



# TEHETSÉGGONDOZÁS A JÖVŐ KUTATÓIÉRT

Válogatás a MATE hallgatóinak munkáiból

---

Szerkesztette:

Kőműves Zsolt

Petőné Csimá Melinda

**MATE**

MAGYAR AGRÁR- ÉS  
ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEM

# Tehetséggondozás a jövő kutatóiért



# TEHETSÉGGONDOZÁS A JÖVŐ KUTATÓIÉRT

Válogatás a MATE hallgatóinak munkáiból

Szerkesztette  
Kőműves Zsolt – Petőné Csimá Melinda



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem  
Gödöllő, 2022



## Szerkesztők

Kőműves Zsolt PhD, Petőné Csima Melinda PhD

## Lektorok

Barkóczy László PhD, Berke Szilárd PhD, Csajka Edina PhD,  
Demeter Gáborné PhD, Fináncz Judit PhD, Kovács Zoltán PhD,  
Kőműves Zsolt PhD, Kusz Viktória, Perjés István PhD, Réthy István PhD,  
Szabó-Szentgróti Gábor PhD, Szántóné Tóth Hajnalka, Szigeti Orsolya PhD,  
Vörös Klára PhD

© Szerkesztők, 2022

© Szerzők, 2022

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik:

CC-BY-NC-ND-4.0



## Kiadja

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem  
2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1.  
+36-28/522-000  
www.uni-mate.hu

Felelős kiadó: Prof. Dr. Gyuricza Csaba rektor

Technikai szerkesztő, tördelő: Vida Viktor

Olvasószerkesztő: G. Szabó Sára

Korrektor: Katona József

ISBN 978-963-623-018-0 (nyomtatott)

ISBN 978-963-623-019-7 (pdf)

A kiadvány az NTP-SZKOLL-21-0010 „Vállalkozni jó” és az NTP-SZKOLL-21-0047 „Módszertani megújulás a koragyermekkorai fejlődés támogatásáért” pályázatok támogatásával valósult meg.

# TARTALOMJEGYZÉK

Előszó .....	7
A szárazonállási időszak gazdasági elemzése .....	11
<i>Pupos Cintia – Szabari Miklós – Borbély Csaba</i>	
A jövő munkahelyének víziója és alanyi jogn járó jövedelem összefüggése.....	21
<i>Végyvári Bence – Szabó-Szentgróti Gábor</i>	
A munkahelyi státusz szerepe és jelentősége.....	35
<i>Gácsér Norbert György – Bosnyák Edit</i>	
A vezetői siker és az érzelmi intelligencia szerepének vizsgálata.....	45
<i>András Réka Mária</i>	
Személyiség típusok és Csoportszerepek összefüggéseinek vizsgálata.....	57
<i>Bohárné Ősi Dóra</i>	
A nyelvi készségek fejlesztése drámajátékok segítségével az angolÓrán.....	75
<i>Halász Marianna</i>	
Jacqueline Wilson keserédes világa.....	87
<i>Simiglai Bernadett</i>	
Gyógypedagógusok egészségmagatartása, egészségi állapota.....	101
<i>Dobor Viktória</i>	
Robotvilág – A 4. évfolyamos tanulók informatika szakkör keretein belül történő programozási ismereteinek oktatása a LEGO® Education készlet segítségével .....	115
<i>Horváth Viktor Géza</i>	
Az egészségügyi alapellátó rendszer és a kora gyermekkori intervenció együttműködésének lehetőségei, különös tekintettel a védőnői szolgálat tevékenységére .....	135
<i>Esküdt Dorottya Lilla</i>	
A roma gyerekek iskolai megítélésének változása.....	149
<i>Gelencsér Dávid</i>	
A játék szerepe az óvodás gyermek életében és fejlődésében.....	159
<i>Horváthné Darázs Nóra</i>	
A gyógypedagógia beavatkozások sikeressége a Covid-19 idején.....	179
<i>Simon Izabella</i>	

Integrációs lehetőségek első osztályban az ének-zene és a környezetismeret tantárgy között .....	195
<i>Pencz Fruzsina</i>	
Az életre kelt berek .....	209
<i>Shlága Réka</i>	
A kötet szerzői .....	225

# ELŐSZÓ

*„Az a nemzet, mely nem képes tehetséges fiainak kifejlődését biztosítani és őket a nekik megfelelő helyre állítani, az a közepszerűség kezén elsorvad”*

*Klebersberg Kunó*

A felsőoktatás leglényegesebb célkitűzése, hogy lehetőséget teremtsen minél több tehetséges fiatal számára a továbbtanulásra, ismereteik gyarapítására, a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre, de emellett a fiatalok támogatásának az oktatói utánpótlás biztosítása szempontjából is kiemelt jelentősége van. A tehetségekkel való kiemelt törődésnek több formája létezik a felsőoktatásban, ilyen például a tudományos diákköri tevékenység, valamint a szakkollégiumi rendszer.

A Baka József Szakkollégium az NTP-SZKOLL-21 pályázati program alkalmával sikeres pályázatot nyújtott be „Vállalkozónak lenni jó” címmel. A pályázati kiírással összhangban vállalásokat tettünk a hallgatói tehetséggondozás különböző formáinak felkarolására és azok fejlesztésére. Így a pályázat során a hallgatók munkavállalói készségeinek és képességeinek fejlesztését vezetési tréningek segítségével mértük fel és fejlesztettük. A széles körű elméleti és gyakorlati ismeretátadást követően a szakkollégisták visszajelzést kaptak azokról a kulcskompetenciákról, amelyek fejlesztést igényelnek, másrészt megerősítést azokról a készségekről és képességekről, amelyekben kiemelkednek. A tehetséggondozó programunk során vállaltuk, hogy a műhelymunkák során keletkező tudományos munkákat Tudományos Diákköri Konferencián is bemutatjuk, és a legjobb publikációkat szerkesztett, átdolgozott formában, tanulmánykötetben is megjelentetjük. A szélesebb körű tehetséggondozás érdekében szakkollégiumunk részt vett a pályázat kiírója által meghirdetett hálózatosodási programban, és együttműködést kötött a SZIE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiummal, valamint az egyetemi integrációnak köszönhetően bevonta tehetséggondozó programjába a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetemen tanuló tehetséges tanulókat is, akikkel közös programokat, kurzusokat valósítottunk meg. E könyv is ezen együttműködés jegyében született, így szerzői a Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem hallgatóiból tevődnek össze. A szakkollégiumok tevékenységi körének megfelelően a publikációk négy tudományterületet ölelnek fel, úgy mint a gazdálkodás-, menedzsment-, neveléstudomány, illetve agrártudományok.

Arra biztatjuk a tisztelt Olvasót, hogy a publikációk olvasása során tartsa szem előtt, hogy a könyv szerzői a – tanulmányaik befejeztével – képezhetik a jövő vezető értelmiségét. A szerzők munkájához ezúton is gratulálunk, kiadványunk olvasóinak pedig hasznos időtöltést kívánunk.

Kőműves Zsolt PhD  
Baka József Szakkollégium vezetője

Kaposvár, 2022. július 15.





# **GAZDASÁG- ÉS ÉLETTUDOMÁNY**

**Vállalkozónak lenni jó**



# A SZÁRAZONÁLLÁSI IDŐSZAK GAZDASÁGI ELEMZÉSE

Pupos Cintia – Szabari Miklós – Borbély Csaba

Az elmúlt évtizedekben a gazdasági és társadalmi átalakulások mentén minden termelőágazat, így a mezőgazdaság is kereste a lehetőségeit a megváltozott körülmények között, és igyekezett adottságait, meglévő erőforrásait kihasználni a hosszútávú versenyképesség fenntartása érdekében. A témaválasztásunkat az motiválta, gyakorlati ismereteinket kiegészítve az egyetemen oktatottakkal, tudunk-e olyan kutatómunkát végezni, amely érdekes lehet mind az elméleti, mind a gyakorlati szakemberek számára. A célkitűzés is ennek megfelelően történt, amelyet két fő pontban foglalmaztunk meg:

- egyrészt létrehozni a tejtermelésen belül egy szimulációs modellt,
- másrészt ennek a modellnek a segítségével egy laktációs termelésen belül különböző üzemi helyzeteket elemezni.

A megfogalmazott kutatási célokból kiindulva, támaszkodva a szakirodalomra, illetve empirikus tapasztalatokra, a következő hipotéziseket foglalmaztuk meg a dolgozatban:

- H1: A szárazonállási időszak 7-10 napos csökkenése összességében a két ellés közötti idő gazdasági eredményeit javítja.

A dolgozat elkészítésekor szekunder és primer forrásokat használtunk. A tejtermelés modellezésére egy termelésszimulációs modellt készítettünk. A modell Microsoft Excelben működik, ahol az összesítő oldalon laktációs napokra számítja ki költségnemenként a termelés minden költségét és árbevételét. A szárazonállás hosszának megítélése a gyakorlati és elméleti szakembereket is megosztja, ahogy azt a szakirodalmi áttekintésben bemutattuk. A csökkentés ellen szőlők szerint legalább 60 nap szükséges ahhoz, hogy azok az élettani folyamatok végbemenjenek, amelyek a tehen szervezetének, különösen a tőgynek a regenerációjához szükségesek, felkészülve ezzel a következő laktációra. Szakemberek másik csoportja szerint – amely kijelentéseket kísérleti eredményekkel támasztanak alá – a szárazonállási idő 7-10 nappal való csökkentése nincs statisztikailag kimutatható módon negatív hatással a következő termelési ciklusra. Önmagában a szárazonállás hosszának változtatása nem teszi rövidebbé a két ellés közötti időt, „csak” a termelő nem termelő napok arányát módosítja. Amennyiben ez az időszak rövidebb mint 60 nap, úgy azt a tehenet hosszabb ideig fejik, és az improduktív időszak lesz rövidebb. Annak megítéléséről, hogy ez milyen módon befolyásolja a termelés eredményét, csak egyedi elbírálás alapján lehet véleményt nyilvánítani. Az adott elemzésben abból indultunk ki, hogy ha tovább fejt nap vesztesége kisebb, mint a szárazonállás egy napjának tartási költsége, akkor érdemes tovább fejni az állatot. A modellben hét napig sikerült az adott költségadatok mellett – ezt a helyzetet megfigyelni. Az adott hipotézis

megítélésénél figyelembe kell venni, hogy a decemberi adatok miatt a költségoldal már drasztikusan megemelkedett, így az eredmény lényegesen elmarad a várttól, de összességében a H1 hipotézisünk elfogadásra került. Az elvégzett kutatásból számos következtetést, javaslatot fogalmaztunk meg, amelyből egyet szeretnénk kiemelni: A laktáció lefutása miatt a több tej nem jelenti azt, hogy a nyereség is több lesz. Sőt, amennyiben a laktáció nagyon elhúzódik, úgy egyre nagyobb az esély a veszteséges napokra. Mindezek miatt a laktáció megítélése a tenyésztő szempontjából nem teljesen ugyanaz, mint az üzemgazdász szemszögéből.

## BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a gazdasági és társadalmi átalakulások mentén minden termelőágazat, így a mezőgazdaság is kereste a lehetőségeit a megváltozott körülmények között, és igyekezett adottságait, meglévő erőforrásait kihasználni a hosszútávú versenyképesség fenntartása érdekében. 2019-ben a mezőgazdasági ágazat folyó alapáron számolt kibocsátási értéke mintegy 2,8 ezer milliárd forint volt, ebből 36%-kal az állatok és az állati termékek részesedtek. Az állattenyésztés termelési értékének legnagyobb hányadát (36%-át) a baromfi és a tojás adja, ezt követi a marha és a tej 29%-os, a sertés 27%-os, valamint az egyéb állatfaj és állati termék 8,1%-os részesedéssel. Ezek az adatok is bizonyítják, hogy a szarvasmarha-tenyésztés hazánk egyik meghatározó, stratégiai fontosságú mezőgazdasági ágazata. A tejelőszarvasmarha-ágazatot a mezőgazdaság „nehéz iparának” nevezik. Előnye a többi mezőgazdasági ágazattal szemben, hogy a termelés máshol kevésbé használható vagy melléktermékeit is hasznosítani képes, illetve folyamatos napi árbevételt jelent az üzemek számára. A nagyüzemi tejtermelés Magyarországon évek óta olyan ágazat, amelynek jövedelemtermelő képessége gyenge, gyakori tapasztalat, hogy egy-egy üzem támogatás nélkül veszteséges, sőt azzal együtt sem tud nyereséget termelni.

A gazdaságok vezetőinek tisztában kell lenni azzal, hogy milyen lehetőségek rejlenek a működésben, melyek azok a területek, ahol megfelelő lépésekkel, esetleges nagyobb odafigyeléssel javítani lehet a tejtermelés hatékonyságát. Ebben a feladatban lehet segítségükre egy termelésszimulációs modell, amellyel különböző üzemi változatok eredményes tejtermelésre kifejtett hatását lehet vizsgálni.

## CÉLKITŰZÉS

A témaválasztásunkat az motiválta, gyakorlati ismereteinket kiegészítve az egyetemen oktatókkal, tudunk-e olyan kutatómunkát végezni, amely érdekes lehet mind az elméleti, mind a gyakorlati szakemberek számára.

A célkitűzés is ennek megfelelően történt, amelyet *két fő pontban fogalmaztunk meg*:

- egyrészt létrehozni a tejtermelésen belül egy szimulációs modellt,
- másrészt ennek a modellnek a segítségével egy laktációs termelésen belül különböző üzemi helyzeteket elemezni.

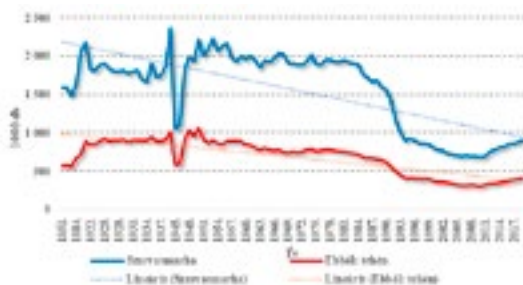
A megfogalmazott kutatási célokból kiindulva, támaszkodva a szakirodalomra, illetve empirikus tapasztalatokra, a következő hipotézist fogalmaztuk meg a dolgozatban:

- H1: A szárazonállási időszak 7-10 napos csökkenése összességében a két ellés közötti idő gazdasági eredményeit javítja.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### A tejtermelés helyzete Magyarországon

Magyarország állattenyésztése a rendszerváltástól kezdődően fokozatosan válságba került. A kedvezőtlen folyamatok az uniós csatlakozás után felerősödtek, és csak az elmúlt 3-4 évben volt tapasztalható enyhe pozitív fordulat. A tejágazat ma a hazai mezőgazdaság legnehezebb helyzetben lévő ágazata, annak ellenére, hogy itt kezdődött meg legkorábban az állomány növekedése, és a termelés 2015-ben már közel 20%-kal haladta meg a mélypontot jelentő 2010. évit (Kapronczai 2016). Magyarországon a szarvasmarha-állomány az elmúlt 10 évben mintegy 31%-os növekedést mutat (2010-ben 706 ezres, 2020-ban 928 ezres állomány), így azon kevés haszonállatok egyike, amelynél ilyen szempontból pozitív változást figyelhetünk meg (1. ábra).



1. ábra: A szarvasmarha-állomány alakulása Magyarországon (1851–2017)

Forrás: www.ksh.hu, 2020

A trend az egész világban az ipari tejtermelés felé való törekvés, amely jóval jövedelmezőbb pozíciót biztosít, mint a kisgazdaságok fenntartása (Boródi 2020).

### A szárazonállási időszak megítélése

A termelő teheneknek az ellésre való előkészítése az apasztással kezdődik meg. Az ezt követő szárazonállási időszak a könnyű ellésnek, a sikeres újravemhesülésnek és a következő laktációs tejtermelésének (mivel a tejtermelés a laktációk számával nő, így ez különösen fontos) a megalapozására szolgál. A szárazonállás általánosan elfogadott ideje 60 nap, azonban felmerül a kérdése annak, hogy ezt az időt a tejtermelés növelése érdekében csökkentjük. Ökonómiai szempontból a fő kérdés az, hogy változtassunk-e a szárazonállás általánosan alkalmazott hosszán úgy, hogy a gazdasági szempontból nagy jelentőséggel bíró két ellés közti idő nem változik.

A tehen életciklusában a szárazonállási idő mint egy regenerációs időszak működik, így ennek a rövidítésének a félelmei többek között a következő laktációs termelésre, az újra vemhesülésre, a tőgybetegségek előfordulásának a gyakoriságára

és ez elhullások mértékére irányulnak. A szárazonállási idő rövidítése révén nyerhető többlet tej a tejalakó részek bizonyos csökkenésével jár együtt, mert amikor a tej hasznosanyag-tartalmát elemezték, gyakorlatilag a 60 nap bizonyult a legoptimálisabbnak (Kuhn *et al.*, 2006A). 10 napos csökkenését javasolja a szárazonállási idő hosszának (Diaz és Allaire, 1982; Keown és Everet, 1986; Funk *et al.*, 1992; Makuza és Mcdaniel, 1996; Remond *et al.* 1997) is. A tanulmányok közül sok a farmok adatainak utólagos, retrospektív elemzésén alapult.

Tervszerűen beállított kísérletek során (Remond *et al.*, 1997; Bachman, 2002; Rastani *et al.*, 2003) viszont nem találtak szignifikáns eltérést a tejmennyiségben. Néhány munka 30 napos szárazonállási időt javasol (Bachman, 2002; Gulay *et al.*, 2003), azonban Szabari *et al.* (2007) szerint az 50 napos szárazonállási időt követően szignifikánsan csökken a kifejt tej mennyisége a következő laktációban. Munkájuk során a szárazra állítás idejét a tejtermelés (15 liter) alapján határozták meg.

A szaporodásbiológiai teljesítmény értékelésének során bizonyosságot nyert az is, hogy a rövidebb szárazonállás gyengébb fogamzást eredményez (Kuhn *et al.*, 2006B). Szabari *et al.* (2007) statisztikailag igazolták, hogy a következő laktációban történő újravemhesülésre még 40 napos szárazonállási idő sem fejt ki káros hatást. Mások nem találtak kapcsolatot a reprodukció szintje és a szárazonállás hossza között (Sorensen és Enevoldsen, 1991).

A megfelelő hosszú szárazonállási idő szükséges többek között a tőgy megfelelő regenerálódáshoz, a maximális következő laktációs tejtermelés érdekében (Capuco *et al.*, 1997). A 40 napnál rövidebb idő nem elégséges a tőgy regenerálódáshoz (Hurley, 1989). A szomatikus sejttség az 50 napnál rövidebb szárazonálláskor kedvezőtlenül alakul (Kuhn *et al.*, 2006B). Szabari *et al.* (2007) munkája szerint akár 30 napra is mérsékelhető a hagyományosnak mondható 60 napos szárazonállási idő anélkül, hogy a következő laktációban sűrűbben fordulnának elő tőgygyulladásos tehenek.

Az ellést követő pár hetes időszakban a tehenek hajlamosak az anyagcsere- és fertőző betegségekre. Ez alatt az időszak alatt jellemzően negatív energiái egyensúlyba kerülnek, mert a takarmány szárazanyag, felvételének maximáltsága miatt nem képesek elegendő energiát magukhoz venni, ami a nagy tejtermeléshez és a létfenntartáshoz szükséges. A negatív energetikai állapot kialakulása már a laktáció alatti, és a szárazonállási takarmányozással is nagyban befolyásolható. Szabari *et al.* (2007) szerint a szárazonállás idejének 20 napos csökkenése nem okoz nagyobb elhullást a következő laktációban.

Az idézett vizsgálatok a tejtermelés növelésének a biológiai a lehetőségét vizsgálták, és utalnak arra, hogy a tejtermelés, ezzel együtt a gazdaságosság növelése érdekében vannak lehetőségek a laktációs időszak nyújtására szárazonállási idő ellenében.

## ANYAG ÉS MÓDSZER

A dolgozat elkészítésekor szekunder és primer forrásokat használtunk.

### Szekunder források

A szekunder források esetében dolgoztunk

- az EUROSTAT,
- az Agrárközgazdasági Intézet,
- a Központi Statisztikai Hivatal adatbázisaival,
- és két gyakorlatban működő telep kimutatásaival, adataival.

Ezek mellett számos szakmai lap, tudományos publikáció, internetes portál témához kapcsolódó írásait tekintettük át.

### Primer források

A tejtermelés modellezésére egy termelésszimulációs modellt készítettünk. A modellek használatának elsődleges jelentősége, hogy valós helyzetek komplex összefüggéseinek áttekintésére adnak lehetőséget. Emellett a modellnek el kell érnie egy bizonyos fokot a valóság ábrázolásakor, lehetőleg minél jobban tükröznie kell a konkrét helyzet adta kapcsolatokat, lehetőséget (*Borbély 1999*). A modell helyességét azonban nem az alapján bíráljuk el, hogy a rendszer viselkedését a megismert törvényszerűségek alapján úgy tudja-e megmagyarázni, hogy kimutatja minden egyes tényező részhatását, hanem csak azon az alapon, hogy a modell megoldása egészében megegyezik-e a valóságos rendszer viselkedésével (*Unčovský, 1977*).

A modell kialakításnak elsődleges célja az volt, hogy adott termelési ciklus minden napjának költség, és árbevételoldalát ki lehessen számolni, és a kapott adatokból üzemgazdasági mutatók és elemzések készülhessenek. Egy termelési ciklusnak a rendszer két ellés közötti időt veszi, amelyen belül külön modulban kezeli a szárazonállási és a laktációs periódust. A modell meghatározó inputja a laktációs görbe, amely gyakorlatból átemelt, valós termelési adatsor. A laktáció kiválasztásnál az alábbi szempontokat vettük figyelembe:

- az adott tehén legalább egy lezárt laktációval rendelkezzen;
- a laktációs termelés legyen 10.000 kg felett;
- a laktáció hossza haladja meg a 400 napot;
- a laktációban ne legyen tartós atipikus termelési szakasz, a 30 napos perisztencia értéke minden esetben 60% feletti legyen.

A modell alkalmazását megnehezítette az a döntési helyzet, hogy milyen időszak adataival kerül feltöltésre. A 2021. év második felében egy rendkívül intenzív árnövekedés volt tapasztalható, amely miatt át kellett értékelni azt a stratégiát, hogy a rendelkezésre álló havi adatok átlagai kerülnek be a modellbe. Mivel az utolsó negyedévben már egyik hónapról a másikra is drasztikus emelkedés volt észlelhető, ezért a modellbe a 2021. évi decemberi adatai kerültek beépítésre mind a költségek, mind az értékesített hozamok tekintetében.

