokból, álló- és mozgóképekből. Forrásaik között ott vannak a természettudományos megfigyelések, kísérletek és modellek. A társadalomtudományok kutatói maguk is létrehozhatnak adatokat, vagy nyilvánosan hozzáférhető iratokból is kinyerhetjük őket. Míg a hagyományos humán tudományi oktatás és kutatás keveset foglalkozik az adatokkal, nagy figyelmet kapnak a digitális bölcsészet területén, amely modern információtechnológiai eszközöket használ az irodalom(tudomány), a nyelvek (nyelvtudomány), a történelem(-tudomány) és a filozófia területén folyó kutatás és az oktatás támogatására.

Amellett, hogy egyre több adat fog létrejönni digitális formában, az is várható, hogy az analóg formájú adatok nagy tömegét fogják digitalizálni (Robinson, 2016). Ennek folyamányaként egyre inkább meghatározó jelentősége van az adatokra alapozott gondolkodásnak, amely összekapcsolódik annak képességével, hogy az adatokat absztrakt fogalmakká alakítsuk át (Davies, Fidler & Gorbis, 2011).

Azt viszont csak néhány éve – főként a tudományos kutatást támogató szervezetek nyomására – tapasztaljuk, hogy ezeknek az adatoknak stratégiai jelentőséget tulajdonít számos intézmény. A tudományos kutatás ugyanis fokozott mértékben támaszkodik a nagy kapacitású számítástechnikai eszközök használatára, ami többek között magával hozta, hogy nemcsak a publikációkhoz való nyílt hozzáférés (Open Access) követelménye jelent meg, hanem a nyílt kutatási adatokat (Open Data) magában foglaló tudomány (Open Science) iránti igény is. A publikációkhoz való nyílt hozzáférés minden ellentmondásával együtt viszonylag széles körben elterjedt már. A kutatási adatok esetében azonban jóval nehezebb ezt megvalósítani, mivel szükségességét nem minden országban ismerték fel a kutatók és intézményeik, ezért elismertsége és fejlettsége is igen változó (Holl, 2018). Ennek ellenére az utóbbi években egyre gyakrabban olvashatunk ilyen irányú új fejleményekről. Ezek részben összefüggésben vannak az információs műveltség és az adatműveltség széles körű elterjesztését célzó erőfeszítések egyre nagyobb számával.

Információs műveltség és adatumveltség

Az adatumveltség gondolatának fontos előzménye, hogy megjelentek az információs műveltségről alkotott elképzelések (ALA, 1989). Egy korszerű, új meghatározása szerint az adatumveltség egy sor készséget és képességet foglal magában, hangsúlyozva, hogy ezek mindenki számára szükségesek az információval kapcsolatos feladatok elvégzéséhez, például ahhoz, hogy képesek legyünk felfedezni, hozzáférni, értelmezni, elemezni, kezelni, létrehozni, kommunikálni, tárolni és megosztani információkat. Fontos eleme, hogy kiemeli az információ felhasználásával kapcsolatos kritikai gondolkodás és tudatosság, valamint az etikai szempontok mozgósításának fontosságát. Ez a meghatározás egyúttal kimondja, hogy az információs műveltség az információ minden formájára vonatkozik, tehát nemcsak a nyomtatott, hanem a digitális tartalmakra, adatokra, képekre és a szóbeli közlésekre is érvényes (CILIP, 2018).

Calzada Prado és Marzal (2013) nemcsak az információs műveltség és az adatumveltség közötti folytonosságra mutatnak rá, ezért aláhúzzák, hogy oktatásuknak már az iskolában el kell kezdődnie, majd a felsőoktatásban kell tökéletesednie és specializálódnia, továbbá az egész életen át tartó tanulás részévé kell válnia. Maybee és Zilinski (2015) arra is rámutat, hogy az adatumveltséggel kapcsolatos megközelítések jellemzően az információs műveltségből táplálkoznak.

Összeségében az adatumveltség egy olyan készségkészlet és tudásbázis, amely képessé tesz bennünket arra, hogy az adatokat információvá és cselekvőképes tudássá alakítsunk át, lehetővé téve számunkra az adatokhoz való hozzáférést, valamint azok értelmezését, értékelését, kezelését és etikus felhasználását (Koltay, 2017).

Mielőtt azonban jellemzőire rátérnénk, említsük meg, hogy a szakirodalom 1975 és 2018 közötti alakulását vizsgálva Onyancha (2020) azt találta, hogy a cikkekben leggyakrabban használt kifejezés az *információs műveltség* (information literacy) volt. Az adatumveltség csupán a 22. helyet foglalta el az írástudások 40 leggyakoribb előfordulása között. Nyilvánvalóan ez a különbség abban az egyszerű tényben gyökerezik, hogy az adatumveltség fogalma sokkal később, a 2010-es években kezdett lendületet venni, amikor a számítógépek képességei elérték az a szintet, amivel nagy mennyiségű adat tárolására és nagy sávszélességű hálózatokon történő továbbítására váltak képessé.

Az adatok megnövekedett fontossága ugyanakkor nemcsak a kutatási adatokat érinti, ezért az adatumveltség (data literacy) iránt számos területen van igény, tehát nemcsak az oktatás, hanem a munkáltatók, a kormányzatok, a nonprofit szervezetek és a kutatók is szükségét érzik, ezért az adatumveltség szakterületeken átívelő, interdiszciplináris és transzverzális fogalommá vált (Corrall, 2019).

Az adatok életciklusának számos fázisa van. Az első fázis az adatszerzés, amelyet az adatok tisztítása, majd az adatmodellezés követ. Az életciklus része az optimalizálás, az elemzés, a vizualizáció, az adatok értékelése, megosztása, archiválása és törlése. Ennek megfelelően az adatműveltség operatív definícióinak középpontjában az elfogadhatóan működő műveltség áll, míg a kritikai adatműveltség egy sor magasabb rendű probléma felvetését is magával hozza, beleértve a kérdésfeltevés és a reflexió képességét, amely jóval több annál, hogy egyszerűen dekódoljuk a szimbólumokat, ahogyan azt egy gép teszi. Az adatokra alkalmazva azonban nagyon nehéz elképzelni, hogy a kritikai dimenzió nélkül mi lenne a működési műveltség megfelelője (Pangrazio & Sef-ton-Green, 2019).

Az adatműveltség természete

Az adatműveltség magában foglalja a tudást, valamint az annak alkalmazására való hajlandóságot és képességet. Megköveteli, hogy szakszerűen használjuk az adatokat, ami olyan kompetenciákat igényel, amelyek lehetővé teszik az adatok, az információk és a vélemények megkülönböztetését.

Az a gondolat, hogy a kritikai szemlélet az adatműveltségre is kiterjeszhető, már korán megjelent. Carlson, Fosmire, Miller és Sapp Nelson (2011) például kiemelték fontosságát, különös tekintettel arra, hogy a kritikai jelleg az információs műveltségnek is sajátja. Annak megértését foglalja ugyanis magába, hogy mit jelentenek az adatok, ideértve azt is, hogy miként kell megfelelően olvasni a grafikonokat és diagramokat, helyes következtetéseket levonni az adatokból, továbbá felismerni, ha az adatokat félrevezető vagy nem megfelelő módon használják.

Az adatműveltség oktatásának tehát nemcsak a kutatókra és az egyetemi hallgatókra kell kiterjednie. A közoktatásban és a felsőoktatásban tanulókat is fel kell készítenünk az adatokkal való munkára és arra is, hogy életük számtalan területén szükségük van állampolgári tudatosságra és az adatműveltségre (Li, Jiao, Zhang, & Xu, 2019).

A közoktatásban tanuló diákok hatékony felkészítésének feltétele, hogy a szükséges attitűdök és készségek elsajátíttatása figyelembe vegye az adatokkal való munka emberi dimenzióit, ideértve a következők jelentőségét:

- a diákoknak az adatokkal, a méréssel és az adatgyűjtés kontextusával kapcsolatos személyes és közvetlen tapasztalatainak beemelése az oktatásba,
- azoknak a kulturális és társadalmi-technikai infrastruktúráknak és értékeknek a bemutatása, amelyek az adatgyűjtés és -felhasználás során érvé-

nyesülnek (beleértve, de nem kizárólagosan a különböző iskolai, kulturális és diszciplináris közösségekhez kapcsolódó rutinokat, technológiákat és normákat),

- annak figyelembevétele, hogy miként befolyásolják az oktatás céljait és módszereit egyes, tartósan jelen lévő politikai és társadalmi narratívák (Wilkerson & Polman, 2020).

Az adatumveltség területén azonban továbbra is kettősséget látunk. Vannak ugyanis kompetenciaorientált perspektívái, amelyek a hangsúlyt főleg a technikai és fogalmi készségek fejlesztésére helyezik, hogy lehetővé tegyék a főként mennyiségi adatok kezelését, beleértve azok minőségének, hitelességének és relevanciájának meghatározását, elemzését és értelmezését. Létezik azonban egy felhatalmazásorientált perspektívája is, amely része a kompetenciaorientált szemléletnek, viszont túlmutat a technikai készségeken (Gebre, 2018).

A fentebb említett felhatalmazás alapja az, hogy képesnek kell lennünk az adatok és a valóság igazságtartalma közötti eltérések felismerésére. Ennek tudatában érthetjük csak meg az adatvezérelt elemzés korlátait, továbbá leszünk képesek információt keresni egy-egy adott narratíva megalkotásához, kiegészítéséhez vagy egy adathalmazból levezetett állítások ellenőrzéséhez (Davies, Fidler & Gorbis, 2020).

Sok hasonlóságot fedezhetünk fel az információs műveltség, az adatumveltség és a sokak által ismert DigComp állampolgári digitáliskompetencia-keretben lefektetett ismeretek, készségek és attitűdök között is. Nem véletlen, hogy ez a keretrendszer 2.1-es változatában már információs és adatumveltségről beszél a korábbi információs kompetenciaterület megnevezés helyett (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017).

Látunk kell viszont, hogy az adatumveltség megítélése egyelőre ellentmondásos, ugyanis – amíg több egyetemen a mesterszakok és doktori képzések szokásos tantárgyává kezd válni – a kutatók többsége csak a munkahelyén szerez adatumveltséget (Ince, Hoadley & Kirschner, 2018).

Aki adatumveltségét hatékonyan kívánja gyakorolni, annak a következő kompetenciákkal kell rendelkeznie:

- felismeri az adatok előállítását és újrafelhasználását magába foglaló életciklusának kontextusait;
- felismeri a nyers adatok fontosságát, típusait és formátumait;
- meghatározza, hogy mikor van szüksége adatokra;
- képes hozzáférni az információigényeinek megfelelő adatok forrásához;
- kritikai szemlélettel fér hozzá az adatokhoz és forrásaikhoz;
- meg tudja határozni és tudja használni a megfelelő irodalomkutatási módszereket;

- képes kezelni és elemezni az adatokat;
- tudja, hogy miként lehet adatokat válogatni, továbbá azokat más forrásokkal és előzetes ismeretekkel kombinálni;
- képes az adatokat tükröző kvantitatív információt (specifikus adatokat, táblázatokat stb.) prezentálni;
- etikusan használja az adatokat;
- képes az eredményeket a tanulás, a döntéshozatal és a problémamegoldás céljaira felhasználni;
- önmagát ellenőrizve képes ezeket a folyamatokat tervezni, szervezni (Calzada Prado & Marzal, 2013).

Mindeközben fontos tudnunk, hogy az adatok egy adott valóság pillanatfelvétel jellegű reprezentációi, ezért hajlamosak vagyunk könnyebben elhinni az adatokból levont következtetéseket (Fontichiaro & Oehrli, 2016). Bár megpróbálhatjuk döntéseinkből kizárni az elfogultságot, az adatok létrehozása során hozott döntéseink befolyásolják a végső adathalmazt, mivel magunk választjuk ki, hogy mit számolunk vagy mérünk (Schild, 2010).

A Grillenberger és Romeike (2018) által meghatározott adatumveltségi tudásterületek a következők:

- Adatkezelés (az adatok menedzselése), ideértve az adatok szervezését, manipulációját, az adatkonverziót, metaadatok létrehozását és használatát, az adatok kurátori gondozását, újrafelhasználását és az adatbiztonság kérdéseit.
- Adatértékelés, ideértve az elemzést és értelmezést, az adatok felhasználásával kapcsolatos problémák azonosítását és az adatok vizualizálását.
- Az adatok alkalmazása, amihez hozzátartozik a kritikai gondolkodás, az adatkultúra, az adatokkal kapcsolatos etikai kérdések vizsgálata, az adatokra történő hivatkozás, az adatmegosztás és az adatokon alapuló döntések értékelése.

Mivel az adatokat gépek és emberek egyaránt létrehozhatják, az adatok ereendőően nem objektívek, ezért az adatok értékelése kapcsán többek között a következő kérdéseket kell feltennünk:

- Ki vagy mi hozta létre az adatokat vagy irányította létrehozásukat?
- Hogyan jöttek létre ezek az adatok?
- Milyen emberi vagy gépi alapú elfogultságokat tükröznek?

Ezek a kérdések azért is fontosak, mert az adatumveltség a már említett módon közeli rokonságban áll az információs műveltséggel. A kettő közötti különbség forrása viszont, hogy az információs műveltség az emberek által

létrehozott tudásformákat foglalja magában, az adatok előállításához nem feltétlenül van szükség közvetlen emberi inputra (Abner, 2020).

Az UNESCO által támogatott kutatásoknak köszönhetően beszélhetünk média- és információs műveltségről (Media and Information Literacy, MIL) is. Ennek mindkét alkotóeleme pedagógiai természetű, és célja az, hogy az információk és médiatartalmak használatának, megértésének és előállításának készségeit fejlessze (Lee & So, 2014).

Az akadémiai írástudás és a statisztikai írástudás

Röviden szólnunk kell az akadémiai és a statisztikai írástudásról. Az adatumveltség ugyanis mindkettőhöz kapcsolódik.

Az *akadémiai írástudás* elnevezés első fele a felsőoktatásban betöltött szerepére utal. Esetében az írástudás szó használata különösen indokolt, mivel – bár közel áll az információs műveltséghez – legismertebb jellemzője az írásbeli kommunikáció középpontba állítása. Ettől függetlenül, az akadémiai írástudás oktatásának más, esetenként új információs módokra és formátumokra is figyelnie kell (Norgaard & Sinkinson, 2016). Alapjában véve tehát az akadémiai írástudás azoknak a készségeknek, beállítódásoknak és ismereteknek az összessége, amelyeket egy egyetemi hallgatónak el kell sajátítania annak érdekében, hogy egy adott tudományos közösség elvárásainak megfelelő szövegeket tudjon olvasni, értelmezni és létrehozni (Koltay, 2018). Tudományos írások létrehozása során általában arra törekszünk, hogy a felhasznált forrásokból bizonyítékokon alapuló, helyes és pontos következtetéseket vonjunk le. Állításaink azonban nemcsak a szövegelemzésben gyökerezhetnek, hanem adatokból levont következtetésekből is megtestesülhetnek (Shome, 2019). Általánosabb összefüggésben viszont azt mondhatjuk, hogy az akadémiai írástudás nem korlátozódhat arra, hogy a hallgatónak segítséget nyújtson az egyetemen való túléléshez jól megformált és szabatosan megfogalmazott írásbeli dokumentumok előállításával, hanem adatok elemzésére is ki kell terjednie.

A *statisztikai írástudást* viszont úgy határozhatjuk meg, mint a statisztikák olvasásának és értelmezésének képességét grafikonokban, táblázatokban, kimutatásokban, felmérésekben és tanulmányokban. Ennek megfelelően nem véletlenül említik olyan gyakran az adatumveltséggel összefüggésben, mivel mindkettő hasonló problémák megoldását keresi, méghozzá sok tekintetben hasonló jellegű és szintű megközelítésekkel (Schild, 2010).

A digitális bölcsészeti és az adattudományi háttér

Az adatvezérelt világban és ilyen módon az adatműveltség területén is fontos helyet foglal el két olyan diszciplína, amely önmagában is újdonság. Ezek a digitális bölcsészet és az adattudomány.

A digitális bölcsészet néhány sajátossága

A digitális bölcsészet egyaránt felvonultat humán tudományi és informatikai ismereteket, tehát természete inter- és multidiszciplináris jellegű, továbbá együttműködésen alapul. Nemcsak igényli a kutatási adatok kezelését, hanem a digitális anyagok gondozása és a vele közeli rokonságban álló – szintén kurátori – adatgondozás, valamint a kutatási adatok menedzselése is nélkülözhetetlen ezen a területen (Poole, 2017).

A digitális bölcsészet kapcsán figyelmet érdemel két, a hétköznapitól eltérő olvasási típus. Amikor ugyanis a szövegek összetevőinek komplex kapcsolataira és többértelműségeinek részletes elemzésére koncentrálnunk, a megszokottnál közelebről vizsgáljuk az adott szöveget. Ez a *close reading*, amely a hétköznapi olvasásnál lassabb és alaposabb folyamatot jelent. Ez az olvasás lehetővé teszi, hogy magára a szövegre visszavezethető, ellenőrizhető állításokat tegyünk irodalmi művekről úgy, hogy feltárjuk a többletjelentéseket és kétértelműségeket, ami aztán segíti értelmezésüket, továbbá megmutatja kontextusait is. Ezért is használják az irodalomtanításban.

A digitális eszközök segítségével viszont nagyszámú szöveget dolgozhatunk fel egyszerre, statisztikai módszerekkel mintázatokat keresve, majd vizuális formában megjelenítve azokat. Ez a módszertan a *distant reading*, amely egyedi művek helyett általánosabb tendenciákat vizsgál, hiszen a számítógépek képesek nagy mennyiségű adat együttes kezelésére. Ahogyan az ilyen esetekben történni szokott, e két megközelítés kiegészíti egymást (Szemes, 2018).

Adattudomány és adattudósok

Az adattudomány célja aktuális jelenségek elemzése és megértése adatok segítségével. Ez azt jelenti, hogy az adatok jellemzőit vagy rejtett struktúráit próbálja feltárni összetett természeti, emberi és társadalmi jelenségek modellezésével, a hagyományos szemlélettől eltérő nézőpontokból történő felhasználásával. Ez többdimenziós szemléletet igényel, dinamikus és rugalmas gondolkodásmódot tételez fel (Hayashi, 1998).

Képességeik és munkájuk alapján az adattudósok besorolhatók a fejlesztők, kutatók, sőt az üzletemberek közé is (Davenport & Patil, 2012). Ebben a tekintetben éppen a humán tudományokhoz kötődő digitális bölcsészet ellentéte az adattudomány, bár ritkán szoktuk őket egymással szembeállítani.

Az adattudósoknak megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük az elemzési módszerek, a statisztika és a programozás területén, viszont nem kell programozónak vagy statisztikusnak lenniük. Elvárható tőlük, hogy felismerjék az adatgyűjtési folyamatok fontosságát, továbbá jártasnak kell lenniük az adatok elemzése, értelmezése és vizualizálása terén annak érdekében, hogy az adatokból jelentést tudjanak kinyerni, és adattermékeket hozzanak létre, nemcsak az adattudomány, hanem a matematika, a statisztika és az adatelemzés eszközeinek segítségével. Mindez rendszerszemléletű gondolkodást igényel, amelynek kreatív megközelítéssel kell párosulnia a felmerülő problémák megoldásához (van der Aalst, 2014). Mindezek mellett az adattudósoknak ismerniük kell az elemzési munkájukhoz kapcsolódó szoftvereket, legyen szó statisztikai vagy mesterségesintelligencia-modellek készítéséről, vizuális elemzések generálásáról, döntéshozatali szabályok meghatározásáról vagy szimulációk létrehozásáról (Davenport & Patil, 2012).

Az adattudomány a legkevésbé sem egységes terület. Nem tudhatjuk viszont, hogy ez előnyére vagy hátrányává válik-e majd a jövőben. Az adattudósok inkább multidiszciplináris csapatokban tudnak hatékonyan dolgozni. Ezekben ott vannak az adatelemzők, akik sokkal inkább „valódi” mérnökök, mintsem üzleti szakemberek. A statisztikusok hídát képeznek az adatelemzők és az informatikusok között azáltal, hogy formát adnak a szakterületi szakértőktől érkező kérdéseknek és ötleteknek, finomítják őket, releváns adatokat kérve az adatelemzőktől, továbbá irányítják az adatelemzéseket végző informatikusokat. Az informatikusoknak jártasnak kell lenniük a szoftvereszközök és technológiák, valamint a releváns programnyelvek használatában. Egy-egy ilyen csapat kommunikátorának a szervezeti változásokért kell felelnie azáltal, hogy hatékonyan kommunikál az érintett döntéshozókkal, többek között a releváns problémákról és lehetőségekről, valamint az esetleges eredmények kommunikálásáról. Ezeknek a csapatoknak olyan vezetőkre van szükségük, akik tisztában vannak kollégáik szerepével, és kezelni tudják az erőforrásokkal való gazdálkodást és a feladatok végrehajtását (Baškarada & Koronios, 2017).

Az adattudomány természete megértésének és megértetésének fontos részét képezik azok a gazdagon rétegzett kapcsolatrendszerek, amelyek nemcsak az adatokról és adatokkal való tanulás eszközei, hanem az adatok társadalmi szövegként való navigálását is lehetővé teszik. Ezért is állítja Wilkerson és Polman (2020), hogy ideális esetben az adattudományi oktatás nemcsak jól fizető állásokra készíti fel a hallgatókat, hanem hozzájárulhat a tudományok fejlődéséhez,

és új eszközöket biztosíthat a társadalom számára. Ennek egyik fontos szelete az, hogy megpróbáljuk megtalálni azt a különbséget, amely az adattudomány oktatását megkülönbözteti a matematika, az informatika vagy a statisztika tanításától.

Mindenesetre a világ több mint 200 egyetemén 2017-ben 530 oktatási program szerepelt az adattudomány, az analitika és a kapcsolódó területek listáján. Ezek túlnyomó többsége mesterképzés volt. A PhD-programok száma viszonylag alacsony volt, az alapképzésben részt vevők száma azonban gyorsan növekedett.

Az alapképzésben oktatóndó kulcskompetenciák egyik lehetséges listája a következőket tartalmazza:

- informatikai gondolkodás (computational thinking) és statisztikai gondolkodás,
- matematikai alapok,
- modellépítés és -értékelés,
- algoritmusok és szoftveralapok,
- adatok kurátori gondozása (data curation),
- tudásátadás és tudáskommunikáció (De Veaux et al., 2017).

Ahogy az már a korábbiakból is leszűrhető volt, az adattudomány természetét nagyban meghatározza interdiszciplináris jellege. Ezen a szakterületen folyamatosan új eszközöket és statisztikai technikákat fejlesztenek ki, amelyek több tudományág módszereit is magukban foglalják, majd megújítva az adatok vizualizálása, tárolása, rendszerezése, feldolgozása és értelmezése céljából használják fel őket. Az adattudományi oktatás célja pedig az, hogy a hallgatók egyaránt megtanulják, miként kell adatok felhasználásával és az adatokról gondolkodniuk. Vannak, akik arról sem feledkeznek meg, hogy ennek a gondolkodásnak része az is, hogy a már említett állampolgári és információs műveltség birtokában el tudjunk igazodni a világban.

A fentebb említett interdiszciplináris jelleg fontosságát az is mutatja, hogy az informatikai gondolkodás nemcsak az adattudományi képzés része, hanem beépülhet a tudományos kutatásról való általános gondolkodásba. Ezt a gondolkodást Wing (2006) olyan problémamegoldásként határozza meg, amely egyaránt figyel a rendszerek tervezésére és az emberi viselkedés megértésére. Egy olyan, általánosan alkalmazható hozzáállást és készségkészletet képvisel, amelyet mindenki, tehát nemcsak informatikusok, hanem a laikusok is szívesen megtanulnának és használnának (Song & Zhu, 2017). Része a több absztrakciós szinten való eligazodás és az adatmodellezés is (Jacob & Warschauer, 2018).

Az adattudósoknak képesnek kell lenniük arra, hogy megértsék a nagy adatokhoz és a feldolgozásukhoz szükséges technológiák szerepét. Ők azok, akik az adattudományi életciklus minden lépésénél ott vannak, hogy feltárják és

megoldják a problémákat (Song & Zhu, 2017). Egy kevésbé ambiciózus meghatározás szerint az adattudomány a számítógépes programozás és a szoftvermérnöki kompetenciák, a statisztika és egy adott szakterület szakértelmeinek elegye. A legtöbben azonban az algoritmusokkal, gépi tanulással és statisztikai technikákkal való munka fontosságát hangsúlyozzák (Burton, Lyon, Erdmann & Tijerina, 2018).

Az adattudomány magában egyesíti az informatika és a statisztika technikáit. A műveléséhez szükséges ismeretek ezért a matematikához és a programozáshoz kötődnek. Fő célja az adatelemzés, valamint új termékek és szolgáltatások kifejlesztése. Számos technikát kombinál, ideértve az adatok szűrését, a gépi tanulást, a rendszertervezést, az elosztott számítástechnikai rendszereket, a statisztikát, a mérnöki ismereteket és a vizualizációt.

Összegzés

Az adatok „szép új világa” akkor jön el, ha a tudomány és hétköznapi életünk terén is tudomásul vesszük az adatok megnövekedett fontosságát. Ez nem történhet meg egyik napról a másikra, ezért az adatumveltségnek különösen fontos szerepet kell tulajdonítanunk. Nem kevesebbről van tehát szó, minthogy gondosan azonosítsuk, melyek azok a különböző szerepek, amelyek betöltését célozzuk. Ezek ismeretében, az életkori sajátosságokat és a változó célokat figyelembe véve kell megterveznünk az oktatás céljait és eszközeit.

Irodalomjegyzék

- Abner, K. (2020). Data Literacy as Digital Humanities Literacy: Exploration of Threshold Concepts. In M. Brooks, M. Hubbard, J. Perkins, & J. Russell (Eds.), *Literacies in a Digital Humanities Context: A dh+ lib Special Issue* (pp. 19-22), dh+ lib.
- ALA (1989). ALA Presidential Committee on Information Literacy, Final report. American Library Association.
- Başkarada, S., & Koronios S. (2017). Unicorn data scientist: the rarest of breeds. *Program: electronic library and information systems*, 51(1), 65-74.
<https://doi.org/10.1108/PROG-07-2016-0053>
- Boyd, D., & Crawford, K. (2012). Az adatrengeteg kínos kérdései: Vitaindító egy kulturális, műszaki és tudományos jelenségről. *Információs Társadalom*, 12(2), 7-23.
<https://doi.org/10.22503/inftars.XII.2012.2.1>

- Burton, M., Lyon, L., Erdmann, C., & Tijerina, B. (2018). *Shifting to Data Savvy: The Future of Data Science in Libraries*. University of Pittsburgh.
- Calzada Prado, J., & Marzal, M. Á. (2013). Incorporating data literacy into information literacy programs: Core competencies and contents. *Libri*, 63(2), 123-134.
<https://doi.org/10.1515/libri-2013-0010>
- Carlson, J., Fosmire, M., Miller, C. C., & Sapp Nelson, M. S. (2011). Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *portal: Libraries and the Academy*, 11(2), 629-657.
<https://doi.org/10.1353/pla.2011.0022>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. EUR 28558 EN, <https://doi.org/10.2760/38842>
- CILIP (2018). *CILIP Definition of Information Literacy 2018*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Corrall, S. (2019). *Repositioning Data Literacy as a Mission-Critical Competence*. In *ACRL 2019: Recasting the Narrative*, April 10-13, 2019, Cleveland, OH. <http://d-scholarship.pitt.edu/36975/>
- Davenport, Th. H., & Patil, D. J. (2012). *Data Scientist: The Sexiest Job of the 21st Century*. *Harvard Business Review*, 90(5), 70-76.
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute for the Future, 2011. <http://www.iff.org/our-work/global-landscape/work/future-work-skills-2020/>
- De Veaux, R., Agarwal, M., Averett, M., Baumer, B. S., Bray, A., Bressoud, T. C., Bryant, L., Cheng, L. Z., Francis, A., Gould, R., Kim, A. Y., Kretchmar, M. Lu, Q., Moskol, A., Nolan, D., Pelayo, R., Raleigh, S., Sethi, R. J., Sondjaja, M. (...) Ye, P. (2017). *Curriculum guidelines for undergraduate programs in data science*. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 4, 15-30.
<https://doi.org/10.1146/annurev-statistics-060116-053930>
- Fontichiaro, K., & Oehrli, J. A. (2016). *Why Data Literacy Matters*. *Knowledge Quest*, 44(5), 21-27.
- Gebre, E. H., & Morales, E. (2020). *How 'accessible' is open data? Analysis of context-related information and users' comments in open datasets*. *Information and Learning Sciences*, 121(1-2), 19-36.
<https://doi.org/10.1108/ILS-08-2019-0086>
- Gordon-Murnane, L. (2012). *Big Data: A big opportunity for librarians*. *Online*, 36(5), 30-34.