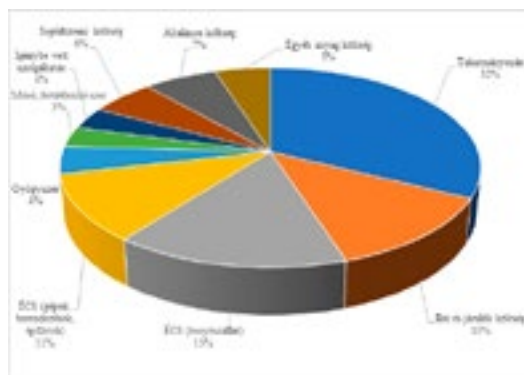


## EREDMÉNYEK ÉS ÉRTÉKELÉSÜK

### A szárazonállási időszak üzemgazdasági elemzése

A szárazonállás hosszának megítélése a gyakorlati és elméleti szakembereket is megosztja, ahogy azt a szakirodalmi áttekintésben bemutattuk. A csökkentés ellen szólók szerint legalább 60 nap szükséges ahhoz, hogy azok az élettani folyamatok végbemenjenek, amelyek a tehén szervezetének, különösen a tőgynek a regenerációjához szükségesek, felkészülve ezzel a következő laktációra. Szakemberek másik csoportja szerint – amely kijelentéseket kísérleti eredményekkel támasztanak alá – a szárazonállási idő 7-10 nappal való csökkentése nincs statisztikailag kimutatható módon negatív hatással a következő termelési ciklusra. Ezen csoporton belül vannak, akik a szárazonállási időszak még drasztikusabb rövidítését sem tartják elképzelhetetlennek. A „klasszikus” 60 napos időszak Magyarországon bevett gyakorlat, ugyanakkor nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy ez az időszak – csakúgy, mint az üszőnevelés – egy improduktív periódus, legalábbis az érdemi árbevétel tekintetében.

A modell alaphelyzetben szintén 60 napos szárazonállási időszakkal számol, ennek a két hónapnak a költség szerkezetét a 2. ábra mutatja be.



2. ábra: Egy takarmányozási nap költség szerkezete a szárazonállási időszakban  
 Forrás: telepi adatok alapján saját számítás

Egy szárazonállási nap költsége 2 945 Ft, amely 60 napra vetítve 176 677 Ft. Ennek nagyságrendjét jól szemlélteti, hogy aktuális tejáron számolva egy tehén laktációs termeléséből 1 536 kg tej teljes árbevétele szükséges ahhoz, hogy ezt a költséget fedezze. Ennek a periódusnak a fontosságát az is mutatja, hogy a fajlagos eredmény csak a laktációra vetítve még 11,68 Ft/kg nyereséget mutat, de ha ehhez hozzászámoljuk a szárazonállás költségeit, akkor már veszteséges a tejtermelés (-2,3 Ft/kg). Mindezek miatt, amennyiben mód van a szárazonállási napok számának csökkentésére – úgy, hogy az nem befolyásolja negatívan a következő laktációs termelést – szükséges megvizsgálni a lehetőségét. Az elemzés előtt szeretnénk hangsúlyozni, hogy nem kívánunk állást foglalni a tekintetben, hogy a korábban említett két tábor közül melyiknek van igaza és milyen mértékben. A kutatás elsődleges célja, hogy

megvizsgálja egy üzemgazdasági modellezés és elemzés keretén belül, hogy ha a szárazonállási időszakot csökkentenénk, milyen gazdasági kihatásai lennének.

Önmagában a szárazonállás hosszának változtatása nem teszi rövidebbé a két ellés közötti időt, „csak” a termelő-nem termelő napok arányát módosítja. Amennyiben ez az időszak rövidebb mint 60 nap, úgy azt a tehenet hosszabb ideig fejk, és az improduktív időszak lesz rövidebb. Annak megítéléséről, hogy ez milyen módon befolyásolja a termelés eredményét, csak egyedi elbírálás alapján lehet véleményt nyilvánítani.

A megemelkedett költségszint és relatíve alacsony tejár miatt a fedezeti pont a laktáció második szakaszában viszonylag magas, 33,6 kg tej. Azzal a feltételezéssel élünk, hogy ha egy tehen még a laktációjának ebben az időszakában is magas szinten termel, és a fedezeti pont feletti napi tejmennyiséget produkál, úgy annál az egyednél indokolt lehet a szárazonállási időszak megrövidítése. Annál a tehénél, amelyik a fedezeti pont alatt termel tartósan az elapasztás előtt, ott semmiképp nem érdemes ezzel a kérdéssel foglalkozni, mert bár több teje lesz az állatnak az adott laktációban, de a rövidítéssel csak a veszteséges napok száma növekedne, ezzel együtt a teljes laktáció eredménye csökkenne. Tovább rontotta az elmélet gyakorlati alkalmazhatóságát az is, hogy egy nagyobb állományban is csak nagyon kevés olyan egyed valószínűsíthető, amelyek a laktáció 344. napján (az alaplaktációban itt történik az elapasztás) 33,6 kg tej/nap felett termelne (az alaplaktációban az utolsó öt nap fejt mennyisége 21,6 és 19,6 kg tej között mozgott). Mivel állományi szinten a szárazonállási időszak csökkentése kevés tehenet érinthetne, ezért úgy gondoltuk, hogy gazdasági megközelítésben ennek a lehetőségnek nincs nagy létjogosultsága.

Tovább gondolva az adott helyzetet, rá kellett jönnünk, hogy az adott eszmefuttatás logikailag és gazdaságilag sem helyes, és a szárazonállási időszak csökkentése lényegesen több tehenet érinthet, mit ahogy azt az előzőek alapján feltételeztük. Továbbra is abból indultunk ki, hogy a szárazonállás egy improduktív időszak, legalábbis a tekintetben, hogy nincs értékesíthető output. A gondolatmenetünk ott volt hibás, hogy nemcsak a fedezeti pont felett termelő teheneket érdemes tovább fejni, hanem minden olyan tehenet is, amelynek napi termelése mellett keletkező veszteség kisebb, mint a szárazonállási időszak napi tartási költsége. Korábban jeleztük, hogy a költségek tekintetében a decemberi adatokat vettük alapul, amikor is már egy erőteljes költségnövekedés volt tapasztalható, ugyanakkor a tej alapára még nem mozdult el jelentősen (a dolgozat leadásakor a tej alapára már 125 Ft/kg-os magasságban volt, és további emelkedést prognosztizáltak a szakemberek). A laktáció végén egy takarmányozási nap teljes költsége 4 498 Ft, a szárazonállás egy napja a modellben 2 945 forintba került. A fedezeti pont 33,6 kg a termelés végén, így a termelés biztosan veszteséges lesz, mivel a napi tejmennyiség 20,3 kg, ennek árbevétele 2 339 Ft, ekkora összeg „enyhíti” a 4 498 Ft napi tartási költséget. Így a napi veszteség mértéke 2 159 Ft lesz ennél a tehénél, amely azonban 786 forinttal kisebb kiadást jelent, mint az árbevétel nélküli, szárazonállási időszak egy napjának költsége. Itt tehát nem elsősorban arra kell koncentrálnunk, hogy a bevételek milyen magasak lesznek, hanem döntően arra, hogy a kiadási oldalon kisebb összeg szerepeljen. Amennyiben igaz az a kijelentés, hogy a szárazonállási idő 7-10 nappal való megrövidítése nem hat negatívan még a következő laktációs termelésre, úgy

egy tehén esetében a költségoldalon megtakarítást lehet elérni. Ez utóbbi nagysága nyilván attól függ, hogy a tovább fejt napok tekintetében milyen napi tejtermelést tud produkálni a tehén. Adott helyzetben az is kiszámolható, hogy milyen termelési szint mellett érdemes ezen a helyzeten elgondolkodni, és esetleg tovább fejni az állatot. Ehhez meg kell nézni, hogy a laktációs és a szárazonálló napok tartási költségének mekkora a különbözete, és ekkora összeget – az adott tejár mellett – mekkora tejmennyiség fedez. Esetünkben ez  $4\,498\text{ Ft} - 2\,945\text{ Ft} = 1\,553\text{ Ft}$ , amely  $115,21$  forintos tejár (alapár + zsír- és fehérjefelár) mellett  $13,48\text{ kg}$  tejtermelést jelentene. Másképpen megfogalmazva: továbbfejés esetén ekkora napi termelés mellett lenne egyenlő a laktációs napi termelés vesztesége és a szárazonállás napjának napi tartási költsége. Tehát ha tovább fejnénk még a tehenet – amely valószínűsíthetően csökkenő napi termelést jelentene – akkor gazdaságilag sem lenne indokolt ezt megtenni, mert a kiadási oldal jobban nőne, mint egy szárazonállási nap költsége.

A 1. táblázatban bemutatásra kerül, hogy adott feltételek mellett mekkora a költségmegtakarítás mértéke csökkenő termelés esetén. Mivel előre nem lehet prognosztizálni, hogy mekkora lesz a napi tejtermelés a továbbfejés során, ezért ezt teljesen mechanikusan úgy állítottuk be, hogy naponta egy kilogrammal csökkenjen. (Ez alól kivétel az első nap, amelyre a laktáció utolsó mért adatát állítottuk be.)

1. táblázat: A napi költségmegtakarítás a tovább fejt napok tekintetében

Tovább fejt napok	Laktációs nap	Szárazonállási nap	Tej ár (Ft/kg)	Napi termelés (kg)	Napi költség- megtakarítás (Ft)
	tartási költsége (Ft/nap)				
1.	4498	2945	115,21	20,3	786
2.				19	636
3.				18	521
4.				17	405
5.				16	290
6.				15	175
7.				14	60
8.				13	-55
9.				12	-171
10.				11	-286

Forrás: telepi adatok alapján saját számítás

Az 1. táblázat adataiból látható, hogy adott felételek mellett a 7. napig tudunk csökkenteni a költségeinken, a 8. napon már olyan alacsony a tejtermelés, hogy napi veszteség mértéke magasabb lesz, mint a szárazonállás egy napjának tartási költsége. Ebben az elméleti levezetésben, ha 7 nappal tovább fejnénk az állatot, akkor az  $2\,872$  forinttal csökkentenénk a költségeinket. Szeretnénk kihangsúlyozni, hogy ez a kijelentés csak az 1. táblázatban szereplő adatokkal kapott eredményre igaz, ha a tehén például a laktációjának ebben a fázisában több tejet tud termelni, akkor ez

az összeg ennél lényegesen magasabb lehet.

Ha ezt a lehetőséget kivetítjük egy nagyobb állományra, akkor telepi szinten is érzékelhető ennek az eredménye.

*A H1 hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a szárazonállási időszak 7-10 napos csökkenése tud javítani a két ellés közötti időszak gazdasági mutatóin, amelyet az elemzések alá is támasztottak, így ez a hipotézisünk elfogadásra került.*

### KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az eredményeinkből az alábbi következtetéseket javaslatokat tudunk megfogalmazni:

- Az intenzív tejtermelés eredményességét a szaporodásbiológiai helyzet alapvetően befolyásolja. Nyereségesen tejet termelni csak jó szaporodásbiológiai állapot mellett lehetséges.
- A laktáció lefutása miatt a több tej nem jelenti azt, hogy a nyereség is több lesz. Sőt, amennyiben a laktáció nagyon elhúzódik, úgy egyre nagyobb az esély a veszteséges napokra. Mindezek miatt a laktáció megítélése a tenyésztő szempontjából nem teljesen ugyanaz, mint az üzemgazdász szemszögéből.
- Az apasztás kérdése alapvetően nem azon döntések közé tartozik, amelyre a menedzsmentnek jelentős ráhatása van. A tehenet azért kell szárazra állítani, mert vemhes, és az elkövetkező időben meg fog elleni. Ezért nem szabad kritikával illetni azt, amikor egy jó tejelő tehenet (akár 40 kg feletti napi termeléssel) elapasztanak.
- Szakmai kérdésként merül fel a szárazonállás hossza, amely Magyarországon hagyományosan 60 nap. A szakirodalomban ugyanakkor találunk olyan kutatásokat, amelyeknél ez az időszak rövidebb. Ilyenkor a két ellés közötti idő nem változik, csak a nem termelő napok terhére növekszik a laktációban a termelő napok száma. Ha elfogadjuk azt a kijelentést, hogy a rövidebb szárazonállás nem csökkenti bizonyíthatóan a következő laktáció termelését, akkor a termelést azon egyedeknél érdemes megnyújtani, amelyek az adott időszakban a fedezeti pont felett termelnek.