- Grillenberger, A., & Romeike, R. (2018). Developing a theoretically founded data literacy competency model. In WiPSCE ,18 Proceedings of the 13th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (pp. 1-10). Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/3265757.3265766>
- Hayashi, C. (1998). What is data science? Fundamental concepts and a heuristic example. In C. Hayashi, K. Yajima, H-h. Bock, N. Ohsumi, Y. Tanaka, & Y. Baba (Eds.), *Data science, classification, and related methods* (pp. 40-51) Springer.
https://doi.org/10.1007/978-4-431-65950-1_3
- Holl, A. (2018). A nyílt kutatási adatok kezelésének három oldala. In NETWORKSHOP 2018. (pp. 59-63) HUNGARNET Egyesület.
<https://doi.org/10.31915/NWS.2018.8>
- Hunt, K. (2005). The challenges of integrating data literacy into the curriculum in an undergraduate institution. *IASSIST Quarterly*, 28(2-3), 12-16.
<https://doi.org/10.29173/iq791>
- Ince, S., Hoadley, Ch., & Kirschner, P. (2018). The role of libraries in teaching doctoral students to become information-literate researchers: A review of existing practices and recommendations for the future. *Information and Learning Science*, 120 (3-4), 158-172.
<https://doi.org/10.1108/ILS-07-2018-0058>
- Jacob, S. R., & Warschauer, M. (2018). Computational thinking and literacy. *Journal of Computer Science Integration*, 1(1), 1-19.
<https://doi.org/10.26716/jcsi.2018.01.1.1>
- Kitchin, R. (2014). Big Data, new epistemologies and paradigm shifts. *Big Data & Society*, 1(1)
<https://doi.org/10.1177/2053951714528481>
- Koltay T. (2018). Az „írástudó” egyetemi hallgató. *Anyanyelv-pedagógia* 11(1), 5-14.
<https://doi.org/10.21030/anyp.2018.1.1>
- Koltay, T. (2017). Data literacy for researchers and data librarians. *Journal of Librarianship and Information Science*, 49(1), 3-14.
<https://doi.org/10.1177/0961000615616450>
- Li, S., Jiao, F., Zhang, Y., & Xu, X. (2019). Problems and Changes in Digital Libraries in the Age of Big Data from the Perspective of User Services. *Journal of Academic Librarianship*, 45(1), 22-30.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.11.012>
- Llebot, C., & Rempel, H. G. (2021). Why Won't They Just Adopt Good Research Data Management Practices? An Exploration of Research Teams and

- Librarians' Role in Facilitating RDM Adoption. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication*, 9(1), P2321.
<https://doi.org/10.7710/2162-3309.2321>
- Manovich, L. (2012). Trending: The Promises and the Challenges of Big Social Data. In M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities*. University of Minnesota Press.
<https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816677948.003.0047>
- Maybee, C., & Zilinski, L. (2015). Data informed learning: A next phase data literacy framework for higher education. In *Proceedings of the 78th ASIS&T Annual Meeting: Information Science with Impact: Research in and for the Community* (pp. 108-111). American Society for Information Science.
- Norgaard, R., & Sinkinson, C. (2016). Writing information literacy: A retrospective and a look ahead. In B. J. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid, & J. R. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 15-35.) WAC Clearinghouse and University Press of Colorado.
<https://doi.org/10.37514/PER-B.2016.0834.2.01>
- Onyancha, O. B. (2020). Knowledge visualization and mapping of information literacy, 1975-2018. *IFLA Journal*, 46(2), 107-123.
<https://doi.org/10.1177/0340035220906536>
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2020). The social utility of 'data literacy'. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 208-220.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1707223>
- Poole, A. H. (2017). The conceptual ecology of digital humanities. *Journal of Documentation*, 73(1), 91-122.
<https://doi.org/10.1108/JD-05-2016-0065>
- Robinson, L. (2016). Between the deluge and the dark age: Perspectives on data curation. *Alexandria*, 26(2), 73-76. <https://doi.org/10.1177/0955749016661067>
<https://doi.org/10.1177/0955749016661067>
- Schild, M. (2010). Assessing statistical literacy: Take CARE. In P. Bidgood, N. Hunt, & F. Jolliffe (Eds.), *Assessment methods in statistical education: An international perspective* (pp. 133-152). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470710470.ch11>
- Smith, S. (2013). Is Data the New Media? *EContent*, (36)2, 14-19.
- Shome, A. (2019). Closing the Gap: A Practical Guide to Science in the Writing Center. *Praxis: A Writing Center Journal*, 17(1), 1-9.
- Song, I. Y., & Zhu, Y. (2017). Big data and data science: Opportunities and challenges of iSchools. *Journal of Data and Information Science*, 2(3), 1-18.
<https://doi.org/10.1515/jdis-2017-0011>

- Szemes B. (2018). A szoroson túl. A close reading módszere és lehetséges alternatívái. *Prae: irodalmi folyóirat*, 16(3), 73-90.
- Van der Aalst, W. M. P. (2014). Data scientist: The engineer of the future. In K. Mertins, F. Bénaben, R. Poler, & J.-P. Bourrières. *Enterprise interoperability VI*. (pp. 13-26). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-04948-9_2
- Wilkerson, M. H., & Polman, J. (2020). Situating data science: Exploring how relationships to data shape learning. *Journal of the Learning Sciences*, 29(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1705664>
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, (49)3, 33-35.
<https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Z. Karvalics László (2008). Az adatsilóktól a tudomány kontrollforradalmáig. *Magyar Tudomány*, 169(3), 352-363.

Absztrakt

Az „adatvezérelt világ” kifejezés ma már nem egy utópiát takar, hanem egyre gyakrabban az üzleti élet, a média és a tudományos kutatás számos területének valósága. Oktatása nemcsak a kutatókra és az egyetemi hallgatókra terjed ki, hanem igény van arra is, hogy a közoktatásban tanuló diákok elsajátíthassák azokat a készségeket, képességeket és jártasságokat, amelyek szükségesek az adatokkal való munkához. Ezentúl a különféle adatok kezeléséhez szükséges szemlélet és kompetenciák egyre inkább az állampolgári és az információs műveltség részévé válnak. Ez azt is megköveteli, hogy az információs műveltség mellé felzárkózzon az adاتمűveltség, továbbá számos, más kompetencia is szerepet kapjon.

Empirikus kutatás
Empirical research
Empirische Forschung

Preschool Education in an International Context: Findings of an Erasmus+ Higher Education Transatlantic Project

Rita Szaszko – Melissa Rodriguez Meehan

Introduction

In the 21st century context, internationalization has become a vital issue concerning educational institutions as well; that is, sharing knowledge, good practices, and know-how are regarded as essential components to broaden our horizons. In Europe, the Erasmus+ mobility program advocates students' and teachers' participation in meaningful projects to enhance intercultural understanding and to increase opportunities in the labor market. More precisely, Erasmus+, a European Union (EU) program launched in 1987, aims to support education, training, youth and sports in an international context to contribute to the development of European citizens both on a personal and a professional level. In the field of higher education, international mobility programs for students, faculty and staff have proven to be fairly beneficial since the program commencement. A fundamental Erasmus+ goal is to develop participants' 21st-century skills and competences (Sá & Serpa, 2018) as well as intercultural communication in the changing world of increased mobility and interculturality (European Commission, 2023). In higher education, Erasmus+ provides opportunities for international studies, research, internship, sharing good practices, and professional development inside and outside of the EU.

In the 2014–2020 Erasmus+ period within the KA107 credit mobility program, European institutions of higher education with *Erasmus Charter for Higher Education* (ECHE) were eligible to submit their applications in collaboration with an institution from a non-ECHE partner country to the national Erasmus+ office, in Hungary to Tempus Foundation (Tempus Foundation, 2023). The length of the KA107 projects could range from 24–36 months and a valid bilateral agreement between the involved universities was a criterion. Applications had to contain a detailed project design, e.g., roles and responsibilities of the partners (sending and receiving institutions), arrangements, and participant selection. Furthermore, a thorough description of the relevance of the proposed international project was essential, such as how it could contribute to sharing professional experience and to internationalization on the institutional and regional levels. Also, applicants had to present the possible impacts of

the project and the designed means of dissemination of the findings and professional experience. The submitted applications were evaluated anonymously based on standardized evaluation criteria by independent judges.

This paper presents and discusses a segment of international collaboration between a Hungarian and a Southwest Florida University (USA) within an Erasmus+ KA107 project with a special focus on the international comparison of preschool programs and good practices, as well as preschool teacher training. The project proposal was submitted by the Hungarian University, and it was accepted by Tempus Foundation Hungary in 2019. Due to the outbreak of the Covid pandemic and the international travel restrictions, the project was implemented in the summer of 2022.

This study conducted in a qualitative approach reflects on two university professors' observations within the framework of the KA107 Erasmus+ project mentioned. This paper aims to find answers to the research question of what idiosyncratic similarities and differences can be detected in formal early childhood education program environments in Hungary and in Florida, USA. In the present research context, preschool covers institutionalized child-care from the ages of 3 to 6. In order to avoid ambiguity, it is essential to emphasize that in British English the terms “nursery school”, “preschool” or “kindergarten” are often used to refer to schools for children who are younger than 5 years old (Cambridge Dictionary, 2023). Conversely, in the USA, preschools serve children aged 3 and 4 while kindergartens primarily serve children aged 5 and 6. In contrast to the UK or the USA, in Hungary children commence school at the age of 6 or 7, and preschools have two sections: “bölcsőde” from the age of 20-months to 3 (or 4 if a child turns 3 after the 31 August) and “óvoda” from the age of 6 (or 7 if a child turns 6 after 31 August). All things considered, due to the different structures of early-childhood education institutions in Hungary, the UK, and the USA and also to the differences between British and American English, in the present context the term “preschool” refers to schools for children between the ages of 3 and 6 in the context of Hungary.

Method

To reveal the findings related to the present KA107 project, first, our method is a brief overview and contrast of preschool teacher training in Hungary and Florida based on reviewing the literature. Second, the method of observation data description, a qualitative research technique originally used in social sciences, but at present, applied in a wide range of fields (Geertz, 1973; Ponterotto, 2006). The study comprises narratives, which depict and discuss background

contexts and the situations related to them. Our aim is not merely to provide a description of a situation, but to reveal details to better understand the complex cultural and educational implications that support all observable schemes.

The abbreviations *P1* and *P2* are applied to refer to the two participants: an American (*P1*) and a Hungarian (*P2*) university professor with early childhood teacher training experience. The observations were conducted in central Hungary in June, 2022 and in Southwest Florida, USA, in July, 2022.

The qualitative data were recorded in self-reflection journals along with the use of the retrospection technique (Gläser-Zikuda, 2012) to conduct the narrative. No observation sheet was constructed since in the case of explorative descriptive investigations, it is a beneficial method to formulate research questions (as it was the case regarding this study) in order to have a scope that is relatively open to detect important findings during observation (Maykut & Morehouse, 2005). The data was analyzed through content analysis, and the emerging patterns were detected in both discourses.

What follows now is a brief introduction to preschool teacher training in the two countries involved. Also, the preschool core programs in Hungary and Florida will be shortly discussed.

Preschool teacher training in Hungary

In Hungary, preschool programs date back to 1828 when based on Anglo-Saxon influence (Wilderspin, 1840, 1852), Countess Therese von Brunszvik (Teréz Brunszvik) founded the first “infant care center” – which was similar to an elementary school – with exclusively male teachers who, in fact, taught very small children age-relevant basic knowledge, and trained them in skills and competences. In the mid-19th century, male teachers were employed in Hungarian schools. From 1837, the first 1-year preschool teacher training programs cooperating with lab infant care centers were offered for male applicants. The admission criteria consisted of a suitability test that required a healthily built body, good ears for music, as well as proper speech and eye-sight. The training became two years long in 1847, and the first female teachers entered the infant teacher training program only in the late 1850s, while female assistants worked in the care centers earlier, too. In the 1980-90s, the idea appeared that only female teachers should work with children under seven because they are more suitable for nurturing due to their gender. As a result, there was a gradual shift towards female teachers for infants, and by 1890, the gender distribution showed a 94% female to 6% male ratio. In 1926, the training time increased to 4 years: 3 years of theory and 1 year of practice in an infant care center, and at the

end, the trainees had to pass a theoretical and a practical exam (singing, violin, and infant care center practice). 1959 saw another milestone when two-year advanced level preschool teacher training institutions were introduced, and they required a secondary-school maturation diploma as an admission criterion into the program. In 1985, the preschool training program gained college (Bachelor) level accreditation with a three-year training program. In 2002, credit-based qualification criteria were introduced in coordination with EU standardizations (Baksa & Hegedűs, 2013).

Hungarian preschool teacher training programs have gone through an evolution while still reflecting the original Anglo-Saxon model, adapted to the 21st-century environment and Hungarian culture as well. Training at the Bachelor level constitutes six semesters, thirteen modules which on average contain 70% practice and 30% theory. There is a wide range of required courses, e.g., Communicative Skill Development at Preschool, Theoretical Basics of Mathematical Education, Methodology of Music Education, and Physical Education (P. E.) in Preschool – Gymnastics. There are also optional courses e.g. Language Acquisition or English-Speaking Cultures. The preschool Bachelor program at the Hungarian University contains 95 core credits, and the total number of program credits is 180, including specialization modules and preschool practice. To be able to obtain a preschool teacher degree, students are also required to conduct a small-scale empirical or classroom research (quantitative, qualitative or mixed-design) and write a (30–50-page) thesis on their investigations. The final phase of the preschool teacher training program is passing the final exam and defending their thesis in front of an examination board (Preschool Syllabus, 2022).

Preschool education national core program in Hungary

A Hungarian Government Decree (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet, 2012) on the Hungarian preschool education national core program constitutes the following principles: 1) the child is a developing personality who needs and is entitled to special care and protection, 2) childcare and development are the responsibility of the family; preschools fulfil a complementary, assistant role, and 3) equality in education must ensure and enhance holistic child development. Furthermore, when designing a particular preschool program, the following principles are also required to be taken into consideration (if relevant): 1) the principles and needs of national minority preschools, and 2) the principles of special needs education. The national core program contains sections on the vision and mission of childcare and preschools, the tasks of preschool education, the principles of organizing preschool activities, the types of preschool

activities, the responsibilities of preschool teachers, and the characteristics of children's development-level by the end of preschool.

Preschool educational tasks focus on the age-relevant development of a healthy lifestyle, emotional and social education, native language, and cognitive skills development. Preschool activities are centered around the child; the stakeholders and "models" are preschool teachers collaborating with other non-teacher staff. Preschool development must be suitable for special needs, minority language, and non-native children as well. It is also a basic requirement that the preschool premises; that is, the building/s/, the yard, and the garden must be sufficiently spacious, and equipped using natural materials. The preschool environment must be comfortable and meet the safety criteria. There must be a fixed daily and weekly routine for the children providing them with a safe emotional environment. There must be different activities offered for children that run parallelly to enhance the development of children's collaboration skills taking individual differences into consideration. The duration of the activities ranges between 5–35 minutes, and they focus on games and playing including a lot of free play that allows free associations, fantasy, imagination, and creativity and provides a flow experience (Csikszentmihályi, 1997). Learning Hungarian children's rhymes and poems with playful movements and listening to folk tales can be a significant contribution to children's emotional development. In addition, the creation of the child's own poems and tales accompanied by movements or visual illustrations, as well as singing, listening to folk music, dance, arts, and P.E. are also vital activities in the Hungarian preschool environments. Young children must also learn about their environment through chores such as taking care of plants and animals. All these activities and development processes follow the "learning by doing" (Dewey, 1938) principle. Emulation is also an essential method to form children's behavior patterns with a special focus on gaining experience. Such activities include spontaneous playful ways, answering children's questions, explorations guided by the teacher, and problem-solving. Preschool teachers are responsible for these procedures and development. Finally, upon leaving preschool, children must be physically, psychologically, and socially mature enough to be able to start elementary school (363/2012. [XII. 17.] Korm. rendelet, 2012).

Preschool Teacher Training in Florida, USA

In the state of Florida, students seeking to become public preschool teachers for children ages 3–4, are required to hold an undergraduate or higher degree with specific focus and/or coursework. Administrative Rule 6A-4.0142 under

the Florida Department of Education (FLDOE, 2023a) identifies specialization requirements for certification in the area of Prekindergarten/Primary Education (Age Three through Grade 3), and identifies five certification paths to be chosen from. For example, the first plan offered specifies “a bachelor’s or higher degree with an undergraduate or graduate major in pre-kindergarten/primary education (age 3[3] through grade [3]”, whereas the second plan states, “a bachelor’s or higher degree with forty-five semester hours in pre-kindergarten/primary education to include” specific areas such as child development, historical perspectives of early childhood education, and classroom management among various other areas (FLDOE, 2023a, para. 1).

Initial Teacher Preparation (ITP) programs are offered by Florida colleges and universities to prepare pre-service teachers to qualify for an initial Florida Professional Educator’s Certificate and begin teaching in the state (FLDOE, 2023b). The courses in this program include Child Development, Children’s Literature, Early Literacy, and Play Development, in addition to various other courses that are specific to early learning. Several universities in the state offer degrees in early childhood education, both at the undergraduate and graduate levels. At the American university discussed in this paper, the Bachelor’s Degree in Early Childhood Education typically requires 120 credit hours with 57 of those hours being specific to the early childhood major. The early childhood program includes integrated field experience opportunities and a nine-credit internship. In the state of Florida, alternative pathways to teacher certification exist, such as educator preparation institutes and professional development certification programs.

Early learning centers or preschools outside of the public-school settings have different requirements for their teachers and staff and are governed under the Division of Early Learning (DEL) through the Florida Department of Education (FLDOE, 2023c) and the Department of Children and Families. The Voluntary Pre-kindergarten (VPK) program, “a free educational program that prepares 4-year-olds for success in kindergarten and beyond” (FLDOE, 2023c, para. 1). The school-year program is a total of 540 instructional hours (approximately three hours a day). Instructors of VPK programs must have a minimum of a Florida Child Care Professional Credential (FCCPC). This credential can be obtained at various accredited institutions, and it includes a minimum of 120 hours of early childhood instruction and 480 contact hours with children ages birth through 8 (Florida Department of Children and Families, 2023).

Preschool Education State Core Program, Florida

For the period from birth through kindergarten, DEL provides the developmental standards and professional competencies for children in the state of Florida. In 2017, these standards were revised and published, and they focus on eight learning and developmental domains which include (DEL, 2023):

1. physical development,
2. approaches to learning,
3. social and emotional development,
4. language and literacy,
5. mathematical thinking,
6. scientific inquiry,
7. social studies,
8. creative expression through the arts.

The FLDOE (2023d) acknowledges how the “extensive research on infant brain development shows that a child’s first five years are the most important time for learning” (para.1) and the DEL website provides evidence promoting the importance of early learning. However, it is important to note that according to Florida Law, children are only required to attend school regularly once they have reached the age of 6 by February 1st of any school year.

Results and discussion

The descriptions will be presented in a chronological order to provide a natural flow of narrative. Accordingly, P1’s detailed report will be followed by P2’s, prior to the discussion of a comparative analysis with the emerging patterns.

P1’s preschool observations in Hungary

P1 travelled to Hungary in June 2022 and was able to visit and observe the Central Preschool, a public and university lab school in a town in the Northern Great Plain region of Hungary. The new facility of this preschool has operated since 2012, and it can house eight groups and a total of 200 children (aged 3–6 or 7). P1 visited this school with P2 and another Hungarian colleague. At the time of the visit, the students were participating in a summer program. P1 revealed that she had never seen a school like this before in person, and how this was the kind of school she had dreamt about for all small children in her

community and beyond for many years. “Complete awe” was felt when she first walked into the modern school-building with 21st-century conveniences when she was observing the young children frolicking in the swimming pool. There was a beautiful library area, large classrooms with open spaces, wooden furniture, reading nooks and play areas. There is a special reading corner, where the preschool children can play librarian, which is a particular method called Mantle of Expert (MoE) (Bernhardt et al., 2022; Bernhardt & Magyar, 2023). Students were working with teachers and peers in both small and large groups, completing engaging activities and demonstrating their creativity. There were gorgeous outside areas that included gardens with sand-pits, playground equipment, and large areas for the children to run and explore. She had the opportunity to sit and listen to a presentation made by two children (aged 5) about a project they had been working on in their group. This project focused on insects, and the children explained the different concepts they had learned and the activities they completed. There was a sense of peacefulness, freedom, and joy. As a former kindergarten teacher and someone whose work is primarily in early childhood education, this was an example of what P1 strongly believed all children deserve to experience in their early school years. This school was clearly built with young children’s development and curiosities in mind and to provide countless opportunities for them to explore, be creative, and learn through authentic learning opportunities.

P2’s preschool observations in Southwest Florida

The mobility of P2 was implemented at the beginning of July, 2022. She observed a Little Eagles Learning Center (LELC) which is an educational research center for child development (ERCCD) funded by tuition. She visited this institution within the framework of a foundation summer camp organized for secondary-school students with different cultural backgrounds. These students participated in a career orientation program held by P1. The special aim of this program for the secondary school students was to immerse themselves in education, in particular in preschool and kindergarten teaching. On the first day of the camp, there was the first visit to a university early learning center, which is available for 58 children aged 6 weeks to 5 years and which is located on a university campus among many other university buildings. The basic aim of LELC is to provide the children of the local multicultural community with high quality early care, and it also functions as a university lab school for teaching practice where students can get part-time employment, conduct research, classroom observations, and work on educational projects. The preschool premises

are neat and cozy, and they ensure a safe environment for the children. The rooms are equipped with various toys and equipment, e.g. a great variety of paints and crayons, developmental tools to enhance the children’s cognitive development and creativity. Strollers are also available for the youngest ones for various explorations in nature outside the building. The preschool teachers are affectionate and kind to the children.

Summary of observations

The main emerging patterns of similarities and difference in terms of the observed Hungarian and American early child care institutions are revealed in Table 1. When interpreting the findings, it is essential to draw attention to the fact that the Hungarian preschool is a public school without tuition while the American one is mainly funded by tuition.

Comparison criteria	Florida Context	Hungarian Context
Preschool premises and facilities	<ul style="list-style-type: none"> - One-story-building with several classrooms where students are separated by age (infants, toddlers, preschool) - Outdoor play area with two playgrounds and garden area - Natural building materials - Safe and clean 	<ul style="list-style-type: none"> - Spacious three-story-building (downstairs, upstairs, attic) downtown - Group-rooms with restrooms - Suitable for persons with reduced mobility - 5000 m garden and yards - Natural building materials - 21st-century modern (e.g., swimming-pool) - Natural, safe and clean
“School year”	All year round	All year round (fewer children during the summer break)
Financial aspects	Tuition, VPK offers 3 hours of state funded care	State funded
Preschool groups	One PreK class with children ages 4 and 5, toddler and infant classrooms in building	<ul style="list-style-type: none"> - Eight groups - Mixed-age groups as well

Table 1a

Patterns of similarities and differences of the observed Florida and Hungarian early childhood institutions

Comparison criteria	Florida Context	Hungarian Context
Preschool daily and weekly routines	<ul style="list-style-type: none"> - Fixed daily routines to provide a sense of security - Focus on various topics (e.g., arts, children’s literature) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fixed daily routine to provide stability and a sense of security for the children - Age-appropriate theme Project weeks. E.g., Insects, holidays (Christmas etc.), special days, like World Water Day
Activities	<ul style="list-style-type: none"> - Centre-type activities where students moved freely - Centers included block play, art activities, dress-up and dramatic play 	<ul style="list-style-type: none"> - Various playful activities using drama pedagogy and learning by doing with a lot of free play opportunities inside and outside - Playschool Library run by children
Focus on culture (monocultural, multicultural, intercultural, cross-cultural etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - Multicultural context - Focus on multicultural topics (music, food etc.) 	Mostly monocultural context with focus on multicultural events and aspects (e.g., related to special World Days)

Table 1b

Patterns of similarities and differences of the observed Florida and Hungarian early childhood institutions

As Table 1 shows and reinforces, despite the vast geographical difference, the different time zones and cultural patterns, the needs and development of small children are universal. An ultimate finding seems to be that both good practices in the observed preschools can be beneficial and motivating. Also, the Hungarian preschool seems to be more play-focus, while the Florida preschool is more learning-focused. Finally, although preschool teacher training and qualifications show different structures, their fundamental aim is to protect, educate, develop, and “entertain” small children in a holistic way.

Conclusions

Our study revealed the observation findings of an intercultural, professional mobility of an American and a Hungarian university professor within the framework of a transatlantic Erasmus+ KA107 project. Accordingly, the proj-

ect focused on preschool educational programs and good practices in an international context. The observations were discussed by detecting and presenting the emerging patterns of the main similarities and differences regarding the characteristics and practices in early childhood care. The most fundamental findings along with their pedagogical implications show that there is a universal need for children to feel secure in a safe environment with a lot of age-appropriate and well-designed stimuli, to aid and motivate their cognitive and psychological development and creativity and also to enhance their intrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000). The main differences are rooted in the differences in the early education systems and cultural settings of Florida (USA) and Hungary and also in the different types of funding in the observed institutions. It must be also emphasized that present study is meant to be a descriptive one and generalizations cannot be drawn from the observation data.

This study sets the foundation for future research and collaboration opportunities between students and professors in both the United States and Hungary. One of the professors is now residing and working in New York State, as an Early Childhood faculty member. This may allow the research team to expand the scope of any future projects by reviewing and comparing preschool settings, requirements, and teacher preparation in a different state in the USA. Additionally, this current project also included site visits with pre-kindergarten and kindergarten aged children in Montessori settings which can provide further insight into private primary programs in Florida, USA.

Furthermore, Collaborative Online International Learning (COIL) integration is another approach for future research and collaborations. Students in both countries can research early childhood programs, have discussions, and possibly even visit “virtually” or in-person primary schools in their local areas. These collaborations may support students’ intercultural knowledge while providing additional insight into early childhood programs and schools across various locations.

References

- Baska, G., & Hegedűs, J. (2013). *A magyarországi pedagógusképzés története a recepciós hatások tükrében*. ELTE, Széchenyi 2020. http://pedagoguskepzes.elte.hu/images/anyagok/iii1/39_a_magyarpedkep_tortenete.pdf
- Bernhardt, R., Kunné Darók, A., & Magyar, Á. (2022). Szakértői játék a komplex fejlesztés tükrében – a “játsszói könyvtár” példája. In T. Kornélia (Ed.), *Tervezés és fejlesztés az óvodában: Az óvodapedagógus-képzés múltja és jelene. Készség- és képességfejlesztés óvodáskorban Pedagógiai tervezés az óvodában – A Sárospataki model* (pp. 75–90). Tokaj-Hegyalja Egyetem.

- Bernhardt, R., & Magyar, Á. (2023). Mantle of Expert (MoE) kindergarten education – “Let’s play librarian”. *Educacia Elementarna W Teorii I Praktyce: Kwartalnik Dla Nauczycieli*, 18(1), 9–11.
<https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1868.07>
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- European Commission (2023). *Erasmus+ EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/>
- Florida Department of Children and Families (2023). *Birth through five child care credentials*. <https://www.google.com/url?q=https://www.myflfamilies.com/childcare/training/credentials/staff-credential/birth-through-five-child-care-cred>
- Florida Department of Education (2023a). *Specialization Requirements for Certification in the Area of Prekindergarten/Primary Education (Age Three Through Grade Three) – Academic Class*. <https://www.fldoe.org/teaching/certification/certificate-subjects/admistrative-rules/6a-4-0142.stml>
- Florida Department of Education (2023b). *Initial Teacher Preparation Programs*. <https://www.fldoe.org/teaching/preparation/initial-teacher-preparation-programs/>
- Florida Department of Education (2023c). *Early Learning*. <https://www.fldoe.org/schools/early-learning/>
- Florida Department of Education (2023d). *Early Education and Prekindergarten*. <https://www.fldoe.org/academics/exceptional-student-edu/early-education/>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, Selected Essays. Basic Books, Inc., Publishers. 3–30.
- Gläser-Zikuda, M. (2012). Self-reflecting methods of learning research. In N. M. Seel, (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3011–3015). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_821
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2005). *Beginning qualitative research, A philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- Óvodapedagógus (Jászberény) szak mintatanterve. (2022). https://oktatas.uni-eszterhazy.hu/tik_kalauz/tikkalauz2022/units/P-OVO-BA-N-J.PDF
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The Qualitative Report*, 11(3), 538–549. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1666>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066.55.1.68>
- Sá, M.J., & Serpa, S. (2018). A formação em competências transversais e a empregabilidade [Training in transversal competences and employability]. *UAciência* (Coord. Armindo Rodrigues), *Açores Magazine* (nº 12064), *Açoriano Oriental*, CLXXXIII (20269), 28–29.
- Tempus Közalapítvány (2023). *Erasmus + Nemzetközi kreditmobilitás (KA171, korábban KA107)*. https://erasmusplusz.hu/erasmus_palyazattipusok_felsooktatasi_intezmenyeknek_mobilitasi_palyazatok/nemzetkozi-kreditmobilitas-ka171-korabban-ka107
- Wilderspin, S. (1840). *A System for the education for the young*. J. S. Hodson.
- Wilderspin, S. (1852). *The infant system for developing*. J. S. Hodson.
- 363/2012. (XII. 17.) *Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. [https:// net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor](https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor)

Abstract

Internationalization in higher education has become a priority worldwide. Accordingly, the European Union Erasmus+ program has become fairly successful as it offers a great opportunity for the stakeholders of higher education to participate in various mobility and international collaboration programs. The present study is aimed to focus on a part of KA107 Erasmus+ transatlantic project, during which two early childhood care facilities were observed: a Little Eagles Learning Center (Florida, USA) and a Central Preschool in the Northern Great Plain region of Hungary. The observation data were collected by an American and a Hungarian professor in the summer of 2022. One of the main results of the content analyses to detect similarities and differences in the observed institutions is a universal need for children to feel safe. It was also found that a wide range of age-relevant, well-designed activities are essential to enhance and motivate preschool children's cognitive and psychological development as well as their creativity.

Creation Inspired by Music

Ágnes Magyar

Introduction

The present study reports on project-based research with the participation of students specialising in preschool teaching. It is important to emphasise that pre-service teachers should be exposed to tasks that aim to develop productive imagination and creativity during their preschool teacher training, as their future work is one of the most creative professions in education. Therefore, the “Play in the Arts” course allowed students to experience the expression of their own creative imagination through a multi-step project, resulting in different, unique products (drawings or painting, stories, scenes of the story in clay or other visual representations, photos of the clay scenes, short slideshows of the photos etc.). This paper aims to provide an account of the first phase of the project: the formation of students’ associations inspired by music. The subsequent phase shows and discusses the representation of the created internal images and verbal associations as external images.

Theoretical background

The theoretical framework of the research is a broader view of process-based writing strategy based on cognitive psychology. Accordingly, the main products of the project are the stories written by the students and their creation (and further elaboration) is the result of a process. The basic principle of process-based writing is that, although it emphasises the concrete text creation phase, it leaves more room for the planning and revision segments.

One of the basic models of process-based writing is Flower and Hayes’ (1980) Recursive Model (Figure 1). This model divides the composing process into three parts: planning, translating, and reviewing. In the planning stage, the objectives are formulated, i.e. for whom and with what purpose (rhetorical purpose), what (product plan), and how (process plan) we want to write. During the planning stage, the writer can rely primarily on two areas: their own long-term memory and the task environment. From his long-term memory, they can draw on their prior knowledge of the subject, the characteristics of the recipients, and their previous writing strategies. The task environment helps them define the topic and provides them with a basis for collecting materials and organising

his sentences. The first draft of the text is prepared at the translating stage, and it can be subject to many changes during the reviewing stage when the writer can shape and develop the text making local or general changes either on their own initiative or as a response to the suggestion of an external source. The three other cognitive models of composing processes are summarised in a study by Magyar (2023). The common features of each of these models include a strong emphasis on the process of drafting with more scope for the planning stage and more opportunities for revision.

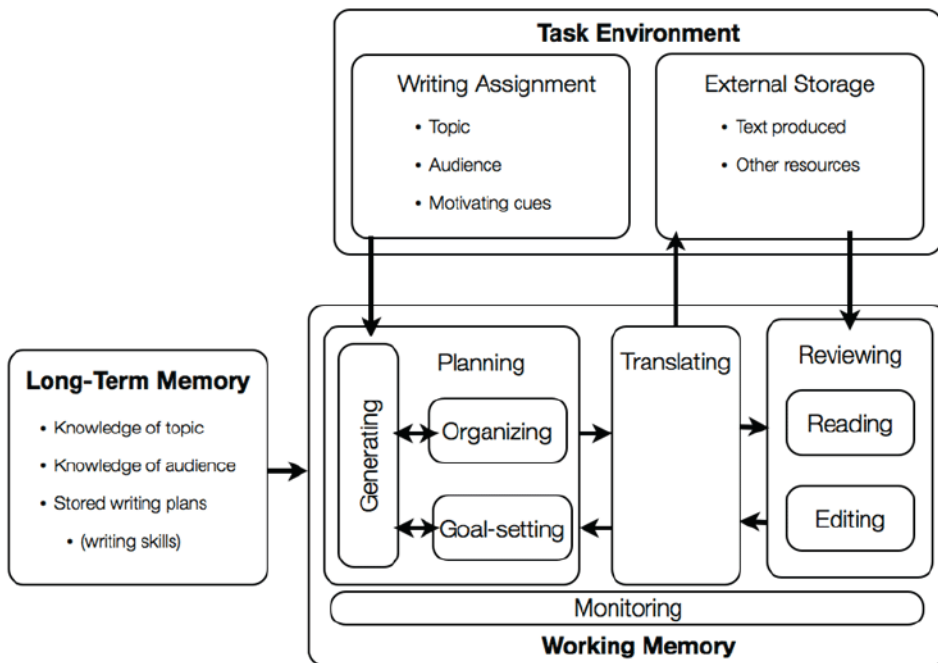


Figure 1
Flower and Hayes' Recursive Model (1980, p. 370)

The narrow theoretical background of the research is provided by theories of creative writing applications. In Balogh's formulation (2010), creativity is the ability to solve problems in an original, inventive way, which goes hand in hand with a high level of independence and productive thinking. Creative texting is when the text creates something new based on the learners' subjectivity as the learner restructures his or her own existing knowledge to create something new (Meisinger, 2000). In the process of writing, the learner's free associations, emerging experiences, feelings, impressions, and personality come to the fore (Kisné Bernhardt, 2011). Dobozi (2003) believes that a pedagogical approach

should be promoted, which emphasises learner activities, builds on students' creativity, bases the acquisition of knowledge on the act of thinking, doing, discovering and problem-solving, and sees the development of the personality as its main goal. If, for example, an essay assignment has an interesting topic, it requires creativity and independent opinion-forming whether in Hungarian or in a foreign language, and it has a motivating effect (Magnuczné, 2003; Szasz-kó (2019). Haase (2017) emphasizes that learning should not only take place through the reception of existing text products, but rather through the creation of texts, i.e. the principle of 'learning by doing' (Haase, 2017, p. 159) should be more widely applied in education. Takács (2018) has a similar opinion, and he concludes that creative writing also develops problem-solving skills since every creative exercise can be seen as a problem, the solution of which involves the acquisition of knowledge and skills.

Benő (2012) based on Böttcher (1999) summarises the methods of creative writing in six groups: 1) associative methods, 2) language games, 3) writing according to prescriptions, patterns and rules, 4) writing related to literary texts, 5) writing on the influence of external stimuli and 6) working with creative texts. The present research context introduces associative methods and writing on external stimuli. The two subgroups of associative methods are meditative methods and playful-experimental methods. In the meditative procedure, pupils take a fantasy journey with the help of the teacher who asks them to close their eyes and imagine what they hear. After the meditation, the students write down their impressions. Among the playful-experimental techniques, Benő (2012) mentions two types of brainstorming, clustering and mind-mapping, as well as automatic writing, call-word writing and acrostic writing. Regarding external stimulus writing, the stimulus can be text, music, or image. The writers create their own story based on the feelings and fantasies they experience as a result of the impulse.

Empirical research

Method

The study was conducted in March-April 2023 in the framework of the course "Play in the Arts" among full-time (N=7) and part-time (N=25) first-year students specialising in preschool teaching. The research was conducted using quantitative and qualitative methods. As a quantitative instrument, a written questionnaire was used to ask the participants about their experiences during the project, their opinions on the different parts of the tasks, their attitude to-

wards them, and the usefulness and the impact of the tasks. As a qualitative method, the products produced during each sub-task (associations with musical effects, drawings or paintings along the associations; story-telling using the associations and the picture; making the scenes of the story out of clay; photos of the scenes; short film made from the photos) will be analysed. What follows is the presentation of the results of the first phase of the project, the formation of associations through music, and the representation of the resulting internal images and verbal associations as external images.

Associations to music

In the introductory phase of the project, I asked the students to make associations to music. Prokofiev's symphonic story "Peter and the Wolf" (1936) served as an external stimulus. The students were not familiar with the piece, the title and the composer remained unknown throughout the whole exercise, and I did not want to influence them by revealing this information. I considered the symphonic tale "Peter and the Wolf" to be appropriate for the task because of its genre and also because the characters are symbolized by the sound of an instrument (the little bird is the flute, the duck is the oboe, the cat is the clarinet, the grandfather is the bassoon, the wolf is the three horns, Peter is the string quartet, and the hunters are the drums and trumpet), so I thought it would be an excellent way of matching the images.

The first phase of the project consisted of four subtasks, all based on music. For the first listening session, I used the meditative method, and I asked the listeners to close their eyes, to surrender to the music, to listen only to the music, and to let the music touch them. At this stage, silence and active, inward-focused attention played a big role. In the second listening session, the meditation continued, but with the formation of associations. I asked the participants to listen to the emotions, thoughts, and impressions that the music evoked, to the memories it might bring back, or to the story threads that the different melodies might create in their minds. At this stage, the role of imagination was predominant, and the formation of internal images may have been influenced by previous memories and experiences. When they listened to the music for the third time, I asked the listeners to write down in words the most important feelings, impressions and thoughts, i.e. to write down their associations and to try to form a story in their minds based on these associations. The task of the last listening session was to try to visualise (draw or paint) the most characteristic moment of the story they were trying to form in their minds (an example of such a drawing is shown in Picture 1).



Picture 1
Visual association with music (S5)

In the following, I will present the verbal versions of the associations collected while listening to music and the analysis of the pictures made on the basis of these associations.

The participants' associations were shaped by the ripples, timbre, and rhythm of the music. Among the linguistic associations were emotions, moods, impressions, story sprouts, possible locations, characters, events, actions and movements of the characters, and fantasy imagery. The respondents fully agree that their emotions varied during the listening process: positive emotions were often interrupted and replaced by negative ones, while the mood was sometimes cheerful and light-hearted, other times serious and ominous. The emotions and moods expressed by the participants are illustrated in Table 1.

Emotions		Moods	
positive	Negative	positive	negative
happiness, cheerfulness fluency peace forgiveness calmness love hope freedom carelessness joy Liberation pride solace	sense of danger repentance anger, rage, poison disappoint- ment Discourage- ment Threat fear, excite- ment fright, dread despair uncertainty sadness worry solitude	pleasant cheerful positive Inspiring harmony easy player cloudless, calm dissolved, re- laxed festive majestic elevated friendly	ominous Mysterious serious bad mournful distracted panic tense Chambers harsh no hunch melancholic unpleasant dramatic, tragic

Table 1
Participants' motions and moods evoked by music

The light, cheerful, high-pitched, snare rhythmic music created a feeling of happiness, cheerfulness, relaxation, carefree liberation, which was accompanied by a serene, relaxed, pleasant mood. When the sound became stronger, deeper and the tempo increased, negative emotions (feelings of danger, fear, terror, despair, anger, rage, venom) were triggered in the listeners. All this was coupled with a negative (ominous, gloomy, harsh, even dramatic or tragic) mood. The slowing down of the tempo and the prolonged high notes reinforced the lyrical, melancholic, even mournful mood with a sense of sadness. The sound of the trumpet and the drum roll evoked an elevated mood of solemnity and exaltation combined with a sense of pride.

In addition to emotions and moods, the listeners also associated storylines and plot elements while listening to the music. The rhythmic and tonal world of the music evoked, for example, actions (what the character might be doing), events (what is happening) and forms of movement. Among these, the summary of the associations most frequently written by the listeners can be seen in Table 2. It was attempted to group the associations according to whether they are supposed to be associated with a positive or negative emotional or mood element; where this was not clear, an ambivalent category was added since the

action (e.g. pondering) can carry a positive or negative connotation. Music with a pleasant, soft, serene tone was associated with positive images (dreaming, blossoming, playing, gathering, pecking, grazing, etc.). They also associated the rhythm of the music and its changes with experiences of movement. The supple, dynamic, pulsating rhythm easily evoked images of hurrying, leaping, swimming, or even flying. The harsh, sombre sound, while accelerating in rhythm, was associated with, for example, running away, falling, or drifting. The slower, more “husky” rhythm was associated with a sense of mystery, evoking associations of prowling, sneaking, somersaulting, stealth, and it was linked to actions of limping, hiding, lurking, sneaking, but it could also evoke associations of wandering and getting lost.

Actions, events			Forms of movement		
positive	negative	ambivalent	positive	negative	ambivalent
dreaming forgive blossoms plays grazing chirp glorifies reveals gathers tweets eat shares	explains influence wither struggles, fights, clashes duels, hiding flattens, at- tacks lurks limps in the wrong he’s a trickster gets lost scared, crying hides, disap- pears ventures forth	go to hunting warns talks prying watch searching contem- plates thinks glances intrudes looks around wonders gets to know asks	rush dance skipping jumping marching roaming walking swimming flying	roaming drift fall herding sneaking somersault stealth escape slowing footsteps stopping flapping	ride chasing gradua- tion hurry running flapping winding down stum- bling gait

Table 2
Actions, events and movements triggered by music

Almost without exception, the dominant settings of the stories that emerged from the associations formed in the mind were inspired by nature (Table 3), namely the time of awakening nature, in Spring. The two most typical areas in the associations are the forest and the field. The dark, rugged, unfamiliar, dangerous nature of the former contrasts with the sunny, cheerful, lively, colourful,

flowery spring meadow or clearing in the middle of the forest, which invites free play and togetherness (Picture 2).



Picture 2
Visual association with music (S7)

The other characteristic setting is the proximity of a waterfront, lake, river or stream, or perhaps a waterfall. The stories imagined in the near-water setting also have the opposite setting, such as a reedbed, which is a place to hide and sneak around, a forest, or a cave in a mountain, which is also frightening because of its unknown and darkness. The man-made, artificial environment is also present in many stories. Classic and folktale motifs are evoked in images of a girl (see Picture 1), a boy, or even brothers and sisters leaving the safety of their home for the unknown, typically the forest where danger is present (see Pictures 1 –2). Some listeners associated the contrast between the big city and nature while listening to music, but there were also typical fairy-tale settings (e.g. palace, castle garden), which could not be missing the cursed princess.

Characters			Locations, landscapes	
animals	human beings	plants	natural	artificial
wolf, fox forest animals deer, rabbit hedgehog sow, mouse butterfly, thrush small birds ants, crickets, bees ducks, cats squirrel, bear	girl boy father princess	fa leaf cherry blossom	forest, path forest clearing green park, field spring meadow, bush stream, river water, waterfall lakeside, reed- bed mountain, cave	castle castle garden house cottage dark street

Table 3
The characters and locations imagined by the music

In terms of the characters, the sound of the music reminded the audience predominantly of animals (see Table 3). On the one hand, there are the strong animals, such as the cat, the fox, the wolf, the bear or the deer; on the other hand, there are the weaker, vulnerable, cute little creatures, such as the deer, the rabbit, the sow, the mouse, the hedgehog, the duck, the ant, or the cricket (see Pictures 1 and 4). In most cases, the sound of the flute was associated with birds, sometimes butterflies. Some participants also made associations with the relationship of plants to each other and to people, which led to the story of the unfolding leaf talking to the cherry blossom, in which a little girl later takes part.



Picture 3
Visual association with music (S9)

There are also several associations with the image of a girl lost in the forest, either alone on her quest or with the help of cute little animals (see Picture 1) and the pair of lost brothers (reminiscent of Hansel and Gretel, Benedek, 2016) (Picture 3).



Picture 4
Visual association with music (S25)

It was pointed out before that the sound and rhythm of the music influenced the participants to create their own fictional stories in their minds. Their existing knowledge affected, for example, their expectations of the story. That is, the narrative starts from a harmonious, idyllic structure, then complications occur followed by the unfolding of the plot with various twists and turns, difficult situations, action scenes until it reaches a climax where everything seems to be lost and then resolved; finally, the story comes to rest, and harmony and order are restored. The ebb and flow of the music was a good starting point, and the soft, idyllic, harmonious melodies were occasionally interrupted by a more sombre sound that suggested turmoil, action, and confrontation. The ebb and flow and the contrasting emotions and moods are illustrated by the previously detailed associations of imagery that the listeners listed. The contrasts are manifested not only in the emotions and moods, but also in the imagined locations,

characters, forms of movement and natural images, and phenomena. The initial sunshine is often followed by overcast skies, then a storm with thunder and lightning, and finally, it becomes calm again. The emotional and mood swings and the struggle of opposing forces are also strikingly reflected in the drawings made by the students (Pictures 1–4).

Summary

This study aimed to present and discuss the first phase of a project-based investigation among pre-service preschool teachers during their first year of training. The project itself is multi-staged, broadly based on the views of problem-based learning and process-based writing, with a narrower theoretical base in creative writing techniques. In the introductory part of the research, associative writing techniques and storytelling on external stimuli were piloted with the participants. Based on the results, it can be said that the techniques presented can be good practices for developing productive imagination. Creation activities inspired by music can have a developmental impact on personal, social and professional competences. It is planned to further analyse the participants' creations, their written feedback and the creative process.

References

- Balogh, L. (2010). Általános alapfogalmak. In Gy. Czimer & Balogh, L. (Eds.), *Az irodalmi alkotó tevékenység fejlesztése* (pp. 7–49). Magyar Tehetségépítő Szervezetek Szövetsége.
- Benő, E. (2011). Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 9(3), 43–52.
- Benedek, E. (2016). Grimm testvérek összegyűjtött meséi. Content 2 Connect, Budapest.
- Benő, E. (2012). Kreatív írás és szépirodalmi szövegek az idegennyelv-tanításban. *Magiszter*, 10(2), 13–26.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 73–90). L. Erlbaum Associate.
- Böttcher, I. (1999). *Kreatives Schreiben*. Cornelsen Verlag.
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production: Toward a science of text production*. Ablex.
- Dobozi, E. (2003). Kísérlet „a vég elhalasztására”: Irodalomolvasás és kreatív írás a magyarórán. *Iskolakultúra*, 13(4), 73–88.

- Flower, L., & Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–27.). L. Erlbaum Associates.
- Haase, Zs. (2017). Szövegnyelvészet és kreatív írás: Szövegnyelvészeti ismeretek kreatív közvetítése a felsőoktatásban. In E. Dobi & J. Andor (Eds.), *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról* (pp. 147–160). Officina Textologica 20. <http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/11haasezs.pdf>
- Kisné Bernhardt, R. (2011). „A fogalmazásírás angolul olyan, mint a csoki mustárral, mert élvezetes, még ha elsőre nem tűnik is annak”. *Acta Beregsasiensis*, (10)2, 37–56.
- Magnuczné Godó, Á. (2003). Hogyan válhat az írás a gondolkodás fejlesztésének eszközévé? *Iskolakultúra*, 13 (9), 93–98.
- Magyar, Á. (2023). RWCT-technikák a folyamatalapú fogalmazástanítás támogatására: fókuszban a RAFT-eljárás. In L. Balázs (Ed.), *Fenntarthatóság a kommunikáció oktatásában. A kommunikáció oktatása sorozat 15. kötete* (pp. 113–122). Kommunikációs Nevelésért Egyesület, Hungarvox.
- Meisinger, F. (2000). *Kreatives Schreiben – Versuche zum Schreiben von kreativen Texten im Englisch-Unterricht einer 6. Klasse zum Thema Weihnachten / Weihnachtszeit*, Frankfurt am Main.
- Prokofjev, Sz. Sz. (1936). *Peter and the Wolf*, Op. 67: Nos. 1–14. <https://www.youtube.com/watch?v=Fmi5zHg4QSM>
- Szaszkó, R. (2019). Integrated skills and competence development through watching films in the target language. *Paideia*, 5(1), 91–120. <https://doi.org/10.33034/PAIDEIA.2018.6.1.91>
- Takács, N. (2018). Kreatív gyakorlatok megtervezésének alapelvei az irodalomoktatásban. *Iskolakultúra*, 18(3–4), 70–76.

Abstract

This study reveals the preliminary results of a project involving pre-service preschool teachers (N=32). This investigation is relevant since it is crucial that students must benefit from tasks aimed at developing productive imagination during their preschool teacher training, as their future job is one of the professions that requires the most creativity within pedagogy. Accordingly, in the framework of the “Play in the Arts” course, the participants could experience the manifestation of their own creative imagination through a multi-step project. As a result, various unique products (drawings or paintings; stories; scenes of the stories visualised in plasticine; photos of scenes; photo slides etc.) were

created. The results are related to the first phase of the project: creating associations inspired by music, then representing the created internal images and verbal associations as external images.

Online Tools for Exercises in Digital Remote Education in Elementary School

Renáta Bernhardt – Rita Szaszókó

Introduction

March 2020 saw an unparalleled change in public education in Hungary due to the Covid pandemic, which resulted in the sudden emergence of remote education based on a Hungarian Government Decree (A Kormány 1101/2020. [III. 14.] Korm. határozata, 2020). This digital remote educational context meant “learning that happens outside of the classroom, with the teacher not present in the same location as the pupils. This includes both digital and non-digital remote solutions” (Ofsted, Gov.UK, 2021, Para 6). As a result, both teachers and students –depending on one another – had to overcome the educational challenges of remote learning via digital technologies. It also became obvious for teachers that they needed to reconsider their traditional roles and become facilitators and supporters for their students to a greater extent. Furthermore, the Hungarian Educational Authority emphasised that it is also crucial for teachers to aid students’ autonomous learning and information gathering and processing (Oktatási Hivatal, 2021). At the same time, teachers had to improve their own digital competences and extend their teaching methodologies related to online opportunities not only in Hungary, but also across Europe (Kim & Ansbury, 2020; Katić et al., 2021).

Our online questionnaire study conducted in 2020–2021 focused on elementary school education since it educates learners aged 6–10, which is of primary significance. During this life stage, children acquire basic knowledge in the presence of the teacher. Moreover, supportive teaching and learning environments are essential. A questionnaire for elementary school teachers was designed to explore the following areas: communication (including students, teachers, and parents), exploring and piloting digital platforms used daily, which utilize age-appropriate info-communication opportunities, enhance learning motivation, and apply proper assessment and evaluation during digital remote education. Bernhardt et al. (2021) revealed that elementary school teachers claimed that the key component of successful digital remote education was the availability of appropriate digital tools. The most widely used platforms were E-Kréta (Public Education Registration and Learning Basic System) the Hungarian school administration system, and Facebook Messenger, which teachers and parents used in order to have a unified and practical platform for an adequate

channel of information. Thus, it can be claimed that teachers' communication with both pupils and parents was efficient, but characteristically informal.

Our present study reveals the online tools used by the respondents when giving their students various exercises on digital platforms, the frequency they applied a specific virtual platform, and the efficiency according to the respondents' perceptions during various pedagogical activities. Also, it will be discussed how the participant teachers extended their online evaluation and feedback repertoire and how they became more motivated and efficient to provide feedback on their pupils' academic performance using virtual tools.

Literature review

Several researchers and teachers have published their results about the benefits and challenges of digital remote education. Fekete and Porkoláb (2020) conducted research in the context of secondary and higher education and found that students were mainly satisfied with the methods of quarantine pedagogy (teaching methods and techniques applied during remote online education during the Covid lockdown period), while among the challenges they mentioned technical problems, the lack of proper digital tools and platforms, as well as the extra workload for both students and teachers. Their study emphasised that several problems became serious, e.g., inequalities of society or socially disadvantaged students lagging behind. At the same time, new educational problems were found, such as technical challenges, the overburdened information and communication technology (ICT) infrastructure, the lack of students and teachers' competences on how to handle different virtual platforms and tools. Magyar et al. (2021) detected similar challenges when investigating students' motivation for learning during the lockdown period of 2020–2021. Similarly, Magyar and Ambrús (2023) conducted a focus group interview with teachers about their experience of digital remote education. Furthermore, different potential digital tools of learning and teaching (e.g. Bring Your Own Device, BYOD) was discussed by Molnár (2020).

Other studies focused on different fields of education related to quarantine education, including specific regional investigations (Furcsa et al., 2017; Bakonyi et al., 2020; Czirfusz et al., 2020; Bernhardt et al., 2021). The research group "DiO" (Digital Educational Experience, Czirfusz et al., 2020) revealed that Facebook Messenger groups were most widely and efficiently applied by teachers and Google Classroom – often supported at the institutional level – was also a popular platform. Furthermore, YouTube was used to a lesser extent and Redmenta emerged as a platform extensively used for practising and testing. Valuable

studies have been published about the education of young children, their families, and kindergartens. Bakonyi et al. (2020) revealed that all things considered, parents and teachers of kindergarten children assessed their communication and the exploitation of online opportunities as efficient. The most demanding challenges for parents were the sudden changes in routine and performing at their jobs rather than the shift to digital online kindergarten education.

Method

The data of our study was provided by Hungarian elementary school teachers (N=71). The data was gathered at the end of academic year; therefore, it is supposed that teachers were fatigued, in particular due to the challenges of digital remote education. The vast majority of the respondents (96%) were females, which ratio is not surprising according to findings of the Hungarian Central Statistical Office: the distribution of female (n=64611) and male (n=10564) teachers working with school children, aged 6-10 in Hungary (Központi Statisztikai Hivatal, 2020-2021). In terms of age, more than half of the participants were aged between 40–59; 25% of them were between the ages of 40–49, while 31% represented the 50–59 age range. The youngest age-group (aged between 23–29) represented 17% of the respondents while the oldest one (60–64) was 7%. These results corresponded to the average age of Hungarian teachers 47.6 (Balázsi & Vadász, 2019). Regarding age and teaching experience, it is also essential to explore how they are related to teachers' ICT skills and competences and their motivation to apply digital tools in their teaching. A survey by the European Commission (2019) detected that the proportion of Hungarian teachers perceived and assessed their own ICT competences as proper or fairly proper, thus exceeded the European average.

The majority of respondents came from 46 settlements of the Jászság micro region. During the data collection period, more than 68% of the participants were teaching in towns or cities. It is essential to note that all of the respondents were teaching in public elementary schools.

The research instrument, a piloted online questionnaire in Google Forms, covered the following three areas to gather information from the target population: 1) applied digital platforms and tools 2) experience of remote digital education (selection and testing of online tools), and 3) variety of methods. In the present research context, the application of an online questionnaire can be considered relevant since during the 2020–2021 lockdown, merely online data collection was feasible. Furthermore, quantitative data can ensure systematic

and standard measures (Boncz, 2015).

The first phase of data collection was conducted in 2020, while the second sharing of the questionnaire in various online elementary school teacher groups took place in 2021. Subsequent to inspection, all the responses in the completed online questionnaires were regarded suitable for data analysis. In what follows, our study will reveal major descriptive statistical findings.