### IRODALOM

- Bachman, K. C. (2002): Milk production of dairy cows treated with estrogen at the onset of a short dry period. *J. Dairy Sci.* 85: 797–803.
- Borbély, Cs. (1999): *A tejtermelés szimulációs modellezése változó üzemi és gazdasági feltételek között*, PhD-értekezés.
- Boródi, B. (2020): A tejjgazdaság jövedelmezősége és alakulása napjainkban. *Holstein Magazin* 28(1): pp 38–39.
- Capuco, A. V., Akers R. M. & Smith J. J. (1997): Mammary growth in Holstein cows during the dry period: Quantification of nucleic acids and histology. *J. Dairy Sci.* 80: 477–487.
- Diaz, F. M. & Allaire, F. R. (1982): Dry Period to Maximize Milk Production Over Two Consecutive Lactations *J. Dairy Sci.* 65: 136–145.
- Funk, D. A., Freeman A. E. & Berger P. J. (1978): Effects of previous days open, previous days dry, and present days open on lactation yield. *J. Dairy Sci.* 70: 2366–2373.

- Gulay, M. S., Hayen, M. J., Bachman, K. C., Belloso, T., Liboni, M. & Head, H. H. (2003): Milk production and feed intake of Holstein cows given short (30-d) or normal (60-d) dry periods. *J. Dairy Sci.* 86: 2030–2038.  
[https://www.ksh.hu/stadat\\_files/mez/hu/mez0087.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/mez/hu/mez0087.html) Letöltés dátuma: 2021. szeptember 14.
- Hurley, W. L. (1989): Mammary function during involution. *J. Dairy Sci.* 72: 1637–1646.
- Kapronczai, I. (2016): A magyar agrárgazdaság helyzete napjainkban – kockázatok és lehetőségek, *Gazdálkodás* 60(5): 427–461.
- Keown, J. F. & Eterett, R. W. (1986) Effects of days carried calf, days dry, and weight of firstt calf heifers on yield. *J. Dairy Sci.* 69: 1891–1896.
- Kuhn M. T., Hutchison J. L. & Norman H. D. (2006): Dry Period Length to Maximize Production Across Adjacent Lactations and Lifetime Production. *J. Dairy Sci.* 89: 1713–1722.
- Kuhn, M. T., Hutchison J. L. & Norman H. D. (2006): Effects of length of dry period on yields of milk fat and protein, fertility and milk somatic cell score in the subsequent lactation of dairy cows. *J. Dairy Res.* 73: 154–162.
- Makuza, S. M. & Mcdaniel, B. T. (1996): Effects of days dry, previous days open, and current days open on milk yields of cows in Zimbabwe and North Carolina. *J. Dairy Sci.* 79: 702–709.
- Rastani R. R., Grummer, R. R., Bertics, S. J., Gumen, A., Wiltbank, M. C., Mashek, D. G. & RICH, M. C. (2003): Effects of varying dry period length and prepartum diet on metabolic profiles and lactation of periparturient dairy cattle. *J. Dairy Sci.* 86(Suppl. 1): 154.
- Remond, B., Rouel, J., Pinson, N. & Jabet S. (1997): An attempt to omit the dry period over three consecutive lactations in dairy cows. *Ann. Zootech.* 46: 399–408.
- Sorensen, J. T. & Enevoldsen C. J. (1991): Effect of dry period length on milk production in subsequent lactation *Dairy Sci.* 4: 1277–83.
- Szabari, M., Pethő G., Bokor, Á., Sebestyén, J., Boros, N., Bakos, G. & Stefler, J. (2007): Effects of dry period length on productive and reproductive indices of subsequent lactations *USAMV-CN Bulletin* 64: 578.
- Unčovsky, L. (1977): *Vállalati modellek. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.*

# A JÖVŐ MUNKAHELYÉNEK VÍZIÓJA ÉS ALANYI JOGON JÁRÓ JÖVEDELEM ÖSSZEFÜGGÉSE

Végyvári Bence – Szabó-Szentgróti Gábor

Tanulmányunk célja az automatizáció munkavállalói megítélésének feltárása vizsgálva a jövő munkahelyének vízióját, a munkahelyek változását, az alanyi jogon járó jövedelem megítélését valamint ezen eredmények releváns nemzetközi szakirodalmakkal való összevetése. Kutatásunk során online és papíralapú kérdőívet használtunk, melynek eredményeit SPSS statisztikai program segítségével, különböző módszerekkel elemeztük. A háttérváltozók és a különböző válaszok közötti kapcsolatokhoz ANOVA-vizsgálatot alkalmaztunk, ezenkívül a szignifikancia vizsgálatához Pearson-féle  $\chi^2$ -próbát használtunk.

A munkavállalók tisztában vannak az automatizáció potenciális munkaerőpiac-átrendező hatásával. Ha automatizáció általi munkahelymegszűnésről beszélünk, általában a teljes munkakörök kerülnek középpontba, fontos azonban megvizsgálni a kérdést részfeladatszinten is. A vizsgált országok között a jövő munkahelyének és az alanyi jogon járó jövedelem megítélésében szignifikáns különbség van, amely kulturális és társadalomszocializációs okokra vezethető vissza. Megállapítható, hogy a magyar válaszadókat a szkeptikus, míg a lengyel válaszadókat optimista hozzáállás jellemzi. Az alanyi jogon járó jövedelem kérdése megosztja a társadalmat, ahogy a tudományos élet szereplőit is.

## BEVEZETÉS

A világgazdaság jelenleg hektikusan működik, köszönhetően a rohamos léptékű technológiai fejlődésnek és az elmúlt évben kialakult pandémiás helyzetnek. Jelenleg két kifejezetten aktuális munkaerőpiaci téma foglalkoztatja a világot. Egyrészt a koronavírus-világjárvány okozta gazdasági válság munkaerőpiaci hatásai, másrészt az automatizáció okozta ipari forradalom. A két téma egymással szorosan összekapcsolódó terület, azonban tanulmányunk a negyedik ipari forradalom egyes munkaerőpiaci hatásainak elemzése áll. Az emberi munka robotmunkával való leváltásával kapcsolatban megoszlanak a vélemények. Az elemzések többsége hatalmas, világszinten akár több száz millió munkahelyet érintő változásról írnak (Frey & Osborne, 2013; Manyika, 2017; Nedelkoska & Quintini, 2018; Varga & Cseh 2019). A technológia rohamos fejlődése nyomán pedig egyre sürgetőbbé válik a különböző munkaerőpiaci változások vizsgálata, valamint a munkavállalók megfelelő képességekkel és készségekkel való felszerelése a változás ellensúlyozásához (Kőműves, Szabó 2021). A robotika és a mesterséges intelligencia elképesztő ütemű

fejlődésével egy olyan világ felé haladunk, ahol nemcsak a szaktudást nem igénylő, repetitív munkakörök elvégzése, hanem a jóval komplexebb, mind fizikai, mind szellemi munkák is robotok és algoritmusok kezébe kerülhetnek (Harris és mtsai., 2018). A gyári csomagoló és összeszerelő munkákon keresztül az egészségügyön át a pénzügyi szektorig gyakorlatilag minden ágazatot érinteni fog a Negyedik Ipari Forradalom valamilyen mértékben. Ez a hatalmas mértékű változás mind lehetőségeket, mind pedig veszélyeket is hordoz magában. Ahogy a technológia, a robotika és a mesterséges intelligencia fejlődik, egyre inkább életünk részévé válnak a robotok. A napjainkban elérhető és jelentős robotok leginkább életünk megkönnyítésére, jobbá tételére hivatottak. Ilyenek például az önvezető autók, a személyi asszisztensek, a precíziós orvosi robotok. Azonban egy olyan jövő felé haladunk, ahol a robotok életünk egy új területére is belépnek: a munkahelyünkre. Ez a jelenség már napjainkban is megfigyelhető egyes munkaterületeken, de a lehetséges, jövőbeni hatásához képest még gyerekcipőben jár. Ahogy a jelenség növekszik és terjed, egyre nagyobb hangot kap, mind gazdasági elemzőktől, jövőkutatóktól, mind pedig a médiától. A jelenség Negyedik Ipari Forradalomként van titulálva, az ipari forradalmak történelmi jelentőségéből pedig feltételezhetjük, hogy hatása jelentős lesz. Egyes elemzések szerint az összes előző ipari forradalomnál nagyobb, szinte mindenki által érzékelhető hatása lesz. A gazdaság szerepelői a digitalizáció és az automatizálás sebességét tudatosan lassították az elmúlt években, amelynek gazdasági (robotok költségei relatív magasak), politikai (társadalmi következmények félelme) és jogi (egyes technológiák bevezetésének tilalma) okai voltak. A kényszerített digitális transzformáció azonban jelentősen felgyorsult a 2020-as válság alatt és után (Zemsov, 2020). A gazdasági egyenlőtlenség egyre inkább elterjedt kérdéssé vált a fejlett világban. A világ vezető gazdaságai és a technológiai innovátorok hatalmas pénzügyi sikereket élveztek, miközben a technológiai iparágon kívüli munkavállalók többsége továbbra is a stagnáló bérek és növekvő megélhetési költségek miatt szenved (Rotman, 2013). Keynes már 1930-as tanulmányában vizsgálta a technológiai fejlődés következtében kialakuló munkanélküliség jelenségét. Napjainkban Kim & Scheller-Wolf (2019) is a technológiai fejlődés munkaerőpiaci hatásait vizsgálja. Kutatásaiban arra keresi a választ, hogy a munkalehetőségek nélküli élet hordoz-e értelmi válságot, illetve technológiai munkanélküliség esetén a gépi korszak világában a korlátozott munkalehetőségek miatt, mi fog történni a munkaerőpiacról kiszoruló emberek tömegével.

A felvázolt problémakör egyik lehetséges megoldása az alanyi jogon járó jövedelem bevezetése. A koncepció mentén a világban több kísérlet indult, azonban országokként eltérő állampolgári fogadtatásban részesült (Coelho, 2020a, 2020b; Kangas és mtsai., 2019; Raventós, 2007). Az Európai Unió is kezdeményezte alanyi jogon járó jövedelem bevezetésének megvizsgálását, amelynek alapvető célja, hogy mindenki számára biztosítsa az anyagi biztonságot és a társadalomban való részvétel lehetőségét (ECI, 2020).

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Munkahelyek változása az automatizáció hatására

A jelenlegi trendek és az előző ipari forradalmak tanulságai alapján belátható (Servoz, 2019), hogy az Ipar 4.0 hatásai miatt a munkaerőpiac átrendeződése elkerülhetetlen. E folyamat komoly pénzügyi és etikai következményekkel jár majd már a közeljövőben (Cseh–Varga 2020). Minden egyes ipari forradalom a hatékonyság, termelékenység javulását eredményezte. Napjainkban a technológia fejlődésével egyre jobb, valamint egyre alacsonyabb költségű megoldások kerülnek piacra.

Az Eurobarometer 460 megnevezésű kiadványban publikáltak az európai munkavállalói attitűdökről és véleményekről (European Union, 2017) az automatizáció és a digitalizáció hatásairól. A különböző technológiákra, digitális skillekre, online tartalmakra és a robotikára és mesterséges intelligenciára vonatkozó kérdések egy újszerű képet mutatnak az automatizációs kutatások területén, amelyek kiváló alapot nyújtanak későbbi kutatásokhoz. Fontos megállapítás volt a felmérés alapján, hogy a megkérdezettek 75%-a (EU összes) szerint a digitális technológiák pozitív hatással vannak a gazdaságra (a magyarországi válaszadók szintén ugyan ekkora arányban vélekedtek így a kérdésről), valamint az, hogy 61% pozitívan tekint a robotokra és a mesterséges intelligenciára. Még ennél is nagyobb arányban (84%) gondolták úgy, hogy a robotokra szükség van, mert elvégeznek olyan munkákat, amelyek emberek számára túl nehezek vagy túl veszélyesek.