Results and discussion

We will show and discuss the results related to the frequency and perceived efficiency of online platforms and tools and their application during the different phases of a lesson for various exercises.

The results of processing the data revealed that the respondents from elementary schools gave their students various exercises that the students had to solve in different online platforms, and that the participants used these online venues and tools with a varying degree of frequency. Furthermore, the respondents self-assessed their digital remote teaching efficiency and the practicality of the applied online opportunities in different ways.

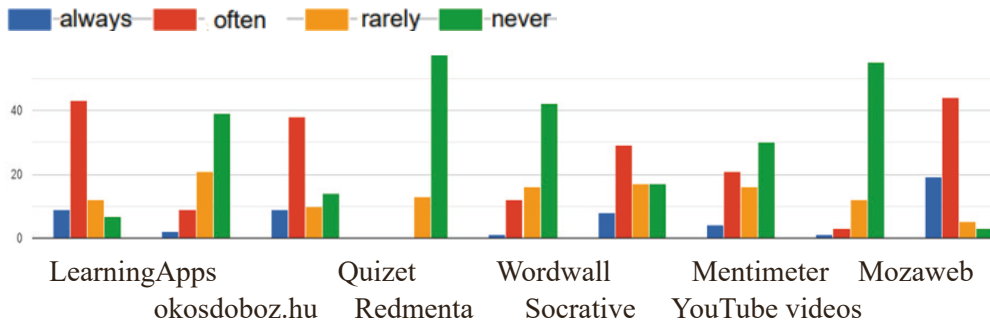


Figure 1

Frequency of using particular digital platforms by respondents (N=71)

Figure 1 shows that the most often used online platforms for solving exercises are as follows: YouTube (44%), LearningApps (42%), Wordwall (38%), as well as okosdoboz.hu (24%). Although to a lesser extent, but Redmenta (21%), Mozaweb (11%), Quizlet (4%), and Socrative (2%) also emerged among the answers. The data also revealed that Mentimeter was fully neglected.

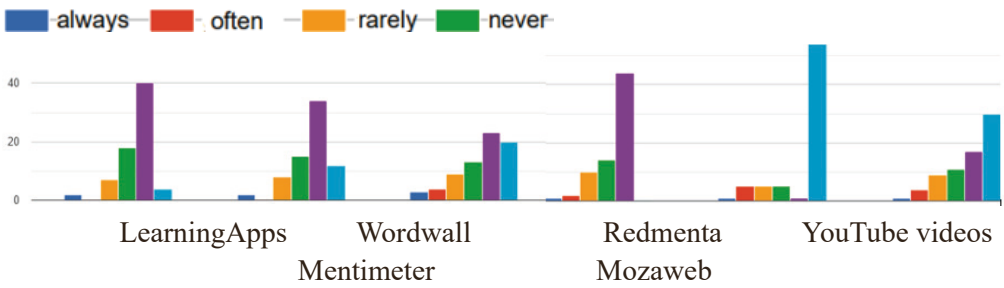


Figure 2a
 Respondents' perceived efficiency of digital platforms used to do exercises
 (N=71)

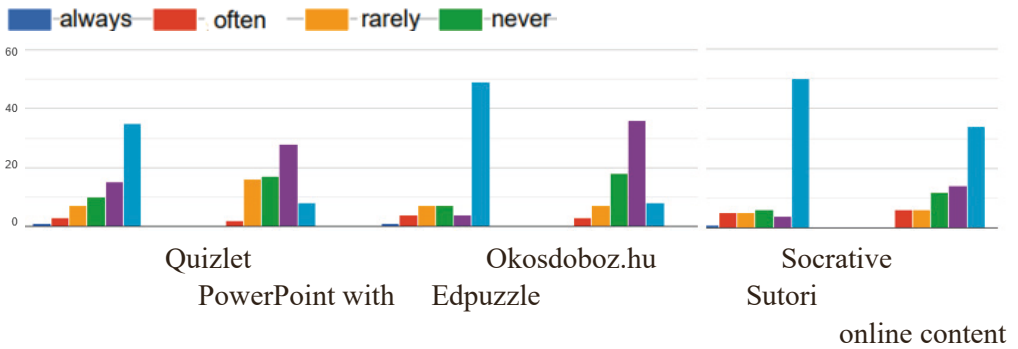


Figure 2b
 Respondents' perceived efficiency of digital platforms used to do exercises
 (N=71)

Based on Figures 2a-b, it can be claimed that it was YouTube (43%), LearningApps (40%), Wordwall (37%) and Okosdoboz (24%) that the respondents considered as the most applicable and efficient online tools to achieve educational goals including doing exercises. Based on the responses, it can also be established that the respondents evaluated these platforms as fairly efficient, and only less than 2% found them not properly adequate. It was also discovered that the least frequently used platforms for exercises were Mentimeter, Quizlet and Mozaweb among the respondents.

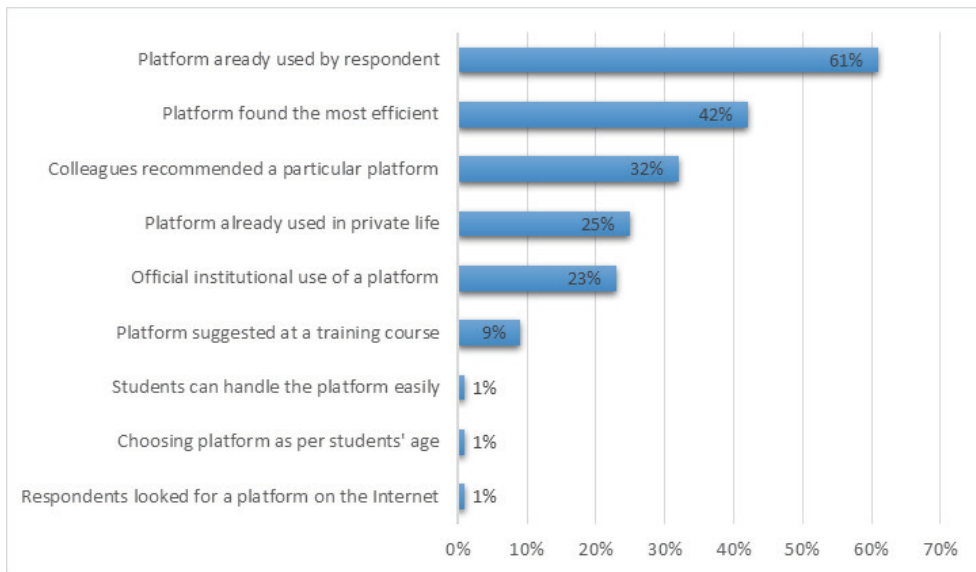


Figure 3

Reasons for respondents' selection of a particular digital platform for their students to do exercises online (N=71)

In terms of the most frequently used platforms for exercises, three categories can be distinguished based on the participants' reasons and motivation: 1) they have already been familiar with them (61%), 2) they found them the most efficient (42%), and 3) their colleagues recommended them (32%) (Figure 3).

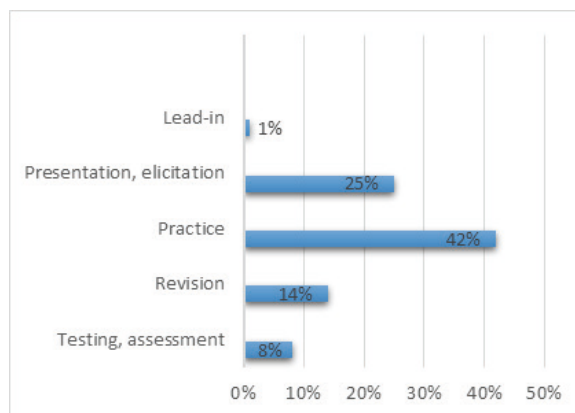


Figure 4

Sharing and sending exercises from traditional paper-format student's books and workbooks online (N=71)

It was also explored what type of online tools teachers applied during their teaching activities in their lessons. Figure 4 reveals that during digital remote education, there was a characteristic use of traditional teaching tools adapted to the online platforms of Messenger, E-Kréta, Facebook group, or e-mail. That is, teachers sent the particular teaching materials through these platforms, which were primarily applied during the practice (42%) and the presentation (25%) phases of lessons. A bit more than 10% of the respondents used these platforms to lead-in, to test, or to assess and/or evaluate.

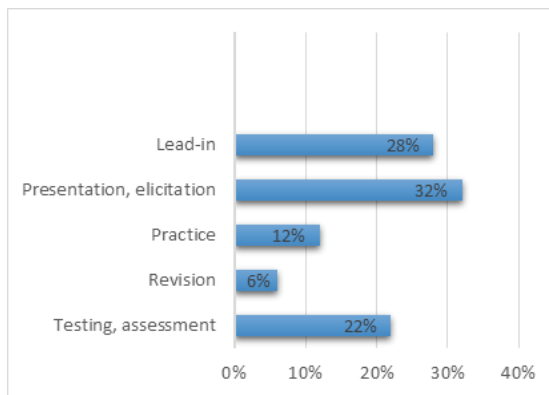


Figure 5
Oral messages via digital chat interfaces (N=71)

The lead-in (28%) and presentation (32%) stages were mainly carried out via oral discussion and chatrooms, which were also applied during testing and assessment and evaluation. Regarding the stages of practice and revision, discussions and chat are under-represented (Figure 5).

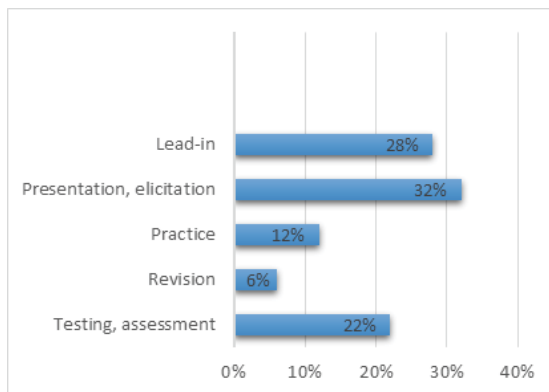
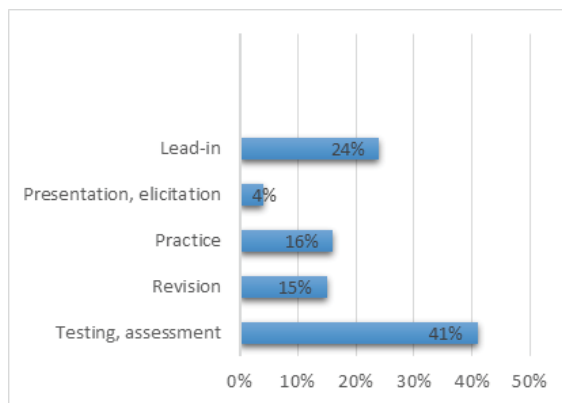


Figure 6

Written messages via digital chat interfaces (N=71)

Sending written messages for several purposes meant, not only sending exercises, but further teaching and learning opportunities. Figure 6 shows that several educational activities were conducted through messages on chat platforms (e.g., Messenger), among which the most common one was testing and assessment (29%). Furthermore, the chat function was used to a similar extent for practice (23%), while it was not typically used for lead-in (17%), for presentation (19%) and for revision (12%).

*Figure 7**'Questionnaires' option of E-Kréta (N=71)*

The E-Kréta school administration system was initially launched to keep the school register, record assessment and evaluation, as well as other teacher-student activities. However, during digital remote education, elementary school teachers attempted to exploit further features of this platform. They got acquainted with the “questionnaire” function and commenced to use it with children and parents alike. Figure 7 reveals that the function of testing and assessment and evaluation is overrepresented (41%), and it was hardly used for presentation and elicitation (4%). Furthermore, the respondents used the “questionnaire” function of E-Kréta as a non-simultaneous opportunity for lead-in, practice, and revision in 18% on average. This result can be partly due to the fact that it was more difficult for elementary school children to use this platform autonomously compared to an online chat platform. Finally, E-Kréta was suitable for sending tests according to the age factor of the students.

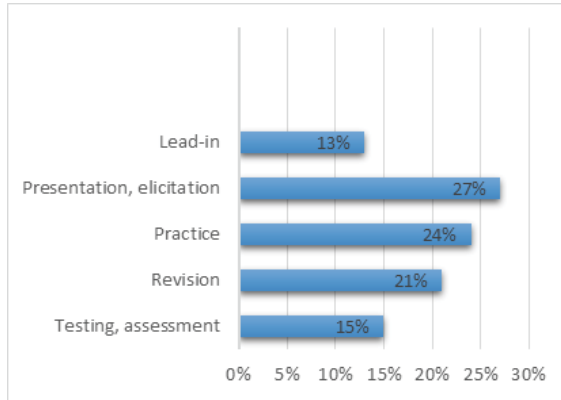


Figure 8

Self-made teaching materials via word, excel, pptx (Microsoft Office) (N=71)

Figure 8 displays the supplementary materials the participant elementary school teachers created for their pupils, using the different applications of Microsoft Office. During their teaching processes, they developed materials typically for presentation (27%) and revision (21%) to support the learning of their students. Thus, it can be concluded that it was less typical that elementary school teachers used the materials they created to start and to finish the lessons, that is, to use them to enhance learners' motivation and to test their performances.

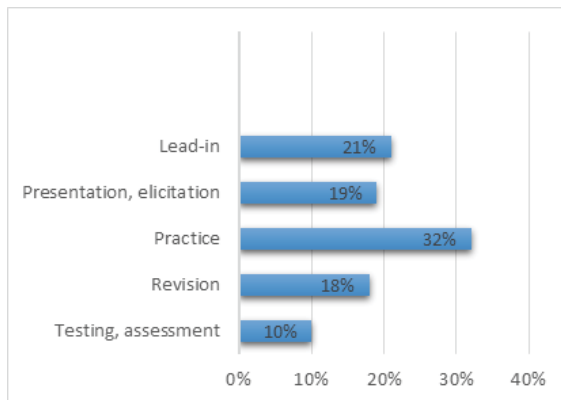


Figure 9

The use of teaching materials available on online platforms during digital remote education (N=71)

During digital remote education, teachers' digital competences is also greatly developed by constantly exploring and exploiting exercises and activities already available on various online platforms. Figure 9 reveals that these ready-made accessible exercises and activities were mainly used for practice (32%) (e.g., on Wordwall, okosdoboz.hu, LearningApps.org sites) while they were also popular during lead-in (21%), presentation (19%), and revision (18%). As it can be seen, during testing, their infrequent use is characteristic (10%).

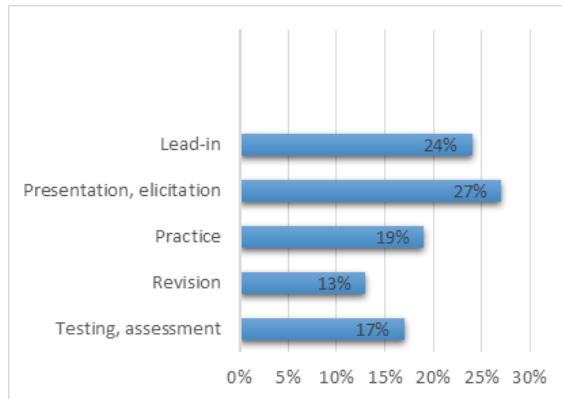


Figure 10

Digital remote education via simultaneous lessons (N=71)

Figure 10 reveals data about the most debated digital remote education situation: teaching children during live lessons. At the beginning of the lockdown period, there were no live lessons held at elementary schools due to the fact that parents were overburdened by problems with Internet access and problems with using ICT devices and to the age factor of elementary school children. However, there was a gradual shift towards live online lessons. Our research showed that the focus was to find the appropriate pedagogical activities that happened during these virtual lessons. The results showed that using adequate methods and work forms, an online live lesson can follow the same stages of traditional off-line ones. The most highlighted stages were presentation, elicitation (27%) and lead-in (24%).

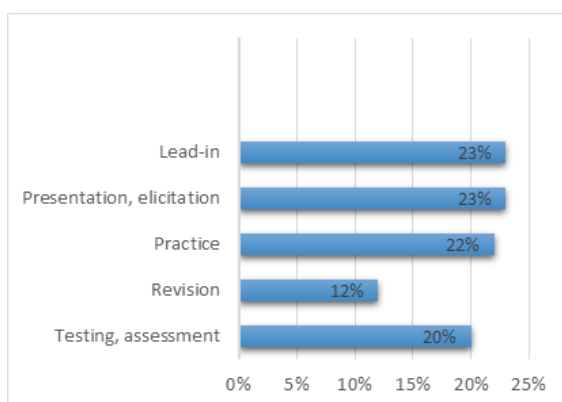


Figure 11
Use of photos and/or video recordings during digital remote education
(N=71)

Subsequently, we explored to what extent elementary school teachers used photos and video recordings to support their teaching processes with ICT tools. The results show similar percentages; that is, they applied these visual and audio-visual tools for lead-in (23%), presentation and elicitation (23%) and practice (22%). Surprisingly, they aimed to use it for testing and assessment (20%), but they regarded it as less suitable for revision (12%) (Figure 11).

To sum up quantitative data, it can be claimed that the descriptive statistics data revealed that – according to the responding elementary school teachers’ perceptions – their methodological awareness and online teaching competences developed during digital remote education which expertise can be applied during traditional in-class educational processes as well. Most of the respondents said that during digital remote education lead-in, presentation and elicitation, practice, revision, testing and assessment, and evaluation were typically carried out within the framework of live lessons.

The qualitative data elicited via the open-ended items of our questionnaire revealed that teachers applied traditional and innovative online methods and tools to provide feedback, assessment, and evaluation. That is, teachers encouraged their pupils in a straightforward way by giving them positive and formative feedback through oral and written channels, available on digital platforms e.g., compliment cards, self-made certificates, emoticons, and gifs. They said: *“I send stickers on the spot, at least three digital badges to evaluate a students’ performance every week, notes in red in the school register every two weeks and formative assessment of exercises. During ‘live’ meetings I point at a particular student’s work”* (P5). *“... hug smiley”* (P21) *“...a written school report*

in first grade” (P14).

Summative assessment was also typical and frequent (42%) since characteristic feedback forms applied by elementary teachers were: marks entered into the register based on marks, small marks, plus points. They mentioned that: “*They collect small fives. Ten small fives make a big five*” (P35). “*Five pieces of homework is worth a five, performance during a lesson is also a five*” (P10).

The respondents emphasised that during teaching supported by ICT devices, the modes and importance of compliment and exercise assessment must be done tailored to the students’ personality: “*Personalised immediate feedback and stickers...*” (P2). Several respondents also underlined that despite the optional nature of attendance in the online lessons, it was also accomplished by a mark. For the sake of motivating, they also gave marks to reward students’ workloads in the lessons, and for doing their homework.

Little data was provided regarding the application of particular digital platforms and programs. The respondents said: “*I use the colour-code red to assess exercises in Microsoft Paint program*” (P42). “*I use the digital opportunities: coloured tick, smileys, stars, and smiley sun emojis on Facebook wall*” (P22). “*...Wordwall games.*” (P8).

In order to motivate their pupils and make exercises easier for them, one of the respondents used a unique technique. They described it as follows:

I put the names of all of the students into a jar and I’ve been drawing one name randomly every day since March. The one whose name is selected is obligated to do the exercises, related to merely one subject chosen by me and everything else is optional. This is a great reward for the children. Another example is that every Wednesday we have a so-called ‘Breather Wednesday’. On these days, I give them fewer required exercises and more optional ones. If they feel like doing them, they can get top grade for it. Both children and parents like this as they can relax a bit. It works for me. (P9)

One of the respondents rewarded her students with “*golden tallérs [coins]*” (P37) as a form of reward when reading and processing the compulsory reading, titled *Rumini* (Berg, 2006), since golden tallérs [coins] play a significant role in the life of the protagonist, a sailor little mouse.

Cooperation between teachers and parents are represented by procedures based on discussions and a reward system shared with the parents:

We reward together with the parents. If the child does well in a lesson and does his/her work at home expected by the parents, then he/she is rewarded at home by the parents. If one of the conditions is not fulfilled, the child can’t get the daily/weekly reward. (P59)

“*Based on a consensus with the parent, the children can get various rewards (for example, family cinema evening, or the child can choose what to*

have for lunch)'' (P61). Thus, it can be concluded that the methods of online assessment and evaluation and rewarding can be considered as a key issue of remote digital education.

Conclusions

Based on the findings, it can be stated that the participant elementary school teachers used various online platforms and tools for doing exercises with their pupils on a wide variety of digital platforms. It was established that there was correspondence between the most often used platforms and the ones, which were perceived as the most practical ones by the participants. That is, the majority of elementary school teachers exploited the opportunities of YouTube, LearningApps and Wordwall to motivate their students to do exercises online. Furthermore, it can also be claimed that digital remote education at elementary school level in 2020–2021 contributed to the up-grading of teachers' methodologies and techniques in terms of rewarding, doing exercises etc. with the most up-to-date 21st-century digital opportunities.

In sum, it can be claimed that with the aid of online applications (emoticons, virtual hugs, gifs) and platforms, the possibilities of evaluation and feedback methods have been extended. Elementary school teachers have become aware of the significance of providing feedback, and they have done so more frequently for particular exercises, homework assignments, and student performance during lessons. This was essential due to the lack of personal contact and – consequently – the more intensive need for individual and personalised feedback. As a result, motivation and rewards became quicker and more efficient by applying digital opportunities. Also, a much closer cooperation with parents has become vital so that the teaching and learning processes can operate with as little difficulty as possible in home environments as well. All things considered, the participant elementary school teachers faced several challenges; however, they also benefited greatly from the experience of digital remote education.

References

- A Kormány 1101/2020. (III. 14.) Korm. határozata a koronavírus elleni védekezés kapcsán szükséges további intézkedésekről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A20H1101.KOR&dbnum=1>
- Bakonyi, A., Kosztel, K., & Villányi, Gy. (2020). *Karantén az óvodában – szülői, óvodapedagógusi kérdőívek eredményei*. <https://ckpinfo.hu/2020/07/08/kar>

- anten-az-ovodaban-szuloi-ovodapedagogusi-kerdoivek-eredmenyei/
Balázs, I., & Vadász, Cs. (2019). TALIS 2018 Összefoglaló jelentés. *Oktatási Hivatal*. 1–119. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Berg, J. (2006). *Rumini*. Pagony Kiadó.
- Bernhardt, R., Furcsa, L., Sinka, A., & Szaszó, R. (2021). Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In T. Lengyelne Molnár (Ed.), *Agria Média 2020 és ICI-16 Információ-és Oktatástechnológiai konferencia: Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma* (pp. 93–108). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <http://real.mtak.hu/134329/1/Agria%20M%C3%A9dia2020.pdf>
<https://doi.org/10.17048/AM.2020.93>
- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem. https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszer_e.pdf
- Czirfusz, D., Mísey, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Európai Bizottság (2019). Oktatási és Képzési Figyelő 2019 – Magyarország. doi: 10.2766/765747
- Fekete, T., & Porkoláb, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
- Furcsa, L., Kisné Bernhardt, R., Magyar, Á., Sinka, A., & Szaszó, R. (2017). Pedagógusok véleménye az online képzésről. *Acta Academiae Beregsiensis*, 16, 137–153. http://epa.oszk.hu/01600/01626/00015/pdf/EPA01626_acta_bereg_2017_137-153.pdf
- Katić, Š., Ferraro, F. V., Ambra, F. I., & Iavarone, M. L. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic. A comparison between European countries. *Education Sciences*, 11(10), 1–18. <https://doi.org/10.3390/educsci11100595>
- Kim, L. E., & Asbury K. (2020). ‘Like a rug had been pulled from under you’: The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Központi Statisztikai Hivatal (2021). Oktatási adatok 2020-2021. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2021e/index.html>
- Magyar, Á., & Ambrús, E. (in press). A digitális munkarend tapasztalatai pedagógus szemmel – Kerekasztal-beszélgetés a Jászság középiskolai

tanáraival, *Paideia*.

- Magyar, Á., Badenszki, L., & Urbán, O. (2021). Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és Tanítvány, Emlékkötet*, 74–8.
- Molnár, M. (2020). A digitális tanulási környezet pedagógiai tényezői. In B. Varró & Á. Sebestyén Kereszthidi (Eds.), *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról. Vechta – Jászberény* (pp. 39–50.). Líceum Kiadó. <https://uni-eszterhazy.hu/api/media/file/c0b0c862cc46d5b44943eaa636ac8345f7e53dc0>
- Oktatási Hivatal (2021). Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez. *Új köznevelés*, 1–3. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/modszertani-ajanlas-az-oktatas-megszervezesere-a-koronavirus-jarvanyban-bevezetett>
- Ofsted, Gov.UK. (2021). Remote education research. <https://www.gov.uk/government/publications/remote-education-research/remote-education-research>
- Zheng, X., Zhang, D., Lau, E. N. S., Xu, Z. Zhang, Z., Mo, P., Yang, X., Mak, W. C. W., & Wong, S. Y. S. (2022). Primary school students' online learning during coronavirus disease 2019: factors associated with satisfaction, perceived effectiveness, and preference. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.784826>

Abstract

Digital remote education (2020–2021) presented unprecedented challenges worldwide for both teachers and students at all levels in educational processes.. Hungarian elementary school teachers typically autonomously explored online methodologies and techniques as platforms to meet the criteria of effective digital remote education. The aim and the main scope of our online questionnaire study was to gain insights into the efficiency of various digital platforms and opportunities that the participating teachers (N=71 teaching 1–6 grades explored and experimented with. The research question aimed to elicit how the respondent elementary school teachers were able to apply various digital tools to support their pedagogical practices during the following phases of instruction: lead-in, presentation and/or elicitation, controlled and free practice, revision, and evaluation and assessment.

Sport auf Deutsch in der Grundschule? Ist das möglich?

Ágnes Kereszthidi Sebestyéné

Einführung

In den letzten 20 bis 30 Jahren ist das Interesse am Fremdsprachenunterricht angewachsen. Die rasant fortschreitende Europäisierung und Globalisierung machen heute das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen wichtiger denn je. Fremdsprachenkenntnisse hatten nie eine so große gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Bedeutung wie in diesen Jahren. Heutzutage ist eine erfolgreiche Berufskarriere ohne Fremdsprachenkenntnisse kaum noch vorstellbar. In immer mehr Schulen werden Fremdsprachen auf Druck der Eltern schon ab dem ersten Schuljahr angeboten (Morvai, Öveges & Ottó, 2009; Nikolov, 2003). Dies kann weltweit beobachtet werden (Engel et al. 2009; Moon & Nikolov, 2000; Nikolov, 2004; Nikolov & Curtain, 2000; Nikolov & Mihaljević-Djigunović, 2006). Auch die Zahl der Schüler, die in einer zweisprachigen Schule lernen, wächst ständig (Morvai et al., 2009; Nikolov, 2011). In Ungarn wird eine Schule als zweisprachig betrachtet, wenn bestimmte Fächer in einer Fremdsprache unter Berücksichtigung einer bestimmten Stundenzahl unterrichtet werden. Mit Ausnahme des Faches Ungarische Sprache und Literatur kann jedes Fach in der Fremdsprache angeboten werden. Kunst, Musik, Technik und Sport werden in der Grundschule mit Vorliebe als zweisprachige Unterrichtsfächer gewählt, weil die Fachkenntnisse durch imitatives Lernen, handlungsorientiert erfolgreich vermittelt werden können. Laut der Rechtsregelung des Ministeriums muss die Schule über eine Lehrkraft mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau C1 verfügen. Im Interesse des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts ist es wichtig, ein reales Bild über die Qualität und die gegenwärtige Lage dieser Bildungsform zu bekommen.