Megállapítható tehát, hogy bár a válaszadók pozitívan tekintenek a robotokra, – leginkább hasznosságuk miatt – azt is látják, hogy munkahely-megszűntető hatásuk sem elhanyagolható. A gazdasági elemzők mellett a munkáltatók is jelentős változásokra számítanak. A *World Economic Forum* (2018) tanulmányban megkérdezett cégek 50%-a gondolja úgy, hogy az automatizáció munkaerő-csökkenéshez fog vezetni náluk 2022-ig. 38%-a úgy gondolja, hogy más, produktív munkakörök fognak megjelenni náluk, több mint 25%-a pedig úgy gondolja, hogy az automatizáció új munkakörök megjelenéséhez fog vezetni. A jövő munkahelyein fontos készségekkel és képességekkel is számos különböző tanulmány foglalkozott. Az IFR kutatása szerint a munkáltatók egyre nagyobb hangsúlyt fognak fektetni az úgynevezett „puha készségekre”, mint amilyen a problémamegoldás, döntéshozatal és a kommunikáció. Ezen felül a legtöbb munkahelyen a digitális készségek is fontosak lesznek a jövőben (IFR, 2018).

Az IFR kutatásában arról ír, hogy a munkavállalók egyre inkább a strukturálatlan feladatokkal fognak foglalkozni, mivel a robotokat leginkább a kiszámítható repetitív és rutinfeladatokra fogják alkalmazni (IFR, 2018). A McKinsey kutatása szerint a munkavállalók egyre kevesebb időt töltenek majd olyan feladatokkal, amelyekre gépek is képesek, mint amilyen az adatgyűjtés és a repetitív fizikai munka, és egyre többet olyanokkal, amelyekben az embereknek komparatív előnye van, mint például a másokkal való kommunikáció vagy az emberek menedzselése (Manyika, 2017). Egy nemzetközi kutatás alapján az alacsonyabb oktatást megkövetelő munkakörben dolgozók 57%-a jelentős időt tölt könnyen automatizálható tevékenységekkel, míg felsőfokú oktatást igénylő munkakörökben ez a szám csupán 8% (Accenture, 2018).



A McKinsey számításai alapján mintegy 400-800 millió munkavállaót érinthez az automatizáció 2030-ig. Közülük pedig 75 és 375 millió között lesz azoknak a száma, akiknek teljesen új szektorban kell majd elhelyezkedniük a munkaerőpiac átalakulása miatt (*Manyika, 2017*).

### **Az alanyi jogon járó jövedelem kérdése**

Az automatizáció által előidézett munkahelymegszűnések fontos kérdése az ebből adódó munkanélküliség kezelése. Erre a leginkább ismert, napjainkban egyre gyakrabban emlegetett alanyi jogon járó jövedelem lehet egy megfontolandó lépés.

Az alanyi jogon járó jövedelem (Universal Basic Income, UBI) kérdése az automatizáció és a technológiai munkanélküliség terjedésével egyre fontosabb kérdéskörre válik. Alanyi jogon járó jövedelem alatt egy olyan rendszeres, fix összegű juttatást értünk, amelyet egy ország kormánya biztosít minden állampolgárnak, függetlenül anyagi, munkaerőpiaci és egyéb tényezőktől (*Raventós, 2007; Walter & Kalmár, S, 2008*). Ez a megoldás stabilitást jelenthetne az automatizáció által átalakított munkaerőpiaci körülmények között. Az előző ipari forradalmak munkaerőpiaci átrendeződésével és munkahelyek megszűnésével az érintett munkavállalók új munkahelyeket kerestek, ez a negyedik ipari forradalom esetében is hasonlóan történhet. Napjainkban azonban egy új munkakörhöz, új területhez való alkalmazkodás komplex folyamat, rengeteg munkavállalónak szüksége lehet átképzésre, új készségek és képességek tanulására, amely idő és pénzigényes feladat. Az alanyi jogon járó jövedelem ebben a folyamatban is fontos szerepet játszhatna. Az előre-vevített nagymértékű munkahelymegszűnésekre való tekintettel az is elképzelhető, hogy lesz, akinek nem jut majd munka. Nekik szintén támogatásra van szükségük, erre pedig jelenleg nincs jobb alternatíva.

A sokak számára utópista álomként ható terv napjainkban sehol nincs teljesen kiépítve, azonban alacsony elterjedése ellenére nem egy újkeletű dolog, és nem a Negyedik Ipari Forradalom vívmánya. Napjaink két legismertebb esete a 2016-os svájci népszavazás az alanyi jogon járó jövedelem bevezetéséről, és a Finnországi 2017-18-as kísérlet. Svájc volt az első ország, ahol a kérdéstről népszavazást tartottak. A támogatók egy havi 2500 svájci frankos támogatást indítványoztak minden felnőtt lakosnak, valamint 625 svájci frankot minden gyermeknek. A népszavazás nem nyert támogatást, a szavazók mindössze 23%-a támogatta, 77% pedig ellenezte, ezzel rövidre zárva a svájci kérdést. A finnországi tanulmány azonban sok hasznos információval szolgál. A 2017. január 1. és 2018. december 31. között futó kísérletben kétezer 25 és 58 év közötti, korábban a finnországi társadalombiztosítási intézménytől munkanélküliségi támogatást kapó lakos vett részt, véletlenszerűen kiválasztva. Mindannyian 580 eurós havi kifizetésben részesültek. Az eredményekről a finn egészségügyi és szociális minisztérium készített tanulmányt. Ennek a kísérletnek a háttérben az a cél állt, hogy különböző új szociális ellátási és szolgáltatási modellek kismértékű biztosítása által hasznos információkat szerezzenek az adott modellek országos szintű bevezetésének lehetőségeire (*Kangas és mtsai., 2019*). Az adatok feltérképezéséhez a kísérletben résztvevő 2000 ember és egy 173 000 fős kontrollcsoport véleményeit, válaszait használták fel. Ennek fő fókusza az alanyi jogon járó

jövedelem foglalkoztatásra és jövedelemre gyakorolt hatása volt. Egy ennél kisebb, a kísérlet 2000 résztvevőjét és egy 5000 fős kontrollcsoportot vizsgáló kutatás pedig az alanyi jogon járó jövedelem jóléti hatásait vizsgálta (*Kangas és mtsai., 2019*).

A koronavírus-járvány okozta munkahely-megszűnések hatására egyre gyakrabban előkerül az alanyi jogon járó jövedelem kérdése, és több ország is hasonló pénzügyi támogatások bevezetésével próbál segíteni a munkanélküliségi hullámban érintett állampolgárokon. Kanadában a „Kanada Vészhelyzet Elhárítási Juttatás (Canada Emergency Response Benefit, CERB) a következő 4 hónapra havi 2000 kanadai dollár juttatást biztosít minden állampolgárnak, aki a koronavírus-világjárvány hatására veszítette el az állását (*Government of Canada 2020*). Braziliában Vészhelyzeti Alapjövedelem (Emergency Basic Income) néven hasonló indítvány indult, azonban nemcsak a koronavírus-járvány által érintett munkavállaló számára – hanem minden felnőtt lakosnak, családonként maximum két főnek. Az összeg 600 brazil real per fő, amely bár alig több mint 110 dollár, viszonyításképpen több mint a brazil minimálbér fele (*Coelho, 2020a; Telles, 2020*). Az Egyesült Államokban egy egyszeri, 1200 dolláros pénzügyi segély a jelenlegi megoldás a helyzet anyagi súlyosságának enyhítésére. Azonban a kongresszus több tagja is az alanyi jogon járó jövedelem vagy ahhoz hasonló intézkedés bevezetését sürgeti (*Coelho, 2020b*). Húsvéti levelében Ferenc Pápa is az alanyi jogon járó jövedelem megfontolását hangsúlyozta a járvánnyal kapcsolatban (*Movimientos Populares 2020*). Elképzelhető tehát, hogy az automatizáció által okozott tömeges munkahelymegszűnések előtt megvalósul az az elképzelés, amely talán legjobban tudná enyhíteni annak munkavállalókra gyakorolt hatását.

## ANYAG ÉS MÓDSZER

Primer kutatás során kérdőíves felmérést végeztünk a hazai munkavállalói lakosság – már a munkaerőpiacon elhelyezkedettek, valamint egyetemisták – körében ( $n = 153$ ). A felmérés nem reprezentatív. Felméréseinkben nem céloztunk meg különböző specifikus munkavállalói csoportokat, mivel az attitűdök vizsgálatához a munkaerőpiac minél nagyobb szegmensének elérése volt a cél. Ezen célt szolgálva a kérdések jelentős része a munkaerőpiac egészére vonatkozott, de összehasonlításhoz a kitöltő saját munkakörével kapcsolatban is jelentek meg kérdések.

A kérdőív ezen kiadványban bemutatott fejezeteiben a jövőbeni munkaerőpiaci változásokkal kapcsolatos víziójára, valamint az alanyi jogon járó jövedelem kérdésre vonatkozó eredmények kerülnek bemutatásra. Az adatok értékelése és elemzése során elsősorban leíró statisztikai eszközöket alkalmaztunk. A háttérváltozók és az egyes válaszok közötti összefüggések vizsgálatához kereszttábla-elemzést és ANOVA-vizsgálatot alkalmaztunk SPSS statisztikai program segítségével. A változók közötti összefüggések statisztikai szignifikanciájának mérésére Pearson-féle Khi-négyszet  $\chi^2$ -próbát végeztünk. Ezenkívül a kereszttáblás elemzés során a kapcsolat erősségének megállapításhoz megvizsgáltuk a Cramér-féle V-együtthatót is. A statisztikai próbák eredményeit  $p < 0,05$  esetén tekintettük szignifikánsnak. Az 1-től 5-ig terjedő Likert-skálák és a háttérváltozók összefüggéseinek statisztikai elemzésére egyszempontos varianciaelemzést alkalmaztunk.

## EREDMÉNYEK

### Jövő munkahelyének víziója

Felmérésünkben a különböző technológiák által kiváltott munkahelyi változásokkal kapcsolatban kérdeztük a válaszadókat. Elsőként az automatizáció és az élőmunka kapcsolatára vonatkozóan tettünk fel kérdést, egészen pontosan arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben lesz képes kiváltani az automatizáció az élőmunkát a kitöltő szakmáján vagy munkaterületén belül. Az eredményeket az *1. táblázat* mutatja be.

1. táblázat: Az automatizáció élőmunka-kiváltó szerepe saját munkakörben

Megnevezés	Megoszlás (%)
Az automatizáció teljes mértékben képes lesz az élőmunka kiváltására.	8,7
Az automatizáció a munkakörök bizonyos részfeladatait fogja érinteni, így csak részben lesz képes az élőmunka kiváltására.	72,0
Az automatizáció egyáltalán nem lesz képes az élőmunka kiváltására.	19,3

Forrás: saját adatgyűjtés

A táblázat alapján látható, hogy óriási arányban (72%) „az automatizáció csak bizonyos részfeladatokat fog érinteni” opció emelkedik ki, ami alapján elmondható, hogy a munkavállalók nagy része, ha nem is fél munkahelyének megszűnésétől, tudja, hogy a technológia fejlődése a saját munkakörükén belül is okozhat változásokat az elvégzett munkafeladatok körében. Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy a válaszadók közel egyötöde úgy gondolta, hogy semmilyen mértékben nem fogja kiváltani az automatizáció az élőmunkát saját munkakörén belül. A kérdést tovább vizsgálva jelenlegi főtevékenység, kor és munkahely típusa szerint nem, azonban nemek szerint szignifikáns különbséget mutatott a Khi-négyzet-próba, miszerint a női válaszadók nagyobb arányban gondolják azt, hogy az automatizáció egyáltalán nem fogja tudni kiváltani az élőmunkát, és sokkal kisebb arányban azt, hogy teljes mértékben képes lenne annak kiváltására (Chi-Square = 6,879, df = 2, P = 0,032). A Cramér-féle V-együttható alapján az eredmény mérsékelten erős ( $\phi_c = 0,216$ ).