Der zweisprachige Sportunterricht in der Grundschule

Es ist bekannt, dass Kinder im Grundschulalter fähig sind, eine Fremdsprache leicht anzueignen zu erlernen, wenn sie mit dieser in Berührung kommen. Der Unterricht sollte aber Rücksicht auf die Bedürfnisse und Wünsche der jüngeren Grundschul Kinder nehmen (Fröhlich-Ward, 2003). Kinder lernen Fremdsprachen ganzheitlich, sie nehmen fremdsprachliche Informationen mit allen Sinnen auf. Sie lernen, was sie tun, sehen, hören und fühlen. Ein kindgemäßer

Grundschul-Fremdsprachenunterricht sollte handlungsorientiert und spielerisch sein. Die Grundschul Kinder erleben und erfahren die Welt im Spiel. Durch Spiele sammeln sie wertvolle Erfahrungen und ihre Fähigkeiten können sich entwickeln. Musische, kreative, handlungsorientierte und spielerische Elemente im Unterricht fördern die Lernfreude und die Motivation der Schüler. Spiele werden oft durch Musik, Reime oder Lieder begleitet, deren regelmäßiges Wiederholen die Aussprache, die Intonation und das Satzmuster festigt. Reime und Lieder aus anderen Ländern bieten den Schülern zudem einen Einblick in andere Kulturkreise, tragen zum interkulturellen Lernen bei und machen den Unterricht dynamischer und abwechslungsreicher (Klippel, 2000). Da der fremdsprachliche Grundschulunterricht mehrere Sinne der Kinder ansprechen soll, erhält die Anschaulichkeit in dieser Zeit einen sehr großen Stellenwert. Anschauungsmaterialien helfen den Kindern Bedeutungen zu entschlüsseln, Wörter und Satzmuster zu speichern und vermitteln Informationen auf mehreren Kanälen (Klippel, 2000). Die Regelmäßigkeit der Sprache wird situativ und funktional über Basteln, Spielen und Handeln vermittelt. Die Wörter, die Ausdrücke und die grammatischen Strukturen sollen in Situationen eingebettet werden. Ein ausreichender, sprachlicher Input ist entscheidend für ein erfolgreiches Sprachenlernen, damit ist jedes mündliche und schriftliche, den Lernenden zur Verfügung stehende Sprachmaterial gemeint (Lundquist-Mog & Widlok, 2015). Zum sprachlichen Input gehört auch die Klassenzimmerkommunikation, also das Organisatorische, das Reagieren auf Schüleräußerungen, der Austausch echter Informationen (Klippel, 2000). Durch das Sprechen der Fremdsprache im Unterricht entwickeln die Schüler schneller ein Gefühl für die andere Sprache und sie werden auch schneller versuchen, sich in dieser Sprache zu verständigen. Sie sehen schneller einen Sinn darin in der Zielsprache zu kommunizieren. Klippel (2000) findet es fatal, die Fremdsprache nur für Sprachübungen zu benutzen und alles andere in der Muttersprache zu verhandeln. Die Schüler könnten nämlich die Fremdsprache als Lernstoff und nicht als Kommunikationsmittel empfinden.

Der zweisprachige Unterricht kann mit dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht nicht gleichgestellt werden. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht fungiert die Sprache als Lehr- und Lernziel und als Lerngegenstand. Beim zweisprachigen Fachunterricht geht es um einen inhaltsorientierten Unterricht, das bedeutet, dass einige der Lernbereiche in der Grundschule mit Hilfe einer Sprache angeeignet werden. Die zu lernende Sprache ist ein Mittel, um Inhalte zu vermitteln. Die Kinder können sich das System der neuen Sprache durch die Beschäftigung mit Sachinhalten erschließen. Da sie die Stunden doppelt nutzen, erfordert diese Bildungsform keine zusätzlichen Stunden und Lehrkräfte (Wode, 2009). Der zweisprachige Sachfachunterricht bedeutet aber

nicht, dass die Sprache vernachlässigt wird. Die Kinder sollen sich auch die zum Fach gehörenden Wörter und Strukturen aneignen.

Unter Bedingungen eines erfolgreichen Lernens und Lehrens einer Fremdsprache spielen die Intensität des Kontaktes, die Dauer sowie die Art des Lehrverfahrens eine wichtige Rolle. Intensität heißt, dass die Kinder möglichst oft Kontakt zur neuen Sprache haben. Die Dauer weist darauf hin, dass die Kinder die Möglichkeit haben, sich lange und kontinuierlich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Beim zweisprachigen Fachunterricht wird die zu lernende Sprache als Arbeitssprache zur Vermittlung der Sachinhalte eingesetzt (Wode, 2009).

Neben den didaktischen und methodischen Prinzipien, die das Sachfach in den Unterricht einbringt, sollten die Pädagogen die bekannten didaktischen und methodischen Grundregeln befolgen, die einem erfolgreichen, grundschulgerechten Fremdsprachenunterricht zugrunde liegen (Bleyhl, 2000; Doye, 2005; Moon, 2005; Nikolov, 1995). Die Unterrichtsstrategien stützen sich in hohem Maße auf didaktische Konzepte des modernen Fremdsprachenunterrichts wie Inhalts-, Handlungs-, Aufgaben- und Prozessorientierung, Ganzheitlichkeit und Anschaulichkeit. Diese Konzepte sind auch für den zweisprachigen Grundschulunterricht unerlässlich. Besonders jüngere Kinder nehmen fremdsprachliche Informationen mit allen Sinnen auf. Sie lernen, was sie sehen, hören, fühlen und tun. Das Kind soll in seiner Ganzheit von Körper, Geist und Seele angesprochen werden. Die Kinder verstehen viel aus dem Kontext, deshalb ist es empfehlenswert, neue grammatische Strukturen in Situationen einzubetten (Klippel, 2000).

Der bilinguale Sachfachunterricht zeichnet sich wie jeder gute Unterricht durch Methodenvielfalt aus und erfordert sehr kreative Methoden von Seiten der Lehrenden. Die Lehrkräfte müssen sich bemühen, den Unterrichtsstoff auch auf andere Weise rein sprachlich verständlich zu machen. Sie haben die Aufgabe, den Unterricht so zu gestalten, dass Lernen mit allen Sinnen möglich wird. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Visualisierung von Lerninhalten, Arbeits- und Handlungsanweisungen.

Hierfür bietet der bilinguale Sportunterricht eine (besonders) geeignete Lernumgebung. Dem Fach Sport kommt aufgrund der Anschaulichkeit und der Handlungsorientierung des Unterrichtsgeschehens besonders in der Grundschule Bedeutung zu. Er ist einfach zu veranschaulichen, ist kontextgebunden und bietet genug Möglichkeiten zur nonverbalen Kommunikation. Die Mitteilungen können handlungsorientiert umgesetzt werden, die neue Lexik, die neuen Inhalte können in Handlungen eingebettet werden. Der bilinguale Sportunterricht sichert den spielerischen und unbemerkten Spracherwerb, die regelmäßige Wiederholung und das Üben in einer echten Kommunikation.

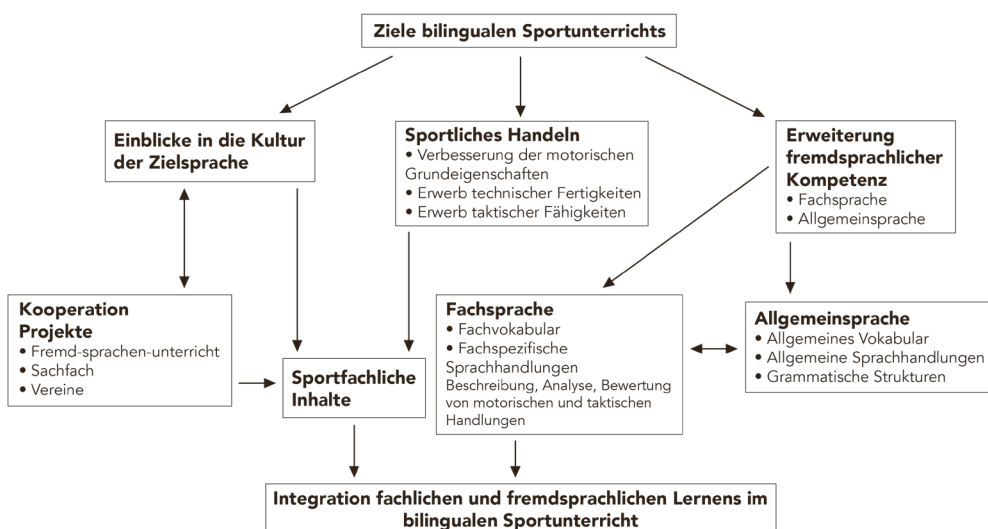


Abbildung 1.

Ziele bilingualen Sportunterrichts (Nietsch & Vollrath, 2007, s. 149)

Unter den Zielen des bilingualen Sportunterrichts unterscheiden Nietsch und Vollrath (2007) drei Hauptziele (Abbildung 1.). Im Mittelpunkt stehen die Vermittlung sportlicher Inhalte, die Bewegung. Die Verwendung der zu lernenden Sprache sichert die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenzen. Zum einen wird die allgemeinsprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler erweitert und gefestigt, da ein großer Teil der sprachlichen Mittel aus der Allgemeinsprache stammt. Zum anderen wird das durch die Fachsprache ergänzt. Das dritte Ziel ist, die Kultur der Zielsprache kennenzulernen, der bilinguale Sportunterricht ermöglicht Einblicke in die zielsprachliche Kultur.

Der Sportunterricht ist für einen Großteil der Schüler eine willkommene Abwechslung im Schulalltag. Die Stunde findet meistens nicht im Klassenzimmer, sondern in der Turnhalle oder auf dem Sportplatz statt. Es gibt keine Hausaufgaben, die Kinder können sich bewegen und spielen. Im Sportunterricht geht es im Wesentlichen um Bewegung, aber an vielen Stellen findet verbale Kommunikation statt. Ohne die verbale Kommunikation wäre es nicht möglich gemeinsam Sport zu treiben. Der Sportunterricht ist für die Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen geeignet. (Rituale und) Häufig wiederkehrende Handlungsanweisungen, einfache Aufgabenstellungen und Bewegungsabläufe können in der Fremdsprache gegeben werden.

Bereits vor Beginn der Stunde ergeben sich Sprechansätze. Die Kinder sind neugierig und möchten wissen, was sie in der Stunde machen werden. Zu Beginn formulieren die Kinder ihre Fragen in der Muttersprache und die

Lehrerin bzw. der Lehrer wiederholt sie auf Deutsch. Später bekommen die Kinder erst dann eine Antwort, wenn sie die Frage in der Zielsprache formuliert haben. In den Stunden dominiert die Lehrersprache, die Schüler hören meistens[©] zu. Die in der Stunde vorkommenden Kommunikationsformen wie Begrüßen, Lob, Ermahnung, Tadel gehören eigentlich zu der allgemeinen, alltäglichen Kommunikation und sind leicht auf andere Kontexte zu übertragen. Weitere Sprechanlässe sind die Orientierung, wo sich die Geräte befinden oder wo sie aufgestellt werden, die Bewegungsrichtungen, die Beschreibung von Bewegungen. Die Handlungen, die Tätigkeiten sind einfach zu veranschaulichen. Der Lehrer kann die Aufgabe zeigen oder das Verstehen mit Gestik, Mimik, Körpersprache oder Bildern erleichtern. Die Mitteilungen des Lehrers müssen in der Regel von den Schülern in Handeln umgesetzt werden. Die Schüler reagieren meistens mit Bewegung auf die Anweisungen, so kann das Verstehen gleich kontrolliert werden. Die Anweisungen müssen nicht unbedingt mündlich formuliert werden, sie können auch in schriftlicher Form, auf einer Karte präsentiert werden. So wird gleichzeitig die Lesefertigkeit entwickelt (Rottmann, 2006). Die Schüler hören und benutzen die Ausdrücke in authentischen Situationen.

Die beobachteten Sportstunden

Wie ich in der ersten und dritten Klasse beobachtete, machten die Sportstunden den Kindern Spaß. Die Kinder hatten einen großen Bewegungsdrang, sie bewegten sich gern, sie konnten laufen, spielen, sie freuten sich über die Sportstunde. Der Leistungsdruck war gering, es gab keine schriftlichen Aufgaben, keine Hausaufgaben und keine Kontrollarbeit.

Die Schüler der dritten Klasse versammelten sich in der Turnhalle. Der Beginn der Stunde war den Kindern nicht unbekannt: Handzeichen und eine mündliche Anweisung: „Antreten!“, und die Schüler stellten sich der Lehrerin gegenüber in einer Turnreihe auf. Sie begrüßten einander in deutscher Sprache und die Frage der Lehrerin beantwortete ein Schüler in der Zielsprache (Beispiel 1):

Beispiel 1. Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Wer fehlt heute?*“

Schüler: „*Niemand.*“

Die Stunde begann mit einem Ritual, die Lehrerin kündigte den Beginn der Stunde mit einem Handzeichen und mit einer mündlichen Anweisung an. Rituale, die regelmäßig wiederkehrenden Tätigkeiten strukturieren in besonderem

Maße den Unterricht, schaffen zusätzliche Sprechgelegenheiten, bieten Orientierung und vermitteln ein Gefühl von Vertrautheit und Sicherheit.

Bei der Aufwärmung folgten die Schüler den Anweisungen der Lehrerin (Beispiel 2). Die Lehrerin stand in der Mitte des Kreises, gab die Anweisung in deutscher Sprache und machte alles vor:

Beispiel 2. Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Langsam laufen!*“, „*Gehen!*“, „*Hände hoch! Auf Zehenspitzen!*“, „*Auf Fersen!*“, „*Knie hochheben wie ein Storch!*“, „*Jetzt kommt der Zwerg!*“

Der Aufwärmung folgten Staffelläufe. Auf eine zielsprachige Anweisung stellten sich die Kinder in zwei Reihen auf und sollten die zwei aufgestellten Kästen in der erwarteten Form erreichen und umkreisen, dann liefen sie zurück (Beispiel 3):

Beispiel 3. Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Zum Kasten laufen, den Boden rühren, zurück gehen!*“, „*Jetzt kommt der Bär!*“, „*Jetzt kommt der Hase!*“, „*Hasensprung!*“, „*Jetzt kommt der Frosch!*“, „*Jetzt kommt der Krebs!*“, „*Jetzt wie ein alter Mensch!*“, „*Jetzt kommt die Robbe!*“

Die Pädagogin versuchte, bei den Anweisungen die Zielsprache zu benutzen. Was sie sagte, veranschaulichte sie deutlich, die Übungen machte sie mit. Den Kindern waren die Aufgaben bekannt, sie erwarteten die verschiedenen Tiere und riefen laut, welches vermisst wird. Das Tier wurde in deutscher Sprache genannt, aber oft in einen muttersprachlichen Satz eingebettet (Beispiel 4). Die Lehrerin erwartete von den Kindern nicht, dass sie völlig in der Zielsprache sprechen. Die muttersprachlichen Ausdrücke und Sätze der Kinder wurden von der Lehrerin in der Zielsprache nicht wiederholt:

Beispiel 4. Sportunterricht in der 3. Klasse

Schüler: „*Der Frosch még nem volt!*“

Die Stunde wurde mit einem Abwurfspiel beendet. Wer nicht abgeworfen wurde, wurde von der Lehrerin in deutscher Sprache gelobt (Beispiel 5.). Das sprachliche Input war meiner Meinung nach zu gering. Die Kinder besuchen schon die dritte Klasse und ich hörte keine Ausdrücke, die im ersten oder im zweiten Jahrgang noch nicht vorgekommen sind. Die Situation wurde zur Wortschatzerweiterung nicht ausgenutzt. Auch in den anderen Stunden war es typisch, nur ein, zwei Worte beim Loben zu benutzen:

Beispiel 5. Lob im Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Gut gemacht!*“, „*Sehr gut!*“

In Streitfällen traf die Lehrerin schnell die Entscheidung (Beispiel 6). Obwohl den Kindern die Entscheidung nur in der Zielsprache mitgeteilt wurde, bereitete es ihnen kein Problem, alle verstanden, worum es ging:

Beispiel 6. Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Kati wirft den Ball!*”

Beim Ballspiel konnte man häufig beobachten, dass die Lehrerin die Sprachen wechselte. Sie verwendete einmal die deutsche Sprache, dann wieder die ungarische Sprache. Einmal wollte sie die Kinder vor der Gefahr warnen (Beispiel 7.), sich die Hände zu brechen.

Beispiel 7. Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Vorsichtig! Ne törjétek el a kezeteket! Das ist gefährlich!*”

Ein anderes Mal ermahnte sie auf Ungarisch einen Jungen, dem man vor Kurzem den Gipsverband abgenommen hatte, lieber nicht mitzumachen (Beispiel 8). Die Information erfolgte nur in der Muttersprache:

Beispiel 8. Ermahnung im Sportunterricht in der 3. Klasse

Lehrerin: „*Ha fáj a kezed, ezt most ne csináld!*”

Die Beobachtungen in der dritten Klasse beweisen die Behauptungen von Nietsch und Vollrath (2007) sowie Rottmann (2006). Die in den Sportstunden benutzten sprachlichen Strukturen gehören zum alltäglichen Sprachgebrauch der Kinder. Die Schüler hören und benutzen die in anderen Stunden gelernten Wörter in einem anderen Kontext. Je öfter die sprachliche Struktur mit einer Tätigkeit in Zusammenhang gebracht wird, desto besser sind das Verstehen, die Verarbeitung und das Speichern des sprachlichen Inputs (Nietsch & Vollrath, 2007; Rottmann, 2006).

In der ersten Klasse hatte ich die Möglichkeit in zwei Stunden zu hospitieren. Beide Stunden begannen mit einem Ritual. Auf ein Handzeichen der Lehrerin und auf die mündliche Anweisung „Turnreihe!” stellten sich die Kinder in einer Turnreihe auf. Lehrerin und Schüler begrüßten einander. Die Schüler stellten sich dann im Kreis auf und machten auf Handklatschen der Lehrerin verschiedene Aufgaben (Beispiel 9):

Beispiel 9. Sportunterricht in der 1. Klasse

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, macht so!*”

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, Rückenlage. Hanyattfekvés.*”

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, Bauchlage. Hasrafekvés.*”

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, bist du der Zwerg.*”

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, musst du dich wenden, in die Gegenrichtung laufen.*”

Lehrerin: „*Halt! Wenn ich klatsche, Hasensprung.*”

Die Anweisungen waren in der Zielsprache formuliert. Die Kinder brauchten nicht zu sprechen, reagierten körperlich. Wenn die Lehrerin eine Übung nicht vormachen konnte oder wollte, übersetzte sie die zielsprachige Anweisung in die Muttersprache. Das Übersetzen war meiner Meinung nach völlig überflüssig. Die eine Stunde ging mit einem Staffelspiel weiter, die andere mit Bewegungsspielen. Bis auf eins waren alle Spiele den Kindern bekannt, sie brauchten keine Erklärung, hörten den Namen des Spieles und wussten, was sie machen sollen. Bei dem unbekanntem Spiel wurden die Spielregeln in der Muttersprache erklärt. In diesem Fall mussten komplizierte Sachverhalte geklärt werden. Beim Spiel benutzte die Lehrerin eine gemischte Sprache, sie sprach manchmal auf Deutsch, manchmal auf Ungarisch, wie die Beispiele zeigen (Beispiel 10):

Beispiel 10. Sportunterricht in der 1. Klasse

- a) Lehrerin: „*Ha valaki rosszul csinálja, kiesik.*”
- b) Lehrerin: „*Lóri ist aus.*”
- c) Lehrerin: „*Nóri hat gewonnen. Tapsoljuk meg!*”
- d) Lehrerin: „*Peti, nem ér elbújni.*”
- f) Lehrerin: „*Jetzt machen wir drei große Schritte.*”
- g) Lehrerin: „*Már meg volt a három lépés, tessék visszamenni.*”
- h) Lehrerin: „*Julcsi, kiütöttek!*”
- i) Lehrerin: „*Ki szeretne fogó lenni?*”
- j) Lehrerin: „*Hallo, hallo Laci!* (Laci war nicht diszipliniert.)
- k) Lehrerin: „*Jungs, holt bitte die Bank!*” (Die Lehrerin zeigte auf die Bank.)

Als die Schülerin (Nóri – Beispiel 10. c) im Spiel gewann und die Lehrerin die Kinder bat, Beifall zu klatschen, formulierte die Lehrerin die Bitte in der Muttersprache. Wenn sie die Anweisung in der Zielsprache gegeben und einfach geklatscht hätte, hätten die Kinder den deutschen Satz verstanden. Auch der Schüler (Peti – Beispiel 10. d) wusste, dass man sich in diesem Spiel nicht verstecken darf und dass die Lehrerin ihn auf das unrechte Verhalten aufmerksam macht. In diesen Fällen war es gut zu beobachten, dass die Lehrerin ohne Grund die Muttersprache benutzte. Wenn die Muttersprache öfter benutzt wird, wird die Fremdsprache nicht als reales Kommunikationsmittel in den Stunden erlebt.

In den beobachteten Stunden wurde geturnt und gespielt und nicht viel geredet. Die Aufgaben, die Bewegungen wurden gezeigt, die Spiele waren den Kindern bekannt, die Spielregeln mussten nicht erklärt werden. Das Spiel musste nur genannt werden und die Schüler wussten, was sie machen sollten.

Die Arbeitsanweisungen und Informationen erfolgten auf Deutsch, aber in einigen Situationen wurden sie in die Muttersprache übersetzt oder auf Ungarisch formuliert. Die Kinder hatten Spaß an der Bewegung und die deutsche Sprache störte sie nicht.

Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die alltäglichen Kommunikationsabsichten wie z. B. Begrüßung, Anerkennung, Lob, Ermahnung, Tadel, Disziplinieren auch in den Sportstunden vorkommen. Es handelt sich um Sprechereignisse, die auf Sprechsituationen außerhalb der Sportstunde vorbereiten. Die Grundschul Kinder hören den neuen Wortschatz in realen Situationen, die neuen Ausdrücke sind an einen Kontext gebunden. In den beobachteten Stunden boten die Bewegungsspiele noch viele Möglichkeiten, die aber sprachlich nicht ausgenutzt wurden. Das sprachliche Input war gering und bot nur wenige Möglichkeiten zur sprachlichen Entwicklung der Kinder. Die Lehrer benutzten die Muttersprache in Situationen, in denen auch die Zielsprache zu verstehen war. Sie versuchten deutsch zu sprechen, aber wechselten oft ins Ungarische. Der Sprachwechsel erfolgte spontan, z. B. wenn der Lehrperson ein deutsches Wort nicht einfiel, wenn unerwartete Situationen vorkamen. Bilingualer Sportunterricht erfordert sehr kreative Methoden von den Lehrenden, denn diese müssen sich bemühen, den Unterrichtsstoff auch auf andere Weise rein sprachlich verständlich zu machen. Der Sportunterricht ist leicht und gut zu veranschaulichen, ist kontextgebunden und bietet genügend Möglichkeiten zur nonverbalen Kommunikation.

Literaturangaben

- Bleyhl, W. (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Schroedel Verlag.
- Doye, P. (2005). *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Westermann Verlag.
- Engel, G., Groot-Wilken, B., & Thürmann, E. (2009). *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen*. Cornelsen Verlag.
- Fröhlich-Ward, L. (2003). Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In K. Bausch, H. Christ, & H. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 198–202). A. Francke Verlag.
- Klippel, F. (2000). *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Cornelsen Verlag.

- Moon, J. (2005). Teaching English to young Learners: the challenges and the benefits. https://www.academia.edu/3286064/Teaching_English_to_young_learners_the_challenges_and_the_benefits
- Moon, J., & Nikolov, M. (Eds.) (2000). *Research into teaching English to young learners*. International Perspectives.
- Lundquist-Mog, A., & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*. Klett Verlag.
- Morvai, E., Öveges, E., & Ottó, I. (2009). Idegennyelv-oktatás az általános iskolák 1–3. évfolyamán. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/vilagnyelv/vny_okm_1_3_felmeres_100510.pdf
- Nietsch, P., & Vollrath, R. (2007). Physical Education. Sprachlernpotenzial im bilingualen Sportunterricht. In M. Wildhage & E. Otten (Eds.), *Praxis des bilingualen Unterrichts* (pp. 147–170). Cornelsen Verlag.
- Nikolov, M. (1995). Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1(1), S. 147–169. DOI 10.51139.
- Nikolov, M. 2003 Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), S. 61–73. DOI. 10.14232.
- Nikolov, M. (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1). S. 3–26. DOI 10.51139.
- Nikolov, M. (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének kerekei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, 17(1), S. 9–31. DOI 10.51139.
- Nikolov, M., & Curtain, H. (Eds.) (2000). *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Council of Europe.
- Nikolov, M., & Mihaljević-Djigunović, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>
- Rottmann, B. (2006). *Sport auf Englisch. Lerngelegenheiten im bilingualen Sportunterricht*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wode, H. (2009). *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Westermann Verlag.

Abstrakt

In dem Beitrag wird über persönliche Beobachtungen in deutschsprachigen Sportstunden in der Grundschule berichtet. Diese Untersuchung ist Teil einer größeren Forschung, die zum Ziel hatte, den zweisprachigen Unterricht in der Primarstufe zu analysieren. Im Interesse des erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule ist es wichtig zu wissen, was im Klassenzim-

mer wirklich vor sich geht. Die Ergebnisse können für alle Fachleute interessant sein, die Möglichkeiten suchen, die die fremdsprachliche Kompetenz der Grundschul Kinder ohne zusätzliche Stunden entwickeln.

Elemzés
Analyses
Analye

The Social Changes of Szolnok County in the Period of Socialist Industrialization

Balázs Sebők

Introduction

For centuries, Jász-Nagykun-Szolnok County – or Szolnok County as it was called in the socialist era – was traditionally an agricultural county with only a small industrial presence. In most settlements of Szolnok County, industry could only be described as a small-scale industry serving the needs of the population and agriculture. Until the beginning of the socialist era, significant large-scale industry – on the Great Plain – was only established in the county capital, Szolnok, and its immediate neighbours Martfű and Törökszentmiklós. In the socialist jargon of the time, Szolnok County was one of the industrially backward counties, with little existing industry, which was geographically centralised and clustered in the immediate vicinity of Szolnok. The other five counties of the Great Plain and several counties of South Transdanubia were also included in the group of industrially backward counties. After the communists took power in Hungary, they set the goal to develop industry on a large scale, following the Soviet model, and the counties that had been lagging behind in this area were not exempt from this. Stalinist industrialisation often did not take into account existing local conditions, which allowed heavy industry to be set up in lowland areas. Industrial relocation was seen at the time as a universal solution that would create jobs and eliminate unemployment, raise living standards and make living conditions more predictable, while bringing about the much sought-after transformation of society, in which the working class – as it was then called – would play an increasingly important role. The transformation of society was, therefore not a side-effect of industrialisation, but a specifically planned and desired objective of the communist leadership.

In our study, we will describe some of the typical processes of social transformation in the first two decades of the socialist period. In addition to the events in Szolnok County, we will illustrate the social changes that took place through the example of Jászberény, the most industrialised county in the region.

Szolnok County

The direction of industrialisation was clearly determined by the Soviet model; therefore, the so-called agricultural industrialisation, which was focused on local conditions and was formulated by Rezső Ruisz in the period between the two world wars, could not be realised. Ruisz generally advocated industrial development to be adapted to the natural endowments of the agricultural towns of the lowlands, bringing local agriculture and the industry to be established in harmony (Ruisz, 1943).

As a result of the agricultural collectivisation that took place in parallel with socialist industrialisation, the population structure of Szolnok County underwent a significant transformation. As the labour force in agriculture became less and less necessary, a large part of it was channelled into the industry. However, for the reasons given above, there were not enough jobs in the industry sector to absorb the workers released from agriculture, so some of the people understandably moved into the industrialized areas of other counties, mainly the capital and the industrial axis of the country. The surplus labour force of Szolnok County, unable to find work, found a livelihood mainly in Budapest. In the first decade of the socialist period, migration from the industrially underdeveloped counties was largely offset by natural increase, although Csongrád, Békés, Bács-Kiskun, Tolna and Zala counties were already experiencing a real population decline. In Szolnok County, on the other hand, despite the significant migration, the population grew by 2.6% in 10 years. The only significant location in the county with a high number of residents was the county capital, and Szolnok's population growth was well above the national average. In contrast, the population of the other towns in the county showed a stagnating or even decreasing trend, according to the Hungarian Central Statistical Office (Központi Statisztikai Hivatal, 1960; Pál, 1980).