A válaszadókat munkahelyükhöz, végzettségükhöz kapcsolódó konkrét változásokkal kapcsolatban is kérdeztük. A kérdéshez tartozó öt lehetőséget a kitöltők egytől ötig terjedő skálán értékelték a változás jelentősége alapján. Az eredményeket a *2. táblázat* mutatja be.

2. táblázat: Jövőbeni munkahelyi változások

Megnevezés	Átlag	Szórás
Jelentősen csökkenni fog a rutinfeladatok köre.	3,61	1,126
Megváltozik a cégek munkastruktúrája.	3,54	1,050
Növekszik a szolgáltatásokhoz kötődő munkafeladatok aránya.	3,47	1,029
Jelentősen növekszik az összetett készségeket igénylő bonyolult munkafolyamatok aránya.	3,32	1,131
Növekszik a szociális készségeket igénylő munkafeladatok aránya.	2,99	1,090

Forrás: saját adatgyűjtés

Az adatok alapján megállapítható, hogy a legjelentősebbnek tartott jövőbeni változásként a rutinfeladatok csökkenését vizionálják előre a megkérdezettek. A rutinfeladatok csökkenéséről több szakirodalom is úgy ad számot, mint az automatizáció velejárója, ami rengeteg különféle, mind fizikai, mind pedig szellemi munkakört érinthet (*Servoz 2019, McKisney 2017b*).

A legkevésbé jelentős változásnak a szociális készséget igénylő munkafolyamatok növekedését gondolták a kitöltők, azonban a szakirodalom az ilyen munkafolyamatokat és munkaköröket tartja „robot-biztosnak”, mert ez egy olyan terület, ahol az emberi munkaerőnek komparatív előnye van a gépekkel szemben (*Frey et al. 2016*).

Fontos változás lehet a munkahelyek munkakörnyezetének átalakulása is. Ilyen lehet a távmunka arányának növekedése és az ember-gép együttműködések terjedése is. A válaszadók ezzel kapcsolatos véleményét az 3. táblázat tartalmazza:

3. táblázat: Munkahelyek munkakörnyezetének változása

Megnevezés	Átlag	Szórás
A változásokat az eddiginél gyorsabban kell végrehajtani.	3,95	0,985
Feladatalapú ember és gép (robot) közötti együttműködés növekszik.	3,86	1,025
Valós idejű problémák kezelése növekszik.	3,60	1,013
Célorientált, munkaidő-megkötés nélküli távmunka aránya növekszik.	3,55	1,143
Rugalmas munkaszervezési megoldások meghatározóvá válnak.	3,51	1,006
Generációk közötti ösztönzési különbségek növekednek.	3,34	1,162
Hangsúlyosabb a munka és a magánélet közötti egyensúly megteremtése.	3,13	1,174

Forrás: Saját adatgyűjtés

A felvázolt átalakulások közül a változások eddiginél gyorsabb végrehajtásával értettek leginkább egyet a válaszadók, ami a napjainkban is érzékelhető, gyorsuló gazdasági és egyéb változások mellett nem meglepő. Hasonlóan jelentős szerepet tulajdonítottak az ember és gép közötti együttműködés növekedésének, amely valóban sok munkakört érinthet, hiszen míg az automatizáció a sok rutinfeladatot és kevesebb komplex munkafeladatot tartalmazó munkaköröket érintheti, addig a több komplex munkafolyamatot magában foglaló munkakörökben az augmentáció kaphat fontos szerepet (Accenture, 2018).

Egyszempontos varianciaanalízis segítségével tovább elemezve a kérdést megállapítottuk, hogy férfiak és nők különbözően vélekednek a technológiai fejlődés munka és magánélet közötti egyensúlyra gyakorolt hatásáról. (SS = 10,380; df = 1; MS = 10,380; F = 7,839; P = 0,006) A nők szerint jóval gyengébb hatása lesz a munka-magánélet egyensúlyra, mint a férfiak szerint. A többi változással kapcsolatban nem volt szignifikáns különbség a nemek véleménye között. Életkor alapján is ezzel a módszerrel vizsgáltuk a kérdést, itt a rugalmas munkaszervezési megoldások jelentőségével kapcsolatban volt szignifikáns eredmény a különböző korcsoportok között. A 23 év alattiak tartották a legkevésbé lényegesnek a különböző korcsoportok között. A 23 év alattiak tartották a legkevésbé lényegesnek a technológia ezen munkakörnyezeti változását, a náluk idősebbek azonban jóval fontosabbnak érezték ezt (SS = 10,380; df = 1; MS = 10,380; F = 7,839; P = 0,006).

A jövőbeni munkaerőpiaci változások komoly lépéseket igényelhetnek a munkavállalóktól, akiknek alkalmazkodniuk kell az újonnan kialakult munkakörnyezethez vagy akár egy teljesen új munkakörhöz. A McKinsey már említett elemzése szerint 2030-ra akár 375 millióan is lehetnek a világon olyanok, akiknek teljesen új munkaerőpiaci szektorban kell majd elhelyezkedniük az automatizáció okozta változások hatására. A World Economic Forum elemzése alapján 2022-re a munkavállalók 54%-ának lehet szüksége valamilyen továbbképzésre vagy átképzésre, és bizonyos esetekben ezek a képzések akár egy éven túl is tarthatnak, amely jelentősen nehezítheti a munkavállalók helyzetét a változó munkaerőpiaci körülmények között (World Economic Forum, 2018). Azt, hogy a válaszadók milyen lépéseket tesznek munkaerőpiaci versenyképességük megőrzésére, a 4. táblázat összegzi:

4. táblázat: Lépések a munkaerőpiaci versenyképesség érdekében

Megnevezés	Megoszlás (%)
Folyamatosan képzem magam.	75,2
Fejlesztmem szociális készségeimet, kreativitásomat, érzelmi intelligenciámat.	51,6
Vállalkozom/vállalkozást tervezek indítani.	25,5
Olyan munkakört választottam/választok, amit nem fog érinteni az automatizáció.	18,3
Megvárom, amíg a munkahelyem megteszi a szükséges intézkedéseket.	3,9
Semmilyen lépést nem teszek ennek érdekében.	1,3

Forrás: saját adatgyűjtés

Elmondható, hogy a két kimagaslóan sokszor választott opció a folyamatos képzés és a szociális készségek, a kreativitás és az érzelmi intelligencia fejlesztése, amelyek a szakirodalom alapján is a munkavállalók által alkalmazható legjobb lépések közé tartoznak. A World Economic Forum (2018) előbb említett elemzése szerint az egyes újonnan megjelenő munkakörökben fontos szerepe lehet a kreatív készségeknek. Servoz (2019) is említi a kreativitást és a szociális intelligenciát, egyéb fontos készségek mellett is. Az IFR 2018-as tanulmánya szerint pedig a munkavállalók is egyre fontosabbnak tekintik majd a különböző „puha készségeket”, mint amilyen a kreativitás, az érzelmi intelligencia és a különböző szociális készségek is.

A folyamatos képzés fontossága is jól dokumentált a szakirodalomban (*Köműves et al. 2021*). Míg az első körben megszűnő munkahelyek nagy része alacsony képzettséget igénylő, rutinfeladat-alapú munkák lehetnek, addig az újonnan megjelenő új munkakörök jelentős része magas képzettséget igénylő, high-skill-munkakör lehet. Frey és munkatársai által végzett tanulmány alapján az Európai Unióban megjelenő új munkakörök nagyjából fele eshet a magas képzettséget igénylő kategóriába, így a folyamatos képzés és az új készségek és képességek elsajátítása valóban megfelelő módszere lehet az automatizáció által okozott változások egyéni kezelésének (*Frey et al. 2016*).

### **Alanyi jogon járó jövedelem**

A munkahelymegszűnések különböző sebességgel való bekövetkezése különböző, enyhe vagy akár drasztikus lépéseket is igényelhet, nemcsak a munkavállalóktól egyénileg, hanem a munkáltatóktól és az országok kormányaitól is. Amennyiben az automatizáció lassan, fokozatosan következik be, és az újonnan létrejövő munkahelyek, valamint a munkavállalók egyéni és vállalaton belüli továbbképzése és új készségekkel való felruházása ugyanilyen sebességgel ellensúlyozza azt, akkor elkerülhetőek lehetnek a drasztikus lépések. Ha az automatizáció óriási sebességgel következik be, és sem a munkavállalók, sem pedig a vállalatok nem tudnak tenni ellene, akkor újszerű lépésekre lehet szükség. Amennyiben a technológia által megszüntetett munkahelymegszűnés sebességével nem tudunk lépést tartani új munkahelyek létrehozásával, technológiai munkanélküliségről beszélhetünk. Keynes 1933-ban vetette fel ezt az elképzelést, amely az automatizációhoz köthető technológiák egyre gyorsabb fejlődésével és egyre széleskörűbb hozzáférhetőségével könnyen valósággá válhat. Itt jöhet képbe potenciális megoldásként a szakirodalmi részben már említett alanyi jogon járó jövedelem. Következő kérdésünkben a kitöltőket arról kérdeztük, szerintük megoldást jelenthetne-e egy fix összegű alappjövedelem az automatizáció által okozott nagymértékű munkanélküliség kezelésére. Az eredményeket az 5. táblázat mutatja be.

5. táblázat: Az alanyi jogon járó jövedelem megítélése

Megnevezés	Megoszlás (%)
Segítene, de nem lenne elég a probléma megoldására.	49,7%
Nem, ez a koncepció nem működne megfelelően.	35,3%
Nem, ez a koncepció megvalósíthatatlan.	8,5%
Igen, teljes mértékben megoldaná a problémát.	3,3%

Forrás: saját adatgyűjtés

A válaszlehetőségek két véglete – miszerint a koncepció megvalósíthatatlan, és miszerint teljesen megoldaná a problémát – képviselik a legkisebb arányt a válaszadók körében. Azonban a válaszadók közel fele úgy gondolja, valamilyen szinten segítene a koncepció a probléma kezelésében. Az egyik talán legismertebb erre vonatkozó kutatás a Finn Szociális és Egészségügyi Minisztérium által végzett 2018-as kísérlet, melynek megállapításai alapján az alanyi jogon járó jövedelmet kapó munkavállalók boldogabbak voltak, és pozitívabban tekintettek a jövőjükre és a jövőbeni munkaerőpiaci kilátásukra, de a plusz juttatás nem segítette őket a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, amely – különböző nézőpontok alapján – mind a „segítene, de nem lenne elég”, mind pedig a” koncepció nem működne megfelelően” érvelésbe beleillik.

A kérdéskör további elemzésében a hazai vonatkozásra fókuszáltunk, és arról kérdeztük a kitöltőket, szerintük megvalósítható lenne-e hazánkban ez az elgondolás. A válaszadók közel háromnegyede szerint kivitelezhetetlen lenne ez a koncepció, amely egy érhető eredmény, hiszen az alanyi jogon járó jövedelem egy keveset tesztelt, kevésbé ismert, és teljes valójában sehol nem alkalmazott módszer, valóban kivitelezhetetlennek tűnhet, és előfordulhat, hogy nem csak annak tűnik, hanem valóban az is. Az elképzelés további vizsgálata és tesztelése azonban fontos lehet az automatizáció okozta nehézségek elleni felkészülés szempontjából.