After the first decade of the socialist planned economy, the population structure of Szolnok County changed significantly: the number of agricultural workers decreased by about 25%, while the proportion of workers in industry and construction increased. In addition, the proportion of workers in trade, "other" sectors, and retired persons increased. In parallel with the loss of agricultural land, the share of the urban population continued to grow, rising from 35.4% in 1949 to 38% in 1960. With this increase, the proportion of the urban population was the third most dynamic in the country, after Komárom and Csongrád counties (Központi Statisztikai Hivatal, 1960; Gácsi, 1963).

During the 1960s not only migration from the county, but also commuting between work and home took on massive proportions. The place of work and the place of residence were no longer the same, but workers did not always move.

One reason for this was attachment to the place of residence, another was the lack of housing. The industrial towns and cities soon became overcrowded, and it was not only difficult to find a permanent home, but often even rental properties were not available. In Hungary, Szolnok was the most affected by commuting. In 1960, more than a quarter of the people working in Szolnok, nearly 9,000 people, were commuters coming to work in the town from 72 settlements in Szolnok County and 120 other settlements in other counties. Half of the commuters to Szolnok worked in the industry and in construction, while a quarter found work in transportation. Commuting to Szolnok was particularly high in 14 settlements close to Szolnok, two of which belonged to Pest County (Abony and Jászkarajenő). The scale of commuting to Szolnok is illustrated by the fact that the proportion of commuters was higher than that of local workers, as in the case of Miskolc, for example, which had a larger catchment area than Szolnok (Nagy, 1988). Workers from Szolnok County commuted mainly to Budapest and the counties of the industrial axis, while the largest number of commuters came from the other counties of the Great Plain. In 1960, 69.2% of the 18,045 commuters worked in Budapest, 6.8% in Heves County, 6.2% in Pest County and 5.2% in Borsod County, but they also commuted to Komárom County (3.1%) and Nógrád County (1.4%). It should also be mentioned that the transformation of the employment structure in Hungary has been even faster than average, as Szolnok County can be considered the first fully cooperative agricultural county. At the end of 1959, 96.1% of agricultural workers were employed in collective farms, while the national average was only 38.6%, and in Bács-Kiskun the collectivisation rate was only 11.1%, according to a report by the Hungarian Socialist Workers' Party (Magyar Szocialista Munkás Párt, 1960).

During the following decade, between 1960 and 1970, Szolnok County also experienced a decrease in population (-2.7%), as the loss of 29 thousand people due to the fact that migration could not be compensated by natural increase (17,000 people). The migration of the working-age population and the relatively low birth rate caused the ageing of the county's population, with the proportion of underage residents falling from 26% to 23%, while the proportion of people aged 60 and over rose from 15% to 18%. The proportion of the population working in the industry and construction continued to increase, while the number of residents working in agriculture decreased. Nevertheless, the agricultural character of Szolnok County remained, although it lost its predominance. More people than the national average continued to live from agriculture, but fewer people worked in the industry and in construction (Makula, 1971). As a result of industrialisation and the collectivisation and mechanisation of agriculture, the suburban population of Szolnok County continued to decline in relation to the total population (19.5%→12.3%). Furthermore, during the two decades

of socialism, more than 16,800 farm buildings were closed down or became uninhabitable. It is interesting to note that Jászberény, the town that was most involved in farming and had significant industry still had one fifth of its population living in the countryside, while in Szolnok, another major industrial town, the figure was less than 3%. It is also interesting to note that, despite the significant industry, the population of Jászberény decreased by about 5,000, but in this decade the population of only seven settlements in the whole of Szolnok County increased. Three of the county's industrial hotspots, Szolnok, Martfű and Cserkeszőlő, achieved a dynamic population growth of over 25%. The population of Martfű, by a unique measure, grew by 46% in this decade and by 225% (!) in the two decades of the socialist era (1970 census).

The population growth rate of Szolnok was not surpassed by many cities in Hungary (e.g., Pécs, Dunaújváros, Székesfehérvár). With a population of 61,500, Szolnok was already the 11th most populous cities in the country, and it stood out among the cities of the Great Plain because its development was not characteristic of other agrarian towns. Here, the creation of almost every new industrial job required an external workforce, and as a result, the town's attractiveness for the less industrial towns of Nagykunság increased enormously (Zoltán, 1980). During the rapid growth of Szolnok in the 1960s, the concept of "Szolnok will be a city of 100,000" – was formulated by the town's leaders, as well as by planning institutions and national authorities. According to a 1969 report by the Urban Planning Institute, by the turn of the millennium the county seat would have been home to 100-120,000 people (Hegedűs-Tosics, 1988, p. 207-208).

Town	Industry, construction industry (%)		Agriculture (%)	
	1949	1970	1949	1970
Jászberény	14.8	54.4	64.0	20.6
Karcag	15.5	34.8	64.5	35.2
Kisújszállás	11.5	28.9	68.4	41.4
Mezőtúr	19.5	39.6	60.2	32.9
Szolnok	30.6	46.6	20.5	9.1
Törökszentmiklós	16.4	47.4	64.8	26.2
Túrkeve	10.7	34.5	76.2	45.2
Szolnok county	12.3	38.1	70.8	34.3

Table 1

The % distribution of active earners in Szolnok County towns by economic sector 1949 and 1970 census

Table 1 shows that between 1949 and 1970, Szolnok County underwent a major social transformation. This transformation seems even more drastic if we look at the data on the active labour force rather than the population. In terms of the proportion of the active labour force, industrial and construction workers were already in majority in Jászberény, a town which two decades earlier had been described by the county press as a backward, rural ‘farming town’, where people had never even seen a factory (“Jobb munkával”, 1951). It is interesting to note that Szolnok has moved from first to third place in terms of the proportion of industrial and construction workers, as it was already ahead of Jászberény and Törökszentmiklós. However, Túrkeve remains the most agricultural settlement in the county. It is also worth mentioning that by the end of the 1960s, one of the most pressing social problems was the exodus from agricultural land, which was reaching alarming proportions and which should have been prevented. That is, the agricultural workforce, especially young people, should have been motivated to remain in the countryside.

Jászberény

The county’s growth and the living conditions of industrial workers in Szolnok County are illustrated by the example of Jászberény, the most industrialised town in the county. With the establishment of socialist industry and the subsequent increase in the production of two large factories, the number of industrial workers in Jászberény grew steadily and rapidly. Most of the new workforce was made up of day labourers and small landowners in the industrial plants. This was one of the reasons for the high fluctuation in the initial period, as this first generation of workers, who still lived in the same household, worked in the factories from autumn to spring, but in the spring, many left to be contracted for agricultural work, such as vineyard work, harvesting, or threshing. Some of these industrial workers saw industrial work more as a temporary job during the winter and the factory as a place to get through the winter with a steady income. Those who stayed at the factory were often absent for heavy agricultural work, which led to their termination from the agricultural job. (Sebők, 2017).

Overall, more and more agricultural workers were entering the industry, aided by the violent collectivisation of agriculture by the authorities. Within the growing workforce, the number of skilled workers increased (although there was constant dissatisfaction on the part of the council, the party leaders and the factory management for lack of sufficient skilled workers). Looking at the data from the Jászberény Metal and Sheet Iron Works, between 1952 and 1955, the number of workers increased fourfold, and the number of skilled workers

increased fivefold. The large-scale industry continued to draw labour from agriculture and young people and women gradually entered the workforce. The previous occupational ratios of the town were thus disrupted and the occupational structure was fundamentally reorganised. The most significant component of this was the gradual convergence of industrial wage earners towards agricultural wage earners (Nagy-Tóth, 1970). At the end of the first decade of the socialist transformation, the town's party committee wanted to understand the situation of the working class and the transformed lives of the residents. To this end, information was collected by interviewing some 500 people in 19 factories in the town. The goal of the interviews was to prove that the living conditions and the opportunities for the working man had improved greatly during the socialist years. The document stated as evidence that in the pre-1945 period "there was practically no interest in providing services for workers" (Sebök, 2017, p. 256). Among the changes of the socialist period was the introduction of the public water supply, which was then mainly limited to residences. Unfortunately, in the absence of a water tower of sufficient height, the water pressure in the upper floors was inadequate and, initially, no meters were provided for consumers. Work had also begun on the town's sewer system, which was expected to stop the pollution of the Zagyva River that served as a waste water disposal system. In the summer when the Zagyva was shallow, the air quality was rather poor in its surroundings and therefore, building a dam on the river was considered. The extension of the local clinic, construction of an open-air stage, and modernisation of the cinema were also planned to improve the quality of the life for the residents. Many kilometres of pavement were built and the electric system was extended to the outskirts of the town. A new dairy (a company supplying milk products) and a building supply store called "TÜZÉP" were also set up (Magyar Szocialista Munkás Párt, 1959). Still, the significant increase in living standards that gave rise to nostalgia for socialism did not take place in the 1950s.

The data of the 1970 census clearly showed that the social changes of the previous two decades had resulted in the transformation of the once agricultural county into an agricultural-industrial county. The National Archives of Hungary Jász-Nagykun-Szolnok County Archives keeps records that in the few more industrialised municipalities, the majority of the labour force was employed in industry and construction. The latter included Jászberény, which was categorised as a "moderately developed industrial town, where the working class, even in terms of its numbers, became the most important social stratum of the town" (Magyar Szocialista Munkás Párt, 1971, Jelentés a város munkásságának). In 1971, 55% of the town's active earners worked in the industry and only 21% in agriculture. The town's workforce numbered 7,300, although some of them were not residents of Jászberény, i.e., also commuters.

Since the socialist regime, partly for ideological reasons, attached great importance to the high number of industrial workers, a detailed analysis of them was made by the party committee in 1971 and in 1973. The studies revealed that more than half of the industrial workforce, 3,584 people, were concentrated in one place, the Refrigerator Factory, the largest industrial unit in the town (formerly known as the Metal and Sheet Iron Works until 1964). Another feature of the era is that nearly half of the women who had entered the workforce, 46%, were also factory workers, many of whom had to work three shifts. There was still work to be done to equalize wages between men and women, as in many jobs, men earned significantly more than women. In 1971, men earned on average 2152 HUF per month, compared to 1650 HUF for women. The gender pay gap was largely due to the difference in qualifications. That is, while 58.4% of men were skilled workers, the figure for women was only 8.5%. It had to be acknowledged that men were more likely to be employed in manual jobs because of their greater stamina, the greater overtime they could be expected to work, and their greater work intensity. It is also true that the ‘male bias’ of some managers often unduly favoured men, both in recruitment and in determining wages. An example of this bias was given at town party committee meeting when companies insisted on a male/male workforce even when they submitted their applications for apprenticeship places at the local vocational school (606-os Ipari Iskola). This, however, was criticised, by the party. The working class, as the most important segment of Jászberény society, “needs to increase its participation in elected bodies because it is not reaching the optimum level” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971, Jelentés a város munkásságának). In terms of numbers, this meant that only 14.9% of the 47-member town party committee were physical workers, but their weight in the basic organisation leaderships was almost 30%, and even within the Hungarian Socialist Workers’ Party (Magyar Szocialista Munkás Párt, MSZMP) town party membership their share was more favourable than the national average (40.3%). In the 80-member Town Council; however, only 11.3% of the members were physical workers, a very low figure which, as they put it, “should be taken into account in the next elections” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971).

Since the socialist transformation of society took place in a very short period, it should come as no surprise that most of the workers of the time were formerly agricultural workers, or their parents worked in agriculture. However, ‘pure working-class families’ were also emerging, although “their living conditions were still influenced by old habits and attitudes” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971, Jelentés a város munkásságának). The latter remark meant, for example, that a significant proportion of factory workers were still attached to the land and to backyard farming; 45% had land more than 100 square hect-

ares where they mainly grew fruit and vegetables. 74% said they did farm work and more than half were happy to do so. A further 10% said that they would like to do agricultural work if they could, but they did not have the opportunity. Party Committee staff explained this phenomenon as follows: “To a certain extent, agricultural work is also necessarily relaxing and recreational. But for many workers, it is still primarily a source of supplementary income” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971, Jelentés a város munkásságának). Between 1960 and 1970, another 1.400 suburban residents moved into Jászberény, but by the early 1970s, this process had clearly slowed down, and a certain return flow became noticeable as a result of the mechanisation of agriculture. The proportion of the population living outside Jászberény was then well above the county average: at around 19.4%. Since the five-day workweek was introduced nationally at that time, the party committee wanted to know how to direct this extra leisure time. A report says that “In the last 2 years, industrial plants have introduced a 5-day work week, switching to a 44-hour week. This directly affects 4/5 of industrial workers [...] Having Saturdays off allows time for rest and education” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971, Jelentés a város munkásságának). Interestingly, only 18% of workers said they relaxed or had fun on their Saturday off, while 74% preferred to work on that day, too. In terms of access to consumer products, only one in four workers owned a refrigerator, but most owned television sets. (80%). The motorisation of the working class was still a long way off, with only 8% of workers owning a car (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971).

As has become common practice over 2 decades, there was a high job turnover, which has particularly affected the industry, at national, county, city and levels. In a single year (between November 1969 and November 1970), only in Jászberény there were 1963 terminations of employment for physical workers. This amounted to 27% of the number of workers at that time, which was a very high figure considering that it was typically below 15% in developed industrial countries. Leaving the workplace affected men more, while women were slightly more loyal to the place where they worked. Among the reasons given for leaving jobs, differences in earnings, different working environment, easier job after a harder one, better working conditions, proximity to home, and family reasons were most often cited. However, 42% of workers had rather poor working conditions. 18% of the workers in the town, 1,300 of whom were rural, commuted daily between home and work. However, the duration of the journey was mostly less than 30 minutes, and the buses used by commuters remained crowded. The vast majority of commuters (61%) went to work at the Refrigerator Factory, compared with only 8.4% of commuters at the other large socialist plant, the Copping Machine Factory. For some small plants, the per-

centage of commuters exceeded that of the Refrigerator Factory. Most of them came to work in Jászberény from Jászfákóhalma and Jászárokszállás (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971). The highest level of education of the workforce remained tragically low. 41% of them completed less than 8 grades and only 5% had a school leaving certificate. Many had completed a six-grade education under the previous system, so for these workers, the statistics could not show an eight-grade education. In addition, not many people could be persuaded to complete the missing two grades: in the academic year of 1969/1970, only 28 people in the town had completed their schooling, of whom 21 were workers. The party committee concluded that “The number of students attending the evening school for workers each year is negligible” (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971, Jelentés a város munkásságának).

The situation was no better for the training of adult workers as skilled workers, which was not significant and even showed a downward trend in Jászberény. For example, in 1969 and 1970, only 5 people received a skilled worker’s certificate. It was, however, a welcome development for the students that the local copping machine factory called (Aprítógépgyár) paid regular grants to 72 students at the local vocational training school (Magyar Szocialista Munkáspárt, 1971).

Summary

Socialist industrialisation, social transformation, and the entire course of socialist development have remained controversial. During that era, Hungary in fact embarked on the path of industrialisation. Due to economic planning, regions and municipalities previously known for their one-sided agricultural character received large-scale industrial investment. The flagships of socialist industry that survived the regime change and privatisation have determined the direction of economic development in a given region for many decades, right up to the present day. However, as a result of social transformation, the traditional “peasantry” has essentially disappeared, while women joined the workforce. The social phenomenon of women entering the labour market has significant demographic consequences. The controversial nature of the four decades of state socialism continue to generate debate to this day.

References

- Gácsi, F. (1963). Szolnok megye népessége az 1949-1960. évi népszámlálás idején. *Jászkunság*, 35–37.
- Hegedűs, J., & Tosics, I. (1988). *Városfejlesztés és lakáspolitikai Szolnokon*. Alföldi tanulmányok, 1988. XII. kötet. MTA Regionális Kutatások Központja, Alföldi Kutatócsoport. 205–218.
- Makula, M. (1971). A népeség főbb demográfiai és társadalmi-gazdasági viszonyainak változása a két népszámlálás között Szolnok megyében. *Jászkunság*, 3, 100–104.
- Nagy, J., & Tóth, J. (1970). Jászberény város története a felszabadulástól napjainkig. Jászberény Városi Tanács Végrehajtó Bizottsága.
- Jobb munkával köszönik meg az új gyárat a jászberényi Aprítógépgyár dolgozói. (1951, October 27). *Szolnok Megyei Néplap*, 5.
- Pál, Á. (1980). *Szolnok megye iparának helyzete és területi szerkezete*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Ruisz, R. (1943). *A magyar városok iparosodása. Adalékok az ipari decentralizáció kérdéséhez*. *Statisztikai Közlemények*. 95/1. Budapest székesfőváros háziinyomdája.
- Sebők, B. (2015). Szolnok megye szocialista iparosítása. *A Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára közleményei*. 13.
- Sebők, B. (2017). A város társadalma a szocializmusban. In L. Pethő (Ed.), *Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig* (pp. 256–310). Jászsági Évkönyv Alapítvány.
- Zoltán, Z. (1980). Az Alföld urbanizációja. In Z. Zoltán, (Ed.), *A változó Alföld* (pp. 147–163). Tankönyvkiadó, Budapest.

Statistics and archival documents

- Központi Statisztikai Hivatal (1949). *1949. évi népszámlálás, 9. Demográfiai eredmények*. Budapest Állami Nyomda.
- Központi Statisztikai Hivatal (1962). *1960. évi népszámlálás, 5. Demográfiai adatok*. A Statisztikai Kiadó Vállalat.
- Központi Statisztikai Hivatal (1973). *1970. évi népszámlálás, 23. Demográfiai adatok*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Magyar Szocialista Munkáspárt (1960). *A foglalkoztatottság területi struktúrája*. Magyar Nemzeti Levéltár (MNL OL OT TÜK XIX-A-16b. Isz.: 2-00271/VIII/1960.), Budapest, Hungary.

Magyar Szocialista Munkáspárt (1959, June 4). *A Központi Bizottság munkásosztály helyzetéről szóló párthatározat végrehajtásának megtárgyalása. Az MSZMP Jászberény városi végrehajtó bizottságának jegyzőkönyvei. Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltára (XXXV-4-1-10.)*, Szolnok, Hungary.

Magyar Szocialista Munkáspárt. (1971, January 27). *Jelentés a város munkásságának társadalmi, anyagi és kulturális helyzetéről, a munkással kapcsolatos egyéb feladatokról. Az MSZMP Jászberény városi végrehajtó bizottságának jegyzőkönyvei. Magyar Nemzeti Levéltár Jász-Nagykun-Szolnok Vármegyei Levéltára (XXXV-4-1-3.)*, Szolnok, Hungary.

Abstract

The study gives a brief overview of the first two decades of the socialist era in Szolnok County. The study focuses on the social consequences of industrialisation, presenting data and examples of socialist industrialisation in the county and its main objective to transform society. In addition to the events in Szolnok County, the author illustrates the social changes through the example of Jászberény, the most industrialised town in the region. The study summarises the results of the author's archival research conducted in Budapest, at the National Archives of the Hungarian National Archives, and in Szolnok, at the Jász-Nagykun-Szolnok County Archives of the Hungarian National Archives.

The Present-Day Message of the Divine Comedy

Mariann Tóth

Introduction

Dante's life, his works, and philosophy can be dated to a transitional period between the medieval times and the Renaissance. Similarly, the poet takes a journey in his Divine Comedy, at the end of which he holds up a mirror to the reader showing the controversial aspects of the journey the completion of which is then a certain solution followed by a cathartic experience. Namely, love is such a value that it attracts the most attention. In his work, he confirms the words of the Bible verse: "And now abideth faith, hope, charity, these three; but the greatest of these is charity" (King James, 2012, 1 Corinthians 13: 13).

"The path indicated by Dante, a true pilgrimage..." (Vatican News, 2021) – wrote Pope Francis in his Apostolic letter marking the 700th anniversary of the death of the Italian poet. Taking the journey is a tiresome privilege accompanied by struggles. During this journey, one can get to a point where they desire an inner peace and wish to follow their dreams with the help of a higher power. They can purify themselves confessing their sins then get forgiveness thus leading them from chaos to order. The Divine Comedy shows us that humans can get purified if they are helped by God and faith, and they can also find their peace. Dante's journey is a certain travel topos in his work, which connects our worldly place with the three tiers of the underworld. This shows the fundamentals of the religious character revealing that the true path can be found, which can be reached by experiencing God's love. Dante knew that finding the true path is accompanied by detours. According to Mihály Babits, these detours are not meaningless: "Bad experiences only serves as tools to become better. He, poor last soul, had to go through hell then get purged in the purgatory to find home, in his own soul's paradise. He felt that human knowledge and art were his valued guides through hell and purgatory, though it was Beatrice who could lead him to paradise (Babits, 1995, p. 130)¹.

Dante sets off towards the dense forest of life:

*"Midway upon the journey of our life
I found myself within a forest dark,
For the straightforward pathway had been lost"*
(Inferno Canto 1)

¹ Translated by Tóth (2023)

Soon after his departure, he encounters hurdles on his way to the mountain of virtues. His ascend is stopped by three beasts. One of them is a panther, which according to the tradition of that age, is the symbol of persistence, the other one is a lion, which embodies pride and violence, and finally, there is a wolf representing greediness and envy. The parallel to the text in the book of Jeremiah in the Old Testament is interesting. It portrays the overwhelming number of sins and treasons of the people in Judea and the punishment awaiting them was the following: “Wherefore a lion out of the forest shall slay them, and a wolf of the evenings shall spoil them, a leopard shall watch over their cities: every one that goeth out thence shall be torn in pieces: because their transgressions are many, and their backslidings are increased” (King James, 2012, Jeremiah 5: 6).

Among the many wonders, I would like to underline the various connotative interpretations we can create while reading the *Divine Comedy* as we have to puzzle out and understand multiple references whose meanings are rooted in the Christian mythology. According to the medieval ethos, the underworld is divided into three parts. One of them is Hell, Lucifer’s empire, where souls end up if they committed serious sins. The other is Purgatory, the purifying fire, where one can find peace, and the third is Eden where the blessed souls come into the presence of the three-person only God. The order of importance of these three empires is in balance as the order of cosmos is determined by a number of relationships based on the symbolic interpretation of the number three (Bán, 1988)². Dante’s world unfolds as our earthly life. “The structure of the comedy follows Ptolemy’s geocentric model, which is tinted by theories and the works of the poet’s genius and creative mind” (Bán, 1988, p. 99)³. The sphere-shaped Earth is presented as the centre of the universe. At the north end of its supernatural axis is Jerusalem and the hill of Golgotha where our Saviour suffered. As the axes goes through the centre of the Earth, we can see Lucifer ruling in his domain then it ends at the hill of Purgatory. “This imaginary axis disappears in the infinity of Empyreum, the Lord’s residence, though the Emyreum does not exist in space (*non é in luogo*). It is only present in the Lord’s intellect (Bán, 1988, p. 99)⁴.

² Translated by Tóth (2023)

³ Translated by Tóth (2023)

⁴ Translated by Tóth (2023)

Virgil, who is the moral hero of intellect and purity, helps him find the explanations. Dante regarded him as a poetical idol and a leader helping him in his journey.

*“My master thou and guide!
Thou he from whom alone I have derived,
That style, which for its beauty into fame
Exalts me”
(Inferno Canto 1)*

I wish to refer to the ingenious structure and aesthetic value of the work with the astrological examples. This value can be read as a topic sentence of numerous studies, namely, its encyclopaedic richness provides an infinite repository for literary interpretations (Kardos, 1966)⁵ and it proves the timelessness of the work. In addition, with the help of poetry and the visual sensation of the words, he conveys that finding our real path, the journey and the arrival which is based on our strong faith in God is of sublime importance.

Every part is divided into thirty-three cantos, which add up to a hundred with the introductory canto of Inferno, which means the multiplication of ten. In Dante's times, the number ten was the symbol of perfection. The mystical numerical scale can also be found in Inferno. This scene of suffering has nine circles housing sins according to their severity, and it is also subdivided into rings. As we travel deeper and deeper in the direction of the centre, we meet sinners who committed more serious crimes. Outside the circles the indifferent reside: “They were not wanted either by Heaven or by Hell” (Inferno Canto 3).

I would like to introduce the circles of Hell using and supplementing Imre Bán's study.

In the first circle are those who never knew Christ and were not baptized. In the second circle, the lustful are punished and their soul cannot come to rest. At this point, let me draw your attention to the episode of Paolo and Francesca which is the most emotional part of the work. Our hero is also badly affected by the story about Francesca who fell in love with her brother-in-law, and finally, her husband killed them both:

*“I through compassion fainting, seem'd not far
From death, and like a corpse I fell to the ground”
(Inferno Canto 5)*

⁵ Translated by Tóth (2023)

Dante's reaction to this episode transcends his time since if he had accepted the set of values and rules in his time (adultery and the violation of the sanctity of the marriage are deadly sins), he would not have felt so devastated by the outcome of the story. He expresses his compassion with using the number three, as Francesca refers to Amor's power three times:

*“Love, that in gentle heart is quickly learnt”
“Love, that denial takes from none belov'd”
“Love brought us to one death”
(Inferno Canto 5)*

In the third circle are those who overindulge standing in filthy water up to their necks. The fourth circle is inhabited by those whose sin was greed. In the fourth circle, the wrathful and sullen are punished while fighting with each other. In the sixth circle of hell, we can see the heretics in their flaming tombs, then the seventh circle houses the murderers, suicides, and the blasphemers. The eighth circle is the place where the fraudulent suffer. Among them we can see Ulysses, about whom due to his desire for knowledge Dante supposed that he would not stop there (The Pillars of Hercules, the entrance to the Strait of Gibraltar, the end of the ancient world), where no one dared to go any further (Bán, 1988)⁶. Ulysses encouraged his men to go on and the message of his endeavours are still relevant:

*“Call to mind from whence we sprang:
Ye were not form'd to live the life of brutes
But virtue to pursue and knowledge high.”
(Inferno Canto, 26)*

According to János Kelemen (1999)⁷, Imre Bán is not only committed to the concept of regarding Ulysses as a positive character, but he also suggests that Dante identifies with him.

The ninth circle is the narrowest in the cone-shaped Hell. It is occupied by traitors like Lucifer, the fallen angel, who gets the same punishment as Brutus, Judas, and Cassius. The division of Hell was based on Aristotle's ethics (Bán, 1988)⁸. He believed that the three main sources of sin are fraud, violence, and gluttony. Gluttons sin against themselves, the other two commit sins against themselves, their environment, and their God (Bán, 1998)⁹. He also notes heresy is not included in Aristotle's concept of sins.

⁶ Translated by Tóth (2023)

⁷ Translated by Tóth (2023)

⁸ Translated by Tóth (2023)

⁹ Translated by Tóth (2023)

Experiencing the stench and filth of the circles of Hell, Dante and Vergil manage to reach the light with some help:

“Thus issuing we again beheld the stars.”
(Inferno, Canto 34)

The Divine Comedy, which is rich in emblematical and metaphorical references, gives the reader exceptional experience. According to Pope Francis, “Dante is a genius whose humanism is still relevant. Dante Alighieri is the forerunner of our multimedia culture since images, sounds, and symbols are assembled to convey a message” (Vatican News, 2021). This stirring and graphic visualisation emerges especially in Hell, where he flashes or depicts the significant characters in detail. Barbi also confirms this kind of visualisation: “In his depiction Dante utilizes certain sounds and colours which match the different sinners....so as to make the empire of the afterlife more diverse and vivid” (Barbi, 1964. p. 87)¹⁰.

Having passed through the centre of the Earth, they continue their journey in Purgatory where the souls repent in accordance with the description of the seven sins stated by the Christian Church. Dante acts likewise since an angel marks seven “P”s on his forehead.

“Seven times
The letter, that denotes the inward stain,
He on my forehead with the blunted point
Of his drawn sword inscrib’d.”
(Purgatory Canto 9)

These marks gradually disappear during his penance. Seven angels wipe them down with flaps of their wings one after the other in seven days (Chappelli, 1966)¹¹.

The place of the purification is the contrary of that of Hell, as it is not cone-shaped. It looks like a pyramid, and ascending on its slopes, the sins become less and less serious. However, their punishment is not directly proportional. In Purgatory, the feeling of hope and peace prevails. The souls do not atone in vain as on Judgement Day their pain cease to exist and they receive the promised salvation.

In the final part of Purgatory, in the Earthly Paradise, a great experience awaits the poet. After ten years, he can finally meet Beatrice who is the female epitome of unearthly beauty, the purity of the soul, and perfection. In his work

¹⁰ Translated by Tóth (2023)

¹¹ Translated by Tóth (2023)

Dante refers to Beatrice with the number nine for which the explanation is elaborated in his work *The New Life* (Baranyi, 2003)¹². One of the reasons he consistently uses this number is that the nine spheres of Heaven affect one another, and their arrangement also influences the Earth. When Beatrice was born, a perfect and harmonious constellation could be observed. Later, in his train of thought, he makes it clear that the number nine is Beatrice.

The number three is the root of the number nine as without any help of the other numbers if multiplied by itself, you get nine. Therefore, three as such is the component of nine. In addition, the number of the creator of wonders is also three, namely the Father, the Son, and the Holy Spirit, which refer to one unity, but is three persons as well. All this makes it clear that the reason why this lady was always accompanied by the number nine is that she was a number nine, a real wonder herself, and this wonder is rooted in the Holy Trinity. (Baranyi, 2003, p. 55)¹³. Sensing renewal and rebirth, Dante listens to her words with reverence, and they enter Paradise together. Similarly, to his ending of Hell, he also finishes Purgatory with appropriate form of the word “star”. When they meet Virgil, his former leader disappears, and Beatrice takes over his role now.

*“I return’d
From the most holy wave, regenerate,
If ’en as new plants renew’d with foliage new,
Pure and made apt for mounting to the stars.”*
(Purgatory Canto 33)

Paradise, which “is Beatrice’s song above all” (Barbi, 1964, p. 90)¹⁴ is the setting where the poet is escorted to the heights by the love of his life. In accordance with the moral law, Paradise is divided into nine spheres according to the merits of the redeemed. Based on the division in the third part of the work, it doesn’t only depict an imaginary universe but:

It also takes our world to a place beyond the Earth not only with its present, but also with its past that lives in our memories and emotions, and the future that lives in our hopes: God and man, thought and passion, religion and politics, theology and philosophy, science and art, everything that interests man, the reason why he tortures himself during his contemplation and work and what makes him worry and rejoice. (Barbi, 1964, pp. 92–93)¹⁵

¹² Translated by Tóth (2023)

¹³ Translated by Tóth (2023)

¹⁴ Translated by Tóth (2023)

¹⁵ Translated by Tóth (2023)

Faith, hope, and love, the three theological values, appear in the last third of Paradise. The poet is questioned by three saints whose identities are not revealed. We can only deduce who they actually are from allusions by symbols. The poet affirms his knowledge of faith before Saint Peter *“Of him, within whose mighty grasp our Lord Did leave the keys,”* (Paradise Canto 24) and he explains his idea that:

*“Faith of things hop’d is substance, and the proof
Of things not seen; and herein doth consist
Methinks its essence”*
(Paradise Canto 24)

Later he also indicates the subject and content of his faith putting all this into words as:

*“I in one God believe,
One sole eternal Godhead, of whose love
All heav’n is mov’d, himself unmov’d the while”*
*“In three eternal Persons I believe,
Essence threefold and one, mysterious league
Of union absolute, which, many a time”*
(Paradise Canto 24)

In the following canto, Saint Jacob *“Lo! lo! behold the peer of mickle might, That makes Falicia throng’d with visitants!”* quizzes the poet about the hope in his soul. His answer is:

*“Hope,” said I,
“Is of the joy to come a sure expectance,
Th’ effect of grace divine and merit preceding.”*

Finally, in his answer to Saint John, the Eagle of Jesus, concerning the importance of love he states:

*“ in this palace is the weal,
That Alpha and Omega, is to all
The lessons love can read me.”*
(Paradise Canto 26)

The theme of the last parts of Paradise is the mystery of the vision of God (Bán, 1988)¹⁶. The culmination of the ever more fulfilling devotion of love will be the sight of God. This is also a spiritual experience of a religious person, which everyone longs to achieve at some point. The last lines of the Divine Comedy portray the comfort in God, the love found in God, and how love reveals its existence in perpetual motion in other words the right path and true path that leads to God:

*“Here vigour fail’d the tow’ring fantasy:
But yet the will roll’d onward, like a wheel
In even motion, by the Love impell’d,
That moves the sun in heav’n and all the stars.”*
(Paradise Canto 30)

It reflects the magnificence of the work and the sharpness of Dante’s mind that all the three units set in the underworld end with the word “star”. He demonstrates such a high level of numerical mysticism that its exploration exceeds the scope of this study. The interpretation of the numbers provides the organizing principle of the poem since the presence of the number three mentioned several times in the work, by which the structure is organized, represents one of the most important numbers in Christian mysticism, the Holy Trinity. In his study Bán (1988)¹⁷ uses the mystical symbolic interpretation of the medieval encyclopaedist, Maurus Rabonus as a basis for the meaning of the numbers. Based on this, the number one means deity, two refers to the two Testaments, three is of the Holy Trinity, four represents the four Gospels and the four elements, five refers to the Books of Moses as well as the five senses that is sin, six symbolizes the six days of Creation, seven has many meanings such as peace, the seven gifts of the Holy Spirit, the seven cardinal sins, eight is the number of Resurrection, nine symbolizes the nine angelic arms, also Jesus died in the ninth hour of the day and ten is the number of perfection (Bán, 1988)¹⁸. The narrative poem contains a total of a hundred cantos (10 times 10), thus elevating perfection to heavenly heights with this structural solution. Starting with an introductory canto, the poet builds up the three structural units with thirty-three cantos in each. He breaks it all down even further with an ingenious solution of the mainstay containing thirds speckled with chain rhymes (aba, bcb, cdc, ...), which creates a feeling of infinity in the reader. All this serves as a testament to his tenacity through a hundred cantos in order to keep form and content in

¹⁶ Translated by Tóth (2023)

¹⁷ Translated by Tóth (2023)

¹⁸ Translated by Tóth (2023)

harmony with a poetic feat in which he always finds the third rhyme. We who read this poem in Hungarian, can enjoy all this in a translation that is worthy of Dante done by a similarly great talent, Mihály Babits.

Summary

Illuminating the structural complexity of the Divine Comedy by harmonizing it with his profound knowledge, Dante displays the possession of such knowledge that we marvel at today. All this certainly makes it difficult for the reader to comprehend; therefore, the teachers who try to convey the beauty, cultural value, and Dante's message together with its rich language and figurative meaning of the poem deserve our appreciation. According to Pope Francis: "This is why Dante is a 'prophet of hope': because with his work he urges humanity to free itself from the 'dark forest' of sin to find 'the right path' and thus reach 'the fullness of life and time in history' and 'eternal beatitude in God'. The path indicated by Dante, a true 'pilgrimage'. The Pope points out that "it is 'realistic and within the reach' of all. The Pope also says that "God's mercy always offers the possibility of change and conversion" (Vatican News, 2021).

A question might arise what new messages can a poem, which was written in the 14th century and is the subject of numerous studies tell the reader. Moreover, what makes a form of artistic realisation classic? The fact that its contents and messages were formulated in such a way that it could be enjoyed by the people of the past centuries and it also delivers a current message for the readers today. Our world together with our value system may change, but certain stages of development can be experienced the same way even if today's digitalised world demands an accelerated lifestyle. We are all on a personal journey that is our own. Taking the values set forth by the socialisation requirements of social media as a basis, our modern way of life tries to adapt to the ever-changing situations. However, there is a developmental stage in a person's life, the realisation of which cannot be replaced by digital tools. The path Dante takes and sets out for his readers is an allegorical allusion whose interpretation lies in the Christian mysticism. This is a struggle for harmony and a sense of security, which everyone aspires to achieve on a personal level, and it is us who decide how much we are willing to do for it.

References

Arany, J. (n. d.). Arany János összes költeményei. Magyar Elektronikus Könyvtár. <https://mek.oszk.hu/00500/00597/html/>

- Babits, M. (1995). Dante élete. In A. Valaczká (Ed.), *Írók, eszmék világképek* (pp. 121–138). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bán, I. (1988). *Dante-tanulmányok*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Baranyi, F. (2003). *Szerelem és nemes szív*. Hungarovox Kiadó.
- Barbi, M. (1964). *Dante*. Gondolat Kiadó.
- Chappelli, F. (1966). A Purgatórium szerkezete. In T. Kardos, (Ed.), *Dante a középkor és a renaissance között. Emlékkönyv Dante születése 700. évfordulójára*. (pp. 337–354). Akadémiai Kiadó.
- Dante, A. (2008). *Divine Comedy – Inferno*. Creative Commons. <https://wyo-mingcatholic.edu/wp-content/uploads/dante-01-inferno.pdf>
- Kelemen, J. (1999). *A Szentlélek poétája*. Kávé Kiadó.
- Madarász, I. (2011). *Változatok a halhatatlanságra*. Olasz irodalmi tanulmányok, Hungarovox Kiadó.
- Mátrai-Betegh, B. (1984). *Évadról évadra* Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Mátyus, N. (Ed.) (2009). *Dante a középkorban*. Balassi Kiadó.
- King James Bible. (2012). Bible Hub. <https://biblescan.com/search.php?q=-King+James> (Original work published 1769)
- Vatican News (2021a). <https://www.vaticannews.va/hu/papa/news/2021-03/ferenc-papa-apostoli-levele-dante-halalanak-700-evfordulojara.html>
- Vatican News (2021b). <https://www.vaticannews.va/hu/vilag/news/2021-04/dante-ev-interju-tombi-beataval-a-papa-apostoli-levelerol.html>
- Várkonyi, B. „Ubi amor, nihil deest”. Színről színre látás és szerelem összefüggése az Isteni színjáték utolsó énekében. In B. Kocse, & I. Snur (Eds.), *Sapere necesse est. A Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium diákjainak tanulmányai* (pp. 145–168). Szent Ignác Jezsuita Szakkollégium.

Abstract

The purpose of the study is to systematize the message of Dante’s *Divina Commedia* experienced after rereading it with a special focus on structure, the rich system of symbols, allegorical references of the work, the significance of which has hardly been debated in literature. The journey that Dante takes and offers to the reader is such an allegorical one, whose understanding is hidden in Catholic mythology. It is a struggle for harmony and a feeling of safety, which is done individually. To what extent one wishes to engage in this endeavour is up to the person. The goal is not to proliferate the literature related to Dante, but to focus on what guidance his work can give the reader and shed light on the issues we experience in our lives with the help of his narrative poem.

Panelbeszélgetés

Panel

Panel

A digitális munkarend tapasztalatai pedagógusszemmel: kerekasztal-beszélgetés a Jászság középiskolai tanáraival

Magyar Ágnes – Ambrús Enikő Martina

Bevezetés

A SARS-CoV-2 (Covid-19) koronavírus rövid és hosszú távú hatásaival számos tanulmány foglalkozik napjainkban. Nem valószínű, hogy tudnánk olyan tudományterületet említeni, amely vizsgálati fókuszában vagy épp érintőlegesen ne említene a Covid-19 szerepét az utóbbi két és fél évben megfigyelhető tendenciákban. A pedagógia, az oktatás és nevelés területe olyan szegmens, ahol ezek a hatások radikálisan érvényesültek. A 2020 tavaszán első alkalommal, majd a 2020–21-es tanév nagy részében másodszor is kényszerű hatásra megvalósuló digitális munkarendben zajló oktatás az érintett időszakokban és azt követően is folyamatosan kínál kutatási témát az érintetteknek.

Elméleti háttér

A téma szakértőit foglalkoztatja többek között a digitális munkarendben zajló oktatás hatékonysága (Jakab, 2020a, 2020b), az alkalmazott módszerek és eszközök, felületek, csatornák (Czirfusz et al., 2020), a kommunikáció megvalósulásának módja, a pedagógusok és a diákok tapasztalatai (Bernhardt et al., 2020; Bernhardt & Szaszko, 2021).

Gyarmathy (2021) tanulmányában a járvány pszichológiai hatásait emelte ki, elsősorban éppen a tinédzser korosztályra vonatkoztatva, akiket ebben az igen szenzitív életkori szakaszban ért el a karanténhelyzet. A legfontosabb pszichés hatások között elsőként említi a járvány keltette szorongást. Ez az érzés a felnőttek közvetítése révén a gyerekeknél sokszorososan megjelent. Amennyiben a gyermek környezetében élő felnőtt lelkiállapotára jellemző volt a szorongás, az meghatározó volt a gyerekek ilyen irányú zavarainak kialakulásában is. A karanténhelyzet megfosztotta a családokat a jól bevált rutinoktól, ami további lelki terheket rótt a családtagokra, köztük a gyerekekre is. Az összezártság következtében nőtt a családon belüli konfliktusok, akár az erőszak aránya is, illetve a külső személyes kapcsolatok hiánya is fokozta a nyomást. A 14–18 éves kor ebből a szempontból nagyon szenzitív életszakasz. A társaktól érkező személyes impulzusoknak jelentős szerepe van a személyiségfejlődésben, s ez

nem helyettesíthető a digitális eszközök révén megvalósuló kontaktussal, mely sokszor torzít. Ahogyan Osváth és Papp (2020) fogalmazzák tanulmányukban, az iskola nem tudott eleget tenni eredendő szocializációs közeg funkciójának, ami miatt a karanténoktatás nélkülözötte a nevelést. Németh et al. (2021) arról számolnak be, hogy a gyerekeket az idő előrehaladtával megviselte a barátok, osztálytársak és a tanuláson kívüli közös tevékenységek hiánya.

A távoktatásra való átállás következtében előtérbe került az önálló és a társas tanulás (Gyarmathy, 2021). A tanuló önszabályozási képessége Réthy (2003) szerint meghatározó a tanulási kedv alakulásában. „Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja és a tanulási tevékenységét önállóan, öngáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja” (Réthy 2003, 47. o.). Magyar et al. (2021) tanulmányukban úgy fogalmazzák, hogy bár a diákok nagyfokú önállósággal jellemezték tanulásukat a karanténidőszakban, azért ez nem feltétlenül az önszabályozó tanulás kompetenciájának tekinthető, sokkal inkább a körülmények kényszerítő hatásának betudható jellemző.

Problémafelvetés, célkitűzés, a beszélgetés körülményei

A Covid-19 okozta digitális munkarendre történő átállás 2020 márciusában váratlanul és többnyire felkészületlenül érte a köznevelési intézmények pedagógusait és tanulóit is. Az átállás második szakaszában, 2020 szeptemberében már a legtöbb helyen felkészültebben, kész stratégiával készültek a tanévre, ám ennek ellenére nem zajlott zökkenőmentesen ez az időszak sem. A tanárok és a diákok oldaláról is megterhelő volt mindkét periódus, ugyanakkor számos ponton fejlődést is hozott.

Tanulmányunkban a 2021. november 17-én a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából az EKKE Jászberényi Campusán a Jászság középiskolái által delegált pedagógusok részvételével készült kerekasztal-beszélgetésen elhangzottakat szeretnénk ismertetni. Célkitűzésünk az volt, amikor ezt a fókuszcsoportos beszélgetést megszerveztük, hogy választ kapjunk a pedagógusoktól a következő kérdésekre: (1) Van-e különbség a digitális oktatás kezdete óta a hozzáállásukban, az alkalmazott módszerekben, technikákban? Tapasztaltak-e fejlődést az első és a második digitális munkarendre történő átállás között? (2) Melyek a pozitív hozadécai a digitális oktatásnak (tanárok/tanulók vonatkozásában)? Mi az, ami esetleg a digitális oktatásban bevett gyakorlatokból átemelődött a jelenléti oktatásba? (3) Volt-e olyan tapasztalatuk, hogy a diákok nem egyenlő esélyekkel tudtak bekapcsolódni a digitális oktatásba? Mit tudtak ilyenkor tenni pedagógusként vagy intézményi szinten? (4) Melyek voltak azok a nehézsé-

gek, amelyekkel leggyakrabban találkoztak? (5) Hogyan tartották a szülőkkel a kapcsolatot?

A beszélgetésen a Jászság kilenc középiskolájából hat képviseltette magát, összesen 11 pedagógus vett részt az eszmecsereben. Tanulmányunkban a megszólalók nevei után közöljük a képviselt intézmény nevét, majd a megszólalást. A beszélgetést nem kérdés-válasz formában közöljük, hanem megpróbáltuk egy-egy tárgyalt téma köré csoportosítani, alfejezetekbe rendezve közzétenni azt. A tanulmányban található illusztrációkat Zsidó Zoltánné, a Terplán Zénó Kolping Technikum, Gimnázium és Szakképző Iskola tanára bocsátotta rendelkezésünkre. Így fogalmazta meg a rajzok keletkezési körülményeit: „Amikor május 10-én visszatértünk az iskolába, az első órára készültem egy feladattal a gyerekeknek. Vittem be maszkokat kinyomtatva, és minden gyereknek adtam egyet, hogy rajzolja rá, hogy hogy élte meg az elmúlt fél évet. Néhányat emelnék ki. Volt, aki azt ábrázolta, hogy horgászik, más azt, hogy egyszer sütött a nap, egyszer esett az eső, egy diák két traktort rajzolt, ő a szülői vállalkozásban segédkezett, másnál megjelent a könyv és a Zoom, és szerepelt még a rajzokon innivaló, ágy, számítógép, filmek, munka, szobasarokban töltőn egy telefon, stresszlabda, pékség, ahol dolgozott a gyerek, illetve szárnyaszegett pillangó is. Ez a technika minden osztályban megkönnyítette számomra az élmények felelevenítését és feldolgozását.”

A kerekasztal-beszélgetésen elhangzott vélemények

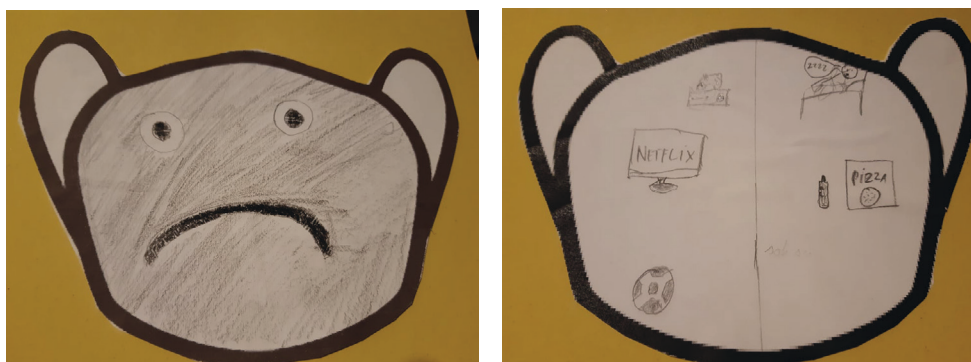
Különbség a digitális munkarend első és második szakasza között

Zsidó Zoltánné (Terplán Zénó Kolping Technikum, Gimnázium és Szakképző Iskola)

Külön jellemezném az első és a második digitális munkarendben zajló időszakot. 2020 tavaszán nagyon váratlanul ért minket az átállás, egyáltalán nem voltunk rá felkészülve, hiányzott az egységesség intézményen belül és intézmények között is. Ugyan megtanultam a Zoomot kezelni, de az órákra volt, hogy az osztály fele jelentkezett be, mert nem volt eszköz vagy internet, így egyáltalán nem volt produktív ez az időszak. Nem volt egységesség intézményen belül sem az alkalmazott felületek tekintetében: ki Classroomban, ki E-krétán, ki e-mailben, ki Messengeren küldte az anyagokat. Szeptemberben már egy kérdőívvel vártam a gyerekeket, amelyben rákérdeztem, hogy mi volt számukra az otthonról tanulás előnye, hátránya, mennyire voltak technikailag felkészülve. Ebben az időszakban már az intézmények is felkészültebbek voltak, egysége-sebbé váltak például az alkalmazott felületek.

Kármán Ágota (Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium, Jászberény)

Egyetértek az előttem szólóval, annyi kiegészítéssel, hogy mi már az első hullám végén kérdőíves vizsgálatot végeztünk nemcsak a diákok, hanem a kollégák körében is a megélt tapasztalatokról. 2020. június–júliusban elkezdünk arra készülni, hogy mi lesz, ha lesz következő hullám. Márciusban mi is átértük a káoszt, nem is annyira a közismereti tárgyak esetében, hiszen azokat könnyebben meg tudtuk tartani, hanem sokkal inkább a szakmai tárgyak, például az elektronikai mérés, programozás kapcsán, hiszen ezek speciális eszközöket igényelnek. A második zárás idején már felkészültebbek voltunk. Egységesebbé váltak a felületek, a gyerekek is könnyebben tudták kezelni őket, ezáltal színesebbé is tudtuk tenni az órákat. Igyekeztünk rendszeres kapcsolatban lenni a tanulókkal: nemcsak a napi tananyagot és feladatokat küldtük, majd kaptuk vissza, hanem online találkoztunk velük az óra időtartamában. Ilyen szempontból a második hullám könnyebb volt, viszont hosszabb is, és nagyon rossz időszakra esett, a télre, ami elsősorban lelkileg viselte meg a gyerekeket.



1–2. kép

*Tanulói rajzok a kényszerű otthonlét alatt megélt érzelmek, jellemző elfoglaltságok megjelenítésére (Forrás: Zsidó Zoltánné)
Stelkoviczné Kreuter Anikó (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)*

Ősszel mi is megpróbáltuk egységesíteni a felületeket, ám ez nem egészen úgy sikerült, ahogy szeretnénk volna. A feladatot nehezítette, hogy a kollégáim és én nem a legfiatalabb generációhoz tartozunk, mindent autodidakta módon tanultunk meg, és abban bízunk, hogy a gyerekek annyira profik ezeknek az eszközöknek a használatában, hogy félszavakból értik, amit mondunk. Ám azaz kellett szembesülnünk, hogy mi jobban fel vagyunk készülve a digitális felületek használatára, mint ők. Hiába próbáltuk egységesíteni, a második zá-

rásnál végül mindenki maradt annál a megoldásnál, amit márciusban kipróbált és betanult, és az egységesülés nem működött.

Dr. Zrupkóné Pernyész Livia (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

A digitális oktatás első szakaszában összeültünk a kollégákkal, megbeszéltük, hogy milyen alapelvek szerint tervezzük megvalósítani a tanítást a megváltozott munkarendben, megfogalmaztuk a diákok felé irányuló elvárásainkat, vagyis kidolgoztunk egy szabályrendszert. Aztán a gyakorlat nagyon sok mindent felülírt ebből. A második szakaszban már jóval felkészültebbek voltunk. Egységesebb volt a rendszer, tapasztaltabbak voltunk, illetve sok minden kiforrt magát. Egyértelművé vált például, hogy bekapcsolathatjuk-e a tanulókkal a kamerát vagy sem, van-e jogunk, hogy a gyerekektől ilyet kérjünk, és még nagyon sok kérdésre választ kaptunk.

Alkalmazott módszerek, eszközök, platformok, felületek

Magyar Zsolt (Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium, Jászberény)

Én a módszertanhoz szeretnék egy pár gondolatot hozzáfűzni, egyetértve mindazokkal, amik elhangzottak. Azt tapasztaltam, hogy a tanárok is sokan sokféleképpen álltak hozzá ehhez az egészhez. Én kifejezetten élveztem, hogy most sok eszközt tudok használni, amit mondjuk bizonyos tantervek technikai szegénysége miatt előben nem tudtam volna kipróbálni. Azzal viszont nem számoltam, hogy a tanulók időnként konzervatívabbak, mint mi vagyunk. Volt, amikor leállítottak, hogy képregénykészítés helyett inkább vázlatot adjak nekik. A tanulók egy része tehát arra vágyik, hogy a kész terméket elé rakják, és aztán azt vissza tudja adni. Arra számítottam, hogy megjelenik az önálló gondolkodás, önálló produktum, de ezt a valóság kicsit felülírta. Viszont minden változás egy lassú folyamat, tehát valami azért elindult. A szakaszoláshoz szerettem volna még kapcsolódni: volt két fázisa a digitális munkarendben való oktatásnak, erről már beszélünk. Viszont amiben most vagyunk, az is egy sajátos állapot, hiszen mindenki tapasztalja a saját intézményében, hogy nagyon sok hiányzó van az osztályokban. Mivel az online oktatást most nem használjuk, és nem tudjuk a hiányzókat elérni, kérdés, hogy jobb helyzetben vagyunk-e most, mint voltunk a Covid időszakában. Olyan szempontból igen, hogy mindig van a látókörünkben diák, de ha a hiányzók számát nézzük, akkor már kérdéses; tudnék olyan tanulóra példát mondani, aki már 80 órai hiányzásnál tart. Míg az online rendszerben mindenki egységesen hozzáfért a dolgokhoz, ez jelenleg nem működik, mert a hibrid oktatást nem használhatjuk.

Pernyész Anita (Lehel Vezér Gimnázium)

Én is a módszerekről szeretnék beszélni, illetve hogy rám hogyan hatott a digitális oktatás. Az elején én is azt éreztem, milyen jó, hogy rengeteg dolgot ki lehet próbálni a diákokkal, és hasonlót tapasztaltam, mint Zsolt, hogy a kevesebb néha több, és fontos a mértékletesség. Ami érdekes volt számomra, hogy mikor visszajöttünk az első hullám után, mintha a kollégák kicsit megenyhültek volna a mobiltelefonokkal kapcsolatban. Gondolok itt arra, hogy többször használjuk a mobiltelefon segítségét az órán, Kahootot alkalmazunk, és a gyerekek igénylik is ezt. Az otthoni időszak alatt sokszor készítettünk projekt munkákat a tanulókkal, és ezt a feladatot átalakítva beviszem a tanórákra is, és csoportmunka keretein belül dolgozzuk fel. Tényleg nehéz időszak volt, ugyanakkor tudtunk fejlődni és új dolgokat bevinni az oktatásba, ami a sok hátrány mellett hozadéka ennek a periódusnak. Módszertanilag meg tudtunk újulni, és egy kis frissességet vittünk a tanításba. A másik terület, amelyben fejlődtünk, hogy készítettünk egy netikettet a gimnáziumban, amelyben lefektettük többek között a kamerahasználat szabályait, a hiányzások vagy a felmerülő problémák (pl. internetelérés hiányossága) bejelentésének módját. Szerencsére ezek működtek is a tavalyi évben.

Kovács Nóra (Szolnoki SZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola)

Amikor az első időszakban otthon voltunk, próbáltuk felvenni a ritmust, átállni az új helyzetre. A második időszakban igyekeztünk az előzőekből tanultakat alkalmazni, a már megismert eszközöket, alkalmazásokat felhasználni. Viszont az idő hosszúsága miatt a gyerekek nagyon sokszor eltűntek, ezért nekünk nagy problémát jelentett ez a bizonytalanság, hogy nem tudtuk, mikor kezdhetjük újra a jelenléti oktatást. Ez a létbizonytalanság a gyerekek részéről is egyfajta fásultságot, kimerültséget eredményezett, mentálisan megsínylették ezt az időszakot.

Módszertanilag biztos, hogy mindenki megújult: a pedagógusok és a diákok is olyan eszköztárat ismerhettek meg, amilyennel korábban nem feltétlenül találkoztak. Nálunk a felszereltség, a rendelkezésünkre álló eszközök határozzák meg, hogy mi az, amit jelenléti oktatásban is tudunk használni ezekből.

Szabóné Nagy Enikő (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Én fizika–kémia szakosként már a második héten rájöttem, hogy az nem fog menni, hogy kiküldöm a feladatot, majd visszavárom és javítom, mert ha a diákok nem értik, nem tudom nekik elmagyarázni. Nekünk bevált a Discord, mert a gyerekeknek nem okozott problémát a bejelentkezés, és mert játékos felület. A tanév végén voltak olyan szülők, akik megköszönték, hogy páran

rendszeresen online órát tartottunk, és minden órát meg tudtunk így valósítani. A második alkalommal ugyanazzal a lendülettel kezdtünk, úgy terveztük, hogy minden óra meg lesz tartva. Eljutottunk a második szakasz online oktatásának a feléig, igyekeztem színessé tenni az órákat, amennyire lehetett, ám ennek ellenére a tanulók elkezdtek nagy számmal kimaradozni. Kénytelen voltam megkérdezni, hogy mi a probléma, mert lényegében nem változott semmi a korábbi munkaformához képest. Az osztály egy része, jellemzően a jobb képességűek, azt mondták, hogy nekik nincs szükségük arra, hogy megtartsam az órát. Azt kérték, hogy adjam ki a feladatot, ők majd elolvassák és beküldik. Volt, aki szeretett volna maradni, mert szüksége volt rá, hogy elmagyarázzam a tananyagot, de a többieknek nem volt erre igényük. Elfogadtam a helyzetet, hogy van, akinek ki kell küldenem a feladatot, ami részemről pluszmunkát jelent. Hozzáteszem, most ugyanitt tartunk, hiszen előfordul, hogy az osztály fele hiányzik, emiatt duplán dolgozunk.