A kivitelezhetőség mellett az elképzelés esetleges támogatottságára is kíváncsiak voltunk. Következő kérdésünkben azzal kapcsolatban kerestük a kitöltők választ, hogy ha a következő évtizedekben felmerülne az alanyi jogon járó jövedelem bevezetésének lehetősége, hogyan viszonyulnának ahhoz (6. táblázat).

6. táblázat: Az alanyi jogon járó jövedelem bevezetésének támogatottsága

Megnevezés	Megoszlás (%)
Támogatnám	43,2
Ellenezném	35,8
Nem foglalkoznék a kérdéssel	20,9

Forrás: saját adatgyűjtés

Bár csak a válaszadók 26,4 százaléka szerint lenne kivitelezhető, 43,2 százalékuk támogatná az alanyi jogon járó jövedelem bevezetését, amennyiben ez felmerülne a közeljövőben. Ilyen jelenségre eddig egyedül Svájcban volt példa – ahol a szavazók mindössze 23 százaléka támogatta a bevezetést, így az elképzelés megbukott a népszavazáson.

A gazdasági változások munkavállalói szempontjának egyik nagy kérdése a vagyoni egyenlőtlenségekre mért hatása. A napjainkban is megfigyelhető munkaerőpiaci polarizáció – a közepes képzettséget igénylő „middle-class” munkakörök megszűnése – jelenleg is hatással van a vagyoni egyenlőtlenségekre. Következő kérdésünkben arra kerestük a választ, mit gondolnak a munkavállalók az automatizáció erre vonatkozó hatásairól (7. táblázat).

7. táblázat: Az automatizáció hatásai a gazdasági egyenlőtlenségekre

Megnevezés	Megoszlás (%)
Negatív, tovább növeli a gazdagok és a szegények közötti rést	79,8
Semmilyen hatása nem lesz a gazdasági egyenlőtlenségre	12,1
Pozitív, csökkenti a gazdagok és a szegények közötti rést	8,1

Forrás: saját adatgyűjtés

Látható, hogy óriási arányban, közel 80%-kal a negatív hatás lett a leginkább választott opció, vagyis a kitöltők nagyrésze szerint tovább nőhet az automatizáció hatására a gazdagok és szegények közti különbség. Ezt erősíti meg *Autor és Dorn 2013*-as munkája is, melyben a közepesen képzett munkavállalók iránti kereslet jelentős csökkenéséről, az alacsonyan képzett munkavállalók iránti kereslet mérsékelt csökkenéséről, valamint a magasán képzett munkavállalók iránti kereslet növekedéséről írtak, amely az IFR már említett előrejelzésével együttesen – miszerint az újonnan megjelenő munkakörök jelentős része is magas képzettséget igényel majd – valós okot ad a gazdasági különbségek további növekedésének lehetőségére.

Kérdőívünk utolsó kérdésének a LivePerson 2017-es felmérése alapján, melyben 2000 amerikai lakost kérdeztek az automatizációval kapcsolatban, és melynek eredményei azt mutatták, hogy a munkavállalók jelentős része szerint rengeteg szektort és munkavállalót érint majd az automatizáció, azonban őket és a saját szektorukat és munkakörüket nem. Az általunk feltett hasonló kérdés eredményeit a 8. táblázat szemlélteti.



8. táblázat: Az automatizáció munkahely-megszüntetése és a saját munkahely megszűnésének viszonya

Megnevezés	Megoszlás (%)
Az automatizáció rengeteg munkakört fog érinteni, de az általam betöltött munkakört nem.	42,3
Az automatizáció rengeteg munkakört fog érinteni, köztük az általam betöltött munkakört is.	47,7
Az automatizáció nem sok munkakört fog érinteni, az általam betöltött munkakört sem.	8,1
Az automatizáció nem sok munkakört fog érinteni, de az általam betöltött munkakört érinti.	2,0

Forrás: saját adatgyűjtés

A már említett kutatásban a válaszadók 65,6%-a értett egyet valamilyen szinten azzal az állítással, hogy más szektorokban lesznek munkahelymegszűnések, de a saját munkakörükben nem, és csupán 15,6% ellenezte az állítást. Az általunk megkérdezetteknél jóval egyenlőbb volt a megoszlás, 42,3% gondolta úgy, hogy rengeteg munkakört érint az automatizáció, de a sajátját nem, ennél viszont többen, 47,7% vélekedett úgy, hogy rengeteg érintett munkakör lesz, köztük a sajátjuk is, amely az automatizáció potenciális veszélyeivel szemben egy valamivel erősebb tudatosságot mutat. A kérdőív további elemzésére alkalmazott Khi-négyzet-próba nem hozott a háttérváltozók alapján statisztikailag szignifikáns különbségeket.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az automatizációval kapcsolatos legtöbb kutatás a munkaerőpiac változásaiival, átalakulásával foglalkozik. Tanulmányunkban ezen változásokkal kapcsolatban a munkavállalók hozzáállásának, elképzeléseinek a felmérésére, megismerésére helyeztük a hangsúlyt.

A munkaerőpiac jövőbeni változása, átalakulása nyomán a különböző munkakörökben elvárt és szükséges készségek és képességek köre is változhat. Fontos ezért a jelenlegi és jövőbeni munkavállalók ezekkel kapcsolatos ismereteinek felmérése, valamint számukra ezen potenciális változások ismertetése, a munkavállalók felkészítése, hogy az automatizáció okozta munkaerőpiaci diszrupciót a lehető legnagyobb mértékben ellensúlyozni lehessen.

A válaszokból levonható, hogy a kitöltők nagy része tisztában van az automatizáció munkaerőpiac-átrendező potenciáljával, mindössze 10,1 százalékuk gondolta úgy, hogy kevés munkakör van veszélyben. Jelentős részük belátja a folyamatos képzés fontosságát, amely az egyik legjobb megoldás lehet a munkaerőpiaci átrendeződések hatásának csökkentésére. A kutatásban az alanyi jogon járó jövedelem megítélését is vizsgáltuk. A koronavírus-világjárvány hatására egyre több országban előkerül a bevezetésének lehetősége, és a médiában is egyre gyakrabban előkerül. Mind a bevezetés hatása és megítélése, mind pedig az általános megítélés változása is további vizsgálatra ad lehetőséget.

**IRODALOM**

- Accenture. (2018): Inclusive Future of Work: A Call to Action. [https://www.accenture.com/\\_acnmedia/PDF-114/Accenture-Inclusive-Future-Work-Full-Report.pdf#zoom=40](https://www.accenture.com/_acnmedia/PDF-114/Accenture-Inclusive-Future-Work-Full-Report.pdf#zoom=40)
- Coelho, A. (2020a): Brazil: The National Senate approves Emergency Basic Income. <https://basicincome.org/news/2020/04/brazil-the-national-senate-approves-emergency-basic-income/>
- Coelho, A. (2020b): United States: Alexandria Ocasio-Cortez calls for basic income as a response to the corona virus crisis. <https://basicincome.org/news/2020/03/united-states-alexandria-ocasio-cortez-calls-for-basic-income-as-a-response-to-the-corona-virus-crisis/>
- Cseh, B. & Varga, J. (2020): Taxation and Humans in the Age of the Fourth Industrial Revolution – Financial and Ethical Comments. *Acta Universitatis Sapientiae European And Regional Studies* 17: 103–117.
- ECI. (2020): Start Unconditional Basic Incomes (UBI) throughout the EU [Text]. [https://europa.eu/citizens-initiative/initiatives/details/2020/000003\\_hu](https://europa.eu/citizens-initiative/initiatives/details/2020/000003_hu)
- European Union. (2017): Attitudes towards the impact of digitisation and automation on daily life. Special Eurobarometer 460: <https://doi.org/doi:10.2759/25616>
- Frey, C. B. & Osborne, M. (2013): The future of employment. Oxford Martin Programme on Technology and Employment - Oxford Martin School, University of Oxford.
- Harris, K., Austin, K. & Schwedel, Andrew. (2018, február 7): Labor 2030: The Collision of Demographics, Automation and Inequality. Bain. <https://www.bain.com/insights/labor-2030-the-collision-of-demographics-automation-and-inequality/>
- IFR. (2018): Robots and the Workplace of the Future. A positioning paper by the International Federation of Robotics (o. 36). International Federation of Robotics. [https://ifr.org/downloads/papers/IFR\\_Robots\\_and\\_the\\_Workplace\\_of\\_the\\_Future\\_Positioning\\_Paper.pdf](https://ifr.org/downloads/papers/IFR_Robots_and_the_Workplace_of_the_Future_Positioning_Paper.pdf)
- Kangas, O., Jauhiainen, S., Simanainen, M. & Ylikännö, M. (2019, február 8): The basic income experiment 2017–2018 in Finland: Preliminary results [Serial publication]. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161361>
- Kim, T. W. & Scheller-Wolf, A. (2019): Technological Unemployment, Meaning in Life, Purpose of Business, and the Future of Stakeholders. *Journal of Business Ethics* 160(2): 319–337. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04205-9>
- Kőműves, Zs. & Szabó, Sz. (2021): A koronavírus probléma vs. lehetőség? Az országos KoronaHR kutatás részeredményei, *Hadtudomány: A Magyar Hadtudományi Társaság Folyóirata* 31: E-szám 173–185.
- Kőműves, Zs., Hollósy, G. & Szabó, Sz. (2021): Pályakezdők a munkaerőpiacon, *Tudásmenedzsment* 22(2): 158–173.
- Manyika, J. (2017): A future that works: AI, automation, employment, and productivity. (o. 22) [Technical Report]. McKinsey Global Institute Research. [http://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user\\_upload/research/centres/risk/downloads/170622-slides-manyika.pdf](http://www.cbr.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/centres/risk/downloads/170622-slides-manyika.pdf)

- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018): Automation, skills use and training. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/2e2f4eea-en>
- Raventós, D. (2007): Basic Income: The Material Conditions of Freedom. [https://www.researchgate.net/publication/330224519\\_Basic\\_Income\\_The\\_Material\\_Conditions\\_of\\_Freedom](https://www.researchgate.net/publication/330224519_Basic_Income_The_Material_Conditions_of_Freedom)
- Rotman, D. (2013): How Technology Is Destroying Jobs. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2013/06/12/178008/how-technology-is-destroying-jobs/>
- Servoz, M. (2019): The future of work? Work of the future! On how artificial intelligence, robotics and automation are transforming jobs and the economy in Europe. European Political Strategy Centre., 155. <https://doi.org/10.2872/50454>
- Telles, P. (2020): COVID-19: Brazil Implements Basic Income Policy Following Massive Civil Society Campaign. International Inequalities Institute, London School of Economics. <https://www.indepthnews.net/index.php/sustainability/health-well-being/3470-covid-19-brazil-implements-basic-income-policy-following-massive-civil-society-campaign>
- World Economic Forum. (2018): The Future of Jobs Report 2018. Centre for the New Economy and Society. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)
- Varga, J. & Cseh, B. (2019): A negyedik ipari forradalom egyes adózási és munkaerőpiaci hatásai. *Controller Info* 7(1) 11–14.
- Walter, V. & Kalmár, S. (2008): Employment at the EU institutions – Perspectives for employees coming from the new member states. In *Hagyományok és új kihívások a menedzsmentben* (pp. 610–615).
- Zemtsov, S. (2020): New technologies, potential unemployment and ‘nescience economy’ during and after the 2020 economic crisis. *Regional Science Policy & Practice* 12(4), 723–743. DOI: 10.1111/rsp3.1286

# A MUNKAHELYI STÁTUSZ SZEREPE ÉS JELENTŐSÉGE

Gácsér Norbert György – Bosnyák Edit

A státusz a társadalomtudományokban – elsősorban a szociológia és szociál-pszichológia területén – évtizedek óta népszerű kutatási terület. A státusz összetett jelenségéről rendelkezésre álló és folyamatosan bővülő tudásanyag a menedzsment és szervezéstudományi vizsgálatokban történő alkalmazásának lehetősége több megválaszolatlan kérdésre jelenthet választ. Jelen írás a státusz, különösen a státuszdinamika összefüggéseinek szakirodalmáról ad bemutatást összefoglaló jelleggel.