Nem minden diák vett részt egyenlő eséllyel a digitális oktatásban

Kovács Nóra (Szolnoki SZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola)

A hozzánk járó diákoknak sok problémája volt ilyen szempontból. Sokszor az eszközhány és az internetelés is problémát okozott. Ezt próbáltuk intézményi szinten úgy megoldani, hogy kölcsönöztünk nekik tableteket, eszközöket, de ez is egy átmeneti megoldás volt. Az is nehézséget okozott, hogy olyan családokban, ahol 3-4 iskolás gyermek is van, ha mindenki rácsatlakozott az internetre, ledobta őket, vagy lassult, szakadozott az elérés. Akadt olyan diák, akit teljesen el is veszítettünk a hozzáférés hiánya miatt, mivel az internetet már nem tudtuk intézményi szinten biztosítani nekik. Ilyen esetekben papíralapon küldtük ki a tanulnivalót. Az osztályfőnök összegyűjtötte a szaktanároktól a tantárgyi feladatokat, és postával oldottuk meg. Ez nagyon nehezen működött.

Zsidó Zoltánné (Terplán Zénó Kolping Technikum, Gimnázium és Szakképző Iskola)

A második időszakban az osztályfőnök kis csoportokban behívta az érintett gyerekeket, így az iskolai wifiről be tudtak csatlakozni, illetve akik nagyon lemaradtak, kimaradtak, azokat is behívta, mert nem küldték a feladatokat, és sokan bukásra álltak. 2020 szeptemberében én felmértem, hogy az osztályomban milyen a technikai felkészültség. Kiderült, hogy többeknek nincs eszközük. Ezen úgy tudtam segíteni, hogy egy volt évfolyamtársam felajánlásának köszönhetően 5 laptopot kaptunk, amit kiosztottam az osztályban.

Dr. Zrupkóné Pernyész Livia (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Nálunk eszközprobléma alapvetően nem fordult elő. A gyerekeknek lehetősége volt az iskolából eszközt kölcsönözni, de nem tudok róla, hogy valaki élt volna ezzel. Ezért nem is az eszközhiányt emelném ki, hanem inkább azt, hogy több esetben előfordult, hogy a szülők nem feltétlenül értették meg, hogy miről is szól valójában a digitális oktatás. Akadt olyan szülő, akinek a számára nem volt világos, hogy a gyerek ebben az időszakban nem pihen, vagy épp a szabadidejét tölti otthon, hanem továbbra is iskolai kötelezettségei vannak, hiszen tanköteles korú. Többször szembesültem például olyan helyzettel a saját ballagó 12.-es osztályomban, hogy a gyerek beállt a családi vállalkozásba, és azért nem tudott bekapcsolódni a digitális órákba, mert anyagbeszerzéssel volt elfoglalva, vagy más esetben a testvérére vigyázott, vagy épp a mezőgazdasági munkákba kapcsolódott be, ezért maradt le az óráról. Elég nehéz helyzet elé állítottak ezek az esetek. A szülő vállalta, hogy igazolja gyermeke hiányzásait, én viszont tisztában voltam vele, hogy jó képességű diák lévén, ha nem digitális oktatásban tanul, az érettségije sokkal jobban is sikerülhetett volna.



3–4. kép

Tanulói rajzok a kényszerű otthonlét alatt megélt érzelmek, jellemző elfoglaltságok megjelenítésére (Forrás: Zsidó Zoltánné)

A digitális munkarendben zajló oktatás során megélt nehézségek

Magyar Zsolt (Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium, Jászberény)

Nagyon sokszor visszakaptuk, hogy túl sok platformot használunk. Ezt olyan szempontból cáfolnám, hogy esetünkben például adott volt a Classroom mint egységes felület, az volt inkább szerteágazó, hogy azon belül ki mit csinált,

mondjuk online órát tartott, de volt egy videókonferencia-felülete is, illetve használt még pluszban egy-két alkalmazást. Viszont ha a heti 34-37 óraszám-mal terhelt tanulók nézőpontjából nézzük meg, hogy hogy néz ki egy ilyen Classroom, s hogy abba hogy érkeznek a napi feladatok, akkor talán úgy fogalmazhatnánk meg helyesen ezt a problémát, hogy nem a platform volt sok, hanem nagyon sokfelé kellett egyszerre odafigyelni. Biztunk abban, hogy önállóbbak lesznek, és támogattuk is őket ebben. Én személy szerint digitális órarendet készítettem nekik, és tanácsokkal láttam el őket, hogy hogy érdemes beosztani az idejüket. Ám az időmenedzsment sajnos nem működött. Az idő fogalma a digitális és a jelenléti oktatásban két különböző kategóriává vált. A gép előtt ülni több órán keresztül, illetve a tanteremben leülni a napi 6-8 órát teljesen más időgazdálkodást tett lehetővé. Ezzel sokszor nem tudtak mit kezdeni. Legtöbbször csak azt nézték, hogy mikor van a beadandó határideje. Nem tudtak abban gondolkodni, hogy ahogyan a normál iskolarendszerben, úgy digitális keretek között is egyik napról a másikra készüljenek, hanem csak a határidőket figyelték, sokszor az utolsó pillanatban adták be a feladatokat, s ha nem sikerült időre teljesíteni, egyszerűen elengedték. Ez a probléma egyébként a tanári oldalon is megjelent: volt rá példa, főként a rendszer elején, hogy a kollégák akár hétvégén vagy a késő esti órákban töltöttek fel feladatokat, ami nehezítette a teljesítést. Én tehát azt gondolom, hogy az időgazdálkodás volt a legnagyobb probléma tanulói és tanári oldalról is.

Nagy Zsófia (Lehel Vezér Gimnázium)

Számomra a számonkérés jelentette a legnagyobb problémát. A tanulók leleményessége ezen a területen határtalan volt. Az elején próbáltam bebiztosítani, hogy ne legyen lehetőségük csalásra, módszereket, eszközöket kerestem ennek megelőzésére, de minden próbálkozásom ellenére sikerült nekik. El kellett fogadnom, hogy az, aki jelenléti oktatásban hármastanuló volt, az a digitálisban ötös lett, és nem volt semmilyen eszköz a kezemben, hogy bebizonyítsam az ellenkezőjét. A Redmenta egy jól működő felület a számonkérésre, ám egy pillanat alatt elkészítik a képernyőfotót a megoldásokkal, és már küldik is egymásnak, vagy rám keresnek felhasználóként, és megtalálják a munkámat. Nagyon sok lehetőségük volt kijátszani minket. Próbálkoztam online kvizekkel, amikor élőben, egyszerre töltötték a tesztet, ráadásul úgy, hogy különböző sorrendben kapták meg a kérdéseket, hogy ne legyen idejük arra, hogy egymásnak átküldjék. Ez valamennyire működött. A másik tényező, ami nekem is problémát okozott, az az idő. A gyerekek elvárták, hogy ne zavarjuk őket iskolaidőn kívül, és én tartottam is magam ehhez, ők azonban este 11-kor is írhattak, hogy nem értik a feladatot, magyarázzam el még egyszer, segítsek nekik, vagy épp a beadandót küldték éjszaka.

Pernyész Anita (Lehel Vezér Gimnázium)

Egy idő után azt vettem észre a kollégáimmal együtt, hogy nonstop tanár lettem. Reggel felkeltem, leültem a gép elé, és azt vettem észre, hogy még este 10-11 órakor is ott ülök és olvasom, ellenőrzöm, javítom a gyerekek által küldött feladatokat, fogalmazásokat, projektmunkákat, válaszolok az e-mailekre, feladatokat állítok össze. Mindeközben már kifolyt a szemem az egész napos monitor előtti munkától, mert nem ehhez voltam hozzászokva. Az eddigi terheinkre a digitális oktatás még többet rakott, amit nem volt könnyű viselni. Az időkezelés tényleg neuralgikus pontja volt ennek az időszaknak, például hogy el tudjam határozni, hogy este 8 után már nem vagyok hajlandó e-mailekre válaszolni, mert nekem is van magánéletem.

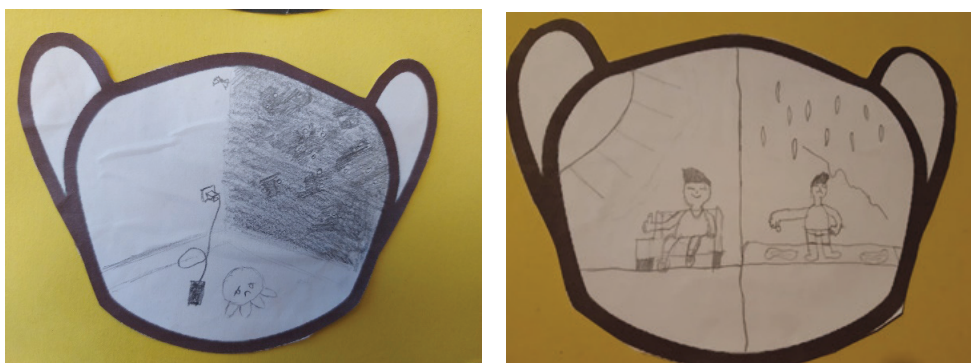
Dr. Zrupkóné Pernyész Livia (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Számomra is a számonkérés volt a legnagyobb kihívás. Több digitális beszélgetésen, fórumon részt vettem az online időszakban, és mindenhol feltettem azt a kérdést, hogy hogy lehet biztonságosan számonkérni online. A leghasználhatóbb válasz, amit kaptam, az volt, hogy úgy kell feltenni a kérdést, hogy ne lehessen utána nézni a megoldásnak, ne lehessen pillanatok alatt kikeresni a választ. Emiatt sok tanuló nem biztos, hogy a saját tudása alapján tudott javítani a jegyein. Az időbeosztással kapcsolatosan ugyanazt tapasztaltam, hogy reggeltől estig a gép előtt ülök. Meg kellett határoznom, hogy ettől eddig tart a munkaidő, és azután már leteszem a feladatokat. Az adminisztráció, az írásbeli ügyintézés is rengeteg időt vitt el pluszban. Tavaly a végzős osztállyal napi szinten kellett fontos információkat megosztanom, például szervezési kérdésekben, szavazásokat tartani, döntéseket hozni. Ami osztálytermi környezetben egy gyors kérdés-válasz, az online kontextusban sokkal hosszadalmasabb, időt rabló folyamat, mire mindenki megválaszolja a kérdést, visszakérdez, magyarázatot kér, ezt mind írásban kommunikálni sokkal bonyolultabb.

Borics Béla (Szolnoki SZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola)

Én visszamennék az elejére. Nagyon kevesen tudják, hogy a szakképzésben részt vevők csak kilencedik évfolyamon tanulnak digitális kultúrát, heti egy órában. Én tavaly szakács-eladók végzős osztályfőnöke voltam. A tizenegyedikeseim a kilencedikben elsajátított digitális ismereteikre tudtak építeni. A telefont tudták használni, de nem minden platformot, és eszközhiány is előfordult több esetben. Én tehát nem kedveltem a digitális oktatást. Az előbb említett okokon túl azért sem, mert testnevelést tanítok. Ha a vasalódeszkás kolléga esetét nézzük, akkor ez már egy olyan terület, ahol a kreativitást nem értékelik. Másrészt nagyon magunkra hagytak minket. Úgy voltak vele, hogy majd a pedagógus kitalálja. Adtak egy-két platformot, és mindenki próbált boldogulni

a maga módján, ami vagy sikerült, vagy nem. Nekem testnevelésből voltak problémáim, de szerintem ez a NETFIT-felmérés eredményeiben meg is fog mutatkozni. Azt vettem észre, hogy a gyerekek ellustultak, elveszítették a motivációjukat. További problémaként azt látom, hogy a tanulók sem voltak erre felkészülve, alapvető digitális kompetenciáik hiányoznak. Aki például szakképzésben végez, és vállalkozó lesz, annak fontos lenne, hogy tudja kezelni az Ügyfélkaput, el tudja készíteni egy digitális adóbevallást stb., ezt ezek a gyerekek nem fogják tudni. Persze akadnak kivételek tanulók és kollégák között is, akik nagyon lelkiismeretesek álltak a digitális oktatáshoz, sikeresen leérettségiztek, és a szakmunkásvizsgák is sikerültek a végén.



5–6. kép

Tanulói rajzok a kényszerű otthonlét alatt megélt érzelmek, jellemző elfoglaltságok megjelenítésére (Forrás: Zsidó Zoltánné)

Szabóné Nagy Enikő (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Az online oktatás során a diákok elkényelmesedtek. Amikor elkezdődött a 2021–22-es tanév, a gyerekek elvárták volna, hogy a jelenléti órán se kelljen semmit írni, inkább tegyék fel a Classroomba az anyagot és a házi feladatot. Nehéz volt visszatérni az eredeti keretek közé, és elfogadtatni velük, hogy nem szeretnék duplán vagy triplán dolgozni. Ez persze nem azt jelenti, hogy időnként nem lehet kiegészítésekkel élni a Classroomban, vagy elkészíteni egy feladatlapot Redmentában, de alapvetően a hibrid rendszer nálam nem vált be.

Halászi Zoltán (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Én pótcselekvésnek tartom az egész digitális munkarendet. Elég rossz véleményem van a hatékonyságáról. Történelmet tanítok. Maga a rendszerre való átállás nekem nem okozott gondot: az iskolánk kiváló digitális felszereltséggel rendelkezik, laptopokkal, projektorral, okostáblával. Évek óta prezentációkat készítünk, mindenféle online felületet (YouTube, Mozaweb stb.) használunk

az órákon. Ennek ellenére úgy érzem, nem sok értelme volt a digitális munkarendben zajló oktatásnak. Én is tartottam zoomos órát, csináltam hangos PPT-t. De online teljesen más volt beszélni, 20 perc után untam magam én is. A diákok eltűntek, nem tudtam, mit csinálnak közben. Ők láttak engem, én nem láttam őket, beszéltem a semmibe. Kérdezgettem őket, de nem akartak velem kommunikálni. Bűvészkedhettem, de igazából a nyúl a kalapból nem került elő soha, úgy éreztem. Az volt a legnagyobb gond, hogy sokan úgy próbáltuk az egészet kezelni, hogy ugyanazt akartuk csinálni, mint jelenléti oktatásban. Kellott egy paradigmaváltás, hogy rájövünk, hogy ez nem működik. Az értékelés számomra is kritikus pont volt, nekem is feltűnt, hogy hármas tanulókból hirtelen ötösök lettek, rájöttem, hogy a hagyományos út nem működik, ezért próbáltam projektalapon megközelíteni, de a végére már én is elvesztettem a motivációt. Úgy éreztem, magunkra maradtunk, ránk zuhant ez az egész, tanárookra, gyerekekre, családokra... Nem ez a jövő, én úgy gondolom. Ez a magyar társadalomnak meg az egész magyar tanári karnak szerintem sok volt. A kollégák mondták, hogy azt gondolták, a mai gyerekek digitális bennszülöttek. S tényleg, kiválóan tudnak chatelni, tiktokozni, de egyébként, hogy másra is lehet használni a telefont, azt nem tudják. Mi, tanárok, előrébb voltunk, akármilyen idősek vagyunk is.

Stelkoviczné Kreuter Anikó (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Ami nagyon rosszul érintett, az az volt, amikor láttam, hogy még csak meg sem nyitották a kiadott feladatot, ennyire motiválatlanokká váltak. A másik negatív tapasztalatom a kommunikációval kapcsolatos. A Krétán keresztül a gyerekek unintelligensen és tiszteletlenül leveleztek velünk. Mi így kezdtük a levelet: „Drága gyerekek, most ezt küldöm, így kérem vissza, a határidő... stb.” Válaszként se egy megszólítást, se egy aláírást nem kaptunk. Én magyar szakosként küzdöttem velük, írtam, hogy „Kedves XY, ha a tanárodnak írsz, szólítsd meg”. Harmadik, negyedik kérésemre már sikerült is nekik.

Halászi Zoltán (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Én is ezt tapasztaltam a kommunikáció kapcsán. Az online térben nekik mi arc nélküliek voltunk. Ugyanúgy kezeltek, mint a társaikat. Mindenféle csoportokban benne voltak párhuzamosan, és nem jöttek rá, hogy miközben csoportot váltanak, stílust is váltani kéne.

Szabóné Nagy Enikő (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

De hogy is tanulhatták volna meg, hogy hogyan kell egy tanárral Messengeren levelezni? Ezt nem tanítja nekik senki. Mint ahogy a korábban említett Ügyfélkapu-használatot sem.

Halászi Zoltán (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Az információ ott van előttük, elérhető minden, csak rá kellene keresni a digitális térben, de teljesen másra használják ezeket az eszközöket. Nagyon elcsúsztunk az ő világuktól, én úgy érzem, akármennyire is nem vagyunk korban távol tőlük. Én negyvenegy évesen úgy érzem, lépést tartok a fejlődéssel, de mégsem tudok azonosulni az ő világukkal, mély a szakadék közöttünk. Ezek a fiatalok eddig is függők voltak már, addiktív gyerekek telefontal. Ez a rendszer még inkább rászoktatta őket, hogy függjenek ezektől az eszközöktől. Egy paralel világban éltek, ahol több csatornán párhuzamosan folyt a kommunikáció. A diák valamit írt a tanárnak, de ugyanabban az időben több másik csoportban is aktívan jelen volt. Megvan az a veszélye is a digitális technikának, hogy az ingerküszöböt folyamatosan feljebb teszi, a tanár próbál még viccesebb, még jobb lenni, de egy idő után minden törekvés kevés. Jelenléti oktatásban egyébként nálunk az iskolában tilos a telefonhasználat, a felsőbb évfolyamokon bevált az a rendszer, hogy a telefont órán be kell adni.

A digitális munkarendben zajló oktatás pozitív hozadékai

Dr. Zrupkóné Pernyész Livia (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Azért nagyon sok pozitívumot is hozott ez az online időszak. Az online oktatásban bevált módszerekből nagyon sokat beemelttem a jelenléti órákra is. Mikor elkezdtek az idei tanévet, sok osztálynál frissítettem a Classroomot, ahová rendszeresen töltök fel kiegészítő anyagot, vázlatot, akárcsak egy, a tanórához kapcsolódó YouTube-videót, és felhívom a figyelmüket arra, hogy ha tehetik, otthon nézzék meg a plusztartalmakat. Sokkal könnyebben, biztonságosabban nyúlunk azokhoz az online felületekhez, amelyek eddig is léteztek, csak egyszerűen nem ismertük, nem használtuk őket. Az egyik testvériskolánkkal például a mostani helyzetben nem tudjuk fizikálisan tartani a kapcsolatot, viszont a Meet rendszeren keresztül online találkozhatunk, így a digitális lehetőségeknek köszönhetően ez a kapcsolat élő tud maradni. Sok szempontból kinyílt a világ a digitális oktatás következtében.

Stelkoviczné Kreuter Anikó (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Én még egy felületről szeretnék beszélni, ez a DKT, vagyis a digitális kollaborációs tér. Én nagyon szerencsés helyzetben voltam, ellentétben a történelem és magyar szakosakkal, hiszen csak éneket tanítottam. Nyilván rövid idő alatt letudták az óráimat. Számomra a Kréta e-naplóban követhetetlen volt az üzenetek özönlése, ám ekkor a kollégáimtól megtudtam, hogy van ez a DKT

felület. Nekem nagyon bevált, mert a segítségével mindig tudtam, hogy melyik osztályban vagyok, hogy hívják a gyereket, mire válaszol a gyerek.



7. kép

Tanulói rajzok a kényszerű otthonlét alatt megélt érzelmek, jellemző elfoglaltságok megjelenítésére (Forrás: Zsidó Zoltánné)

Kovács Nóra (Szolnoki SZC Klapka György Technikum és Szakképző Iskola)

Engem a szülőkkal való kapcsolattartás szempontjából is pozitív csalódás ért. Korábban nem sűrűn jártak be a szülők a szülői értekezletekre, viszont a Meet felületen tartott alkalmak sokkal látogatottabbak voltak. Ilyenkor a gyerekek kellett segíteni a szülőt, hogy be tudjon lépni a Meetre, tehát már tudta ellenőrizni, hogy a gyerek részt vesz-e az órákon. Volt, akinél így derült ki, hogy nincs ott az órákon, hiszen nem tudott belépni a szülő az értekezletre. Mivel a szülő beelátott a felületbe, szembesült azzal, hogy hogy zajlik a munkánk, és a véleménye is változott rólunk. Azt tapasztalom, hogy a mostani osztályom szülői csoportjával sokkal bizalmasabb a kapcsolat, mint a korábbiakkal, ami lehet, hogy ennek az időszaknak köszönhető.

Halászi Zoltán (Jászapáti Gróf Széchenyi István Katolikus Gimnázium)

Ami jó volt benne, hogy a komfortzónából kikököntetett minket. A gyerekeket is, és minket is. Jó, ha az ember nem mindig ugyanabban van.

Stelkoviczné Kreuter Anikó (Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium)

Illetve pozitívum, hogy sok mindent meg tudtunk csinálni egyedül is.

Pernyész Anita (Lehel Vezér Gimnázium)

Én nem értek egyet azzal, hogy nem ez a jövő, sok gyakorlati haszna volt ennek az időszaknak. A gyerekek megismertek különböző platformokat, és ha esetleg elmennek dolgozni, találkozhatnak ugyanezekkel. Ez mégiscsak előrelépésként

értékelhető. Az oktatásban is váltásban vagyunk, egy átmeneti időszakot élünk meg, amikor a hagyományos dolgokról digitális megoldásokra térünk át. Ennek egy része már megvalósult, más része még nem. A bemeneti és a kimeneti ponton még szinte minden hagyományos módon zajlik, de a mérések egy része már digitálisan. Én azt gondolom, hogy próbáljuk meg ezeket az értékeket kivenni ebből az időszakból.

Összegzés

A résztvevők egyetértettek abban, hogy különbséget kell tenni a digitális munkarendre történő átállás első és második szakasza között, mert mind felkészültségben, mind jártasságban másként érintette őket is, és a tanulókat is a két periódus. A módszerekhez, eszközökhöz, alkalmazott felületekhez való hozzáállás, az ezekben való jártasság is különbözött mind a tanárok, mind a tanulók tekintetében. A kerekasztal több részvevője is megállapította, hogy a digitális munkarendre való átállás két lezárult szakaszával nem tekinthető befejezettnek a vírushelyzet okozta átrendeződés az oktatásban, hiszen ha teljes lezárás nincs is, azért a vírus továbbra is befolyásolja az iskolai jelenlétet. A kerekasztal résztvevői beszámoltak olyan tapasztalatokról is, hogy a diákok nem egyenlő esélyekkel vettek részt az oktatásban: volt, hogy eszközhiány vagy más otthoni körülmények nem tették lehetővé az online órákba való bekapcsolódást, és olyan is volt, aki teljesen elveszett a digitális oktatás idején.

A pedagógusok egyik fontos észrevétele, hogy a diákok motivációja csökkent az idő előrehaladtával (ugyanerről számolnak be Németh et al. [2021] is tanulmányukban). A kerekasztal-beszélgetésen részt vevő középiskolai tanárok egyetértettek abban, hogy a diákok egy jelentős része elkényelmesedett, sőt ellustult a digitális munkarendben zajló oktatás idején. Egy párhuzamosan, középiskolás tanulók körében végzett vizsgálat eredményeinek ismertetésekor a tanulói motiváció hanyatlásának hátterében Magyar et al. (2021) megemlíti a tanárral való napi kontaktus, a közvetlen formában történő, egyénre szabott verbális és nem verbális visszajelzések hiányát vagy háttérbe szorulását, továbbá hangsúlyozzák, hogy a lelki és fizikai megterhelés is sok esetben kihívást okozott, és a tanulási teljesítmény rovására ment.

A beszélgetők kritikus pontként emelték ki az időmenedzsmentet is, amely sem a tanárok, sem a diákok oldalán nem működött hatékonyan. A pedagógusok közül sokan „non-stop” tanárok lettek, hiszen még késő éjjel is a gyerekek kérdéseire válaszoltak, a feltöltött feladataikat javították, vagy épp a másnapi órák digitális előkészítését végezték. További megterhelő körülményeket és feladatokat jelentettek még az eddig említetteken túl a számonkérés tisztasá-

gának és objektivitásának ellehetetlenülése, a megnövekedett adminisztrációs terhek, a digitális kompetenciáik hiánya, valamint az online térben megváltozott kommunikációs stílus.

Mindezek mellett a digitális oktatásnak pozitív hozadékait is tapasztalták, ezek között említették a kerekasztal résztvevői, hogy sokat fejlődtek ők is, és a tanulók is a különböző digitális platformok használatát illetően, és ezeknek a felületeknek egy része a jelenléti oktatásban is használható. A kerekasztal-beszélgetés optimista légkörben záródott: a résztvevők bíznak abban, hogy a jövőben nem kerül sor teljes digitális munkarendre történő átállásra, de ha mégis, akkor azt már felkészültebben tudják fogadni.

Irodalomjegyzék

- Bernhardt, R., Furcsa, L., Sinka, A., & Szaszko, R. (2020). Digitális pedagógiai tapasztalatok tanítóként: lehetőségek a karanténpedagógiában. In T. Lengyelne Molnár (Ed.) *Agria Média 2020. „Az oktatás digitális átállása korunk pedagógiai forradalma”* (pp. 93–108). Líceum Kiadó.
- Bernhardt, R., & Szaszko, R. (2021). Módszertani megoldások és lehetőségek a digitális tanrendben történő oktatás idején – fókuszban az alsó tagozat. In R. Fodor Karainé, O. Gombocz, & Á. K. Miklós (Eds.), *Pedagógiai változások – a változás pedagógiája III.* (pp. 11–24). Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Czifrusz, D., Misley, H., & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio* 7(3), 220–229. <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Gyarmathy, É. (2021). A COVID-19-járvány hosszabb távú pszichológiai hatásai – különös tekintettel a gyerekekre 1-2. rész. Magyar Tudományos Akadémia. https://mta.hu/tudomany_hirei/a-covid-19-jarvany-hosszabb-tavu-pszichologiai-hatasai-kulonos-tekintettel-a-gyerekekre-111387
- Jakab, Gy. (2020a). Iskola – járvány idején 1. rész. *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.64>
- Jakab, Gy. (2020b). Iskola – járvány idején 2. rész. *Iskolakultúra*, 30(10), 53–64.
- Magyar, Á., Badenszki, L., & Urbán, O. (2021). Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején. *Mester és Tanítvány*, Emlékkötet, 74–8.
- Németh, Sz., Rajnai, R., Cziboly, Á., & Bethlenfalvy, Á. (2021). A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoporthoz beszélgetés alapján. *Iskolakultúra*, 31(6), 17–34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.17>

- Osváth, A., & Papp Z. A. (2020). Digitális fordulat az oktatásban? A digitális távoktatás tapasztalatai, lehetséges következményei. *Szellem és Tudomány*, 11(2), 179–205. https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SzellemesTudomany2020_2.pdf
- Réthy, E. (2003). *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Absztrakt

A Covid-pandémia okozta digitális munkarendre történő átállás 2020 márciusában váratlanul érte a köznevelési intézmények pedagógusait és tanulóit is. Mind a tanárok, mind a diákok oldaláról megterhelő időszak volt, ugyanakkor számos ponton fejlődést is hozott. Tanulmányunkban a Jászság középiskolái által delegált pedagógusok részvételével készült kerekasztal-beszélgetésen (2021) elhangzottakat szeretnénk ismertetni. A beszélgetésen a résztvevők a Jászság hat középiskolájából érkeztek, és összesen 11 pedagógus vett részt a diskurzusban. Az eszmecsere eredményeként kirajzolódtak a digitális munkarendben történő oktatás negatív és pozitív hatásai is.