A státusz társadalmi létünk szervezőelve, ami rangot rendel minden emberhez valamely kontextustól függő társadalmilag értékelt dimenzió szerint (például feladat-kompetencia, nem vagy kor). A téma népszerűsége a társadalomtudományok (elsősorban a szociológia és a szociálpszichológia) tárgykörében az 1940-es évektől tapasztalható, ennek ellenére a menedzsment és szervezéstudományok területén kizárólag az elmúlt két évtizedben indult lassú emelkedésnek. Összefüggéseinek vállalati szférára (továbbiakban: munkahely) történő alkalmazása segítségével új szemszögből lehet magyarázható a szervezeteken belüli és szervezetek közötti jelenségek sokasága (Piazza & Castelluci, 2014).

## A STÁTUSZ MEGJELENÉSE

Az ember társadalmi csoportosulásának legtöbb (ha nem is összes) formáját annak tagjai státuszon alapuló rangsorolása jellemzi (Anderson, John, Keltner & Kring, 2001). E jelenség kutatása különösen a szociológia (Barnard, 1938; Maslow, 1943; Vroom, 1964, Blau, 1977; Harvey és Consalvi, 1960) és a szociálpszichológia (Magee & Galinsky, 2008; Piazza & Castellucci, 2014; Ravlin & Thomas, 2005) területén terjedt el. „Az emberiség ösztönös önszerveződése következményeként egyesek magasabb státuszt kapnak, mint mások” (Djurdjevic et al, 2017, 2. o.), ebben a rétegződést eredményező folyamatban „a státusz társadalmi érték-indexként működik, amelyet a megfigyelők az egyénnek vagy egy csoportnak tulajdonítanak” (Bendersky, Pai, 2018, 184. o.). Az egyének vagy csoportok rangsorolási különbségei alapján hierarchiák alakulnak ki (Cheng et al., 2012). E hierarchiák kialakulásának természetes tendenciája szinte minden élő faj kapcsán megjelenik, ami preferenciára vagy hasznosságra utal (Mazur, 1985). Ezeknek a társadalmi hierarchiáknak a célja lehet a korlátozott erőforrások (például a társak és az élelem) kiosztásának megszervezése (Sapolsky, 2005), az egyéni motiváció maximalizálása (Halevy és mtsai, 2011; Magee és Galinsky, 2008) és a társadalmi tanulás megkönnyítése (Henrich & McElreath, 2003). Más megközelítésben a státusz a társadalmi szerepek meghatározásában is segít (Halevy et al., 2011).

A státusz relatív (társadalmi összehasonlítás): még az egyenlőségelvű csoportosulásoknak is vannak rangsorbeli különbségei, annak ellenére, hogy az ellentétes erőként megjelenő társadalmi normák is egyre inkább jelen vannak ezek *elnyomására* (Boehm, 1993; Lee, 1979; Lewis, 1974; lásd még Henrich & Gil-White 2001). Más szavakkal: a státusz létezése szükségszerű egyenlőtlenséget predestinál.

A státusz társadalmi interakciók révén alakul ki- és a résztvevők szubjektív értékelésén alapul; mértéke a megfigyelők önkéntes ráruházásának mértéke által korlátozott (Blader & Chen 2014, Fragale et al. 2011). Ebből kifolyólag a státusz arra motiválja az embereket, hogy éberem összpontosítsanak másokkal való kapcsolataikra (Bendersky, Pai, 2018). Az értékelések szubjektivitása miatt a státuszítélet drámai módon változhat, az értékelés legfőbb forrása („értékelt dimenzió”) kontextus- és csoportfüggő. Lehet az értékeltdimenzió-kompetencia észlelése (Cheng et al. 2013; Szabó-Szentgróti et al., 2019), a csoporthoz való hozzájárulás vagy más státusznövelő viselkedés (extroverzió vagy túlzott önbizalom, dominancia) (Bendersky, Pai, 2018).

## STÁTUSZMOTIVÁCIÓK

A magas státusú tagságnak számos következménye van, evolúciós teoretikusok szerint a státusz értékes erőforrások birtoklásával függ össze, ami végső soron hozzájárulhat az ember életben maradásához és sikerességéhez a munkában és más életterületeken (Djordjevic et al., 2017). Az azonosított kiváltságok közé tartozik a csoporton belüli aránytalan befolyás (tiszteletre, figyelemre, erőforrások és információ elosztására, befolyás a csoport döntéseire), a jobb testi egészség (és hosszabb élettartam) és a jobb reprodukciós siker (Anderson & Kilduff, 2009; Fiske, 2010; Farh, Chen, 2018; Christie, Barling, 2010). A témában publikált kutatások között mérföldkőnek tekinthető Cameron Anderson professzor és Berkeley-Haas PhD jelöltek 2015-ben publikált kutatási anyaga (Anderson et al., *Psychological Bulletin*, 141. kötet (3), 2015. május), amely a státuszt alapvető emberi motivációként definiálta (bár a szakirodalom ezt megelőzően is ugyanerre a következtetésre utalt, lásd: Anderson et al., 2015, Barkow, 1975, Maslow, 1943). Következésképp a „státusz” az emberi lét minden területén hatással van az emberi interakciókra.

## A STÁTUSZ ELHATÁROLÁSA

A státusz jelensége összetett, megértésének egyik módja annak fő összetevőinek meghatározása, valamint annak definiálása, hogy mi nem tartozik a státusz koncepciójába (elhatárolás). Cameron és társai a „státuszt” három fő összetevőn keresztül határozták meg, ezek: a tisztelet (vagy csodálat), az mások által történő önkéntes tiszteletben tartás (lemondás a magasabb státuszú fél javára) és a társadalmi érték (presztízs, amelyet azok az egyének kapnak, akiknek a tanácsát mások kérik). Hasonló megfogalmazás található Bendersky és Pai munkájában, ezek szerint „a státushierarchia, amelynek alapja a mások által elismert tekintély, tisztelet és megbecsülés a társadalmi és munkacsoportokban mindenütt találunk” (Bendersky, Pai, 2018, 183. o.).

A státusz és a rétegződési folyamatok konkrét és elhatárolt körülmények között (pl. munkahely) is tetten érhetők. A státusz „a szervezeti élet gyakorlatilag minden

aspektusára vonatkozik minden fajta szervezetben” (Ravlin & Thomas, 2005, 967. o.), ahol a státusz „kiemelkedő és nagy jelentőségű” (Chen, Peterson, Phillips, Podolny & Ridgeway, 2012). Egy, a 2014-ig megjelent, menedzsmentspecifikus státuszra vonatkozó kutatások összefoglalását mutatja be Piazza és Castellucci 2014-ben megjelent publikációja.

## STÁTUSZDINAMIKA

Különösen izgalmas terület a státuszváltozások vizsgálata. A hierarchiák kialakulásának egy lehetséges magyarázatát adja Berger és munkatársainak elmélete, az úgynevezett Elvárás-elmélet (Expectation States Theory) (Berger et al. 1972, Berger & Zelditch 1985). E szerint a státusz a csoportokban azonnal és automatikusan szerveződik. A státusz rendezési szabálya a tagok egymáshoz viszonyított relatív teljesítményelvárását tükrözi az észlelt kompetencia alapján, amelyet a státuszjelek (Bendersky, Pai, 2018, o.) határoznak meg. A spontán hierarchikus struktúrákba szerveződés érdekében az emberek a státusz megítélését meglehetősen gyorsan hozzárendelik másokhoz. Ez olyan ütemben és olyan magas fokú következetességgel történik, hogy a státuszítéletek értékelése valami más alapján kell megtörténnie, mintsem tényleges érdemek (például a feladatkompetencia vagy a társadalmi érték) (Moors & Houwer, 2005). E státuszjelek „diffúz” (hozzárendelt) vagy „specifikus” (elért) természetűek (Ridgeway, 2001, Foladare, 1969, Berger, Cohen és Zelditch, 1972, Berger, Fisek és Freese, 1976), változásuk, illetve változtatásuk sajátos szabályrendszert követ. A hozzárendelt státuszról eredő képességre vonatkozó feltételezéseket nehéz megváltoztatni (Karakowsky, Siegel, 1999), mégsem korrelál a helyi státusszal, ha a csoport demográfiai szempontból homogén (Caucasian; Ibarra, 1993). Noha a tulajdonított státuszt általában társadalmi szinten meghatározott (pozitív vagy negatív státuszhiedelmek), úgy tűnik a szervezeti összefüggésekre is „áttérjed” (Baron & Pfeffer, 1994). Amennyiben az egyénnek magas státusú diffúz jellemzője van (pl. férfi), a megfigyelők hajlamosak ezen egyéneket kompetensebbnek vélni, még azokon a területeken is magasabb elvárásokat támasztva velük szemben, ahol maguknak a jellemzőknek nincs jelentősége (például: egy munkafeladat). Ugyanez ellentétesen vonatkozik az alacsony státusú diffúz jellemzőkkel rendelkező személyekre.

A státuszbeli inkonzisztenciák illegitimitási problémákat okozhatnak, és ellenállást vagy interperszonális konfliktusokat eredményezhetnek, ha például alacsonyabb státusú demográfiai csoportokhoz tartozó vezetőket rendelnek más, magasabb státusú demográfiai kategóriákhoz (Correll & Ridgeway, 2003).

Önerősítő előítélet van a státusz elérésében és felhalmozásában: A státusz azoknak kedvez, akik már rendelkeznek vele. Azok az emberek, akiket magasabb státusszal ruháznak fel, több lehetőséget kapnak bizonyítani, és jobban szem előtt lévő feladatokhoz endelik hozzá, valamint hajlamosabbak pozitívabban értékelni őket (Sutton és Hargadon, 1996, Ridgeway & Walker 1995). Az alacsonyabb teljesítményelvárások ezzel ellentétes irányba hatnak (alulértékelés) akkor is, ha az adott ember tényleges teljesítménye tökéletesen egyenértékű más, magas státusú emberrel (Heilman & Haynes 2005, Thomas-Hunt & Phillips 2004). A magas státusú egyéneket tehát pozitívabban értékelik és jobban jutalmazták, nagyobb láthatóságot kap hozzájárulásuk, amely magasabb elismerést és több erőforrást eredményez, fokozva ezzel

objektív teljesítménybeli és társadalmi potenciáljukat. A státuszhierarchia ezen öngerjesztő jelenség a Matthew-elvnek megfelelő viselkedést mutat (Merton 1968).

Az emberek a rendszerstabilitást részesítik előnyben, olyan mértékben, hogy hajlamosak elfogadni a meglévő társadalmi hierarchiát akkor is, ha az hátrányos helyzetbe hozza saját csoportjukat (Jost & Banaji, 1994) vagy önmagukat (Anderson és mtsai 2012). A státuszhiédelmek „külső kulturális támogatást” nyújtanak annak racionalizálása érdekében, hogy a státushierarchia megfelelő és helyes (Correll & Ridgeway, 2003; Walter, Kalmár & Szabó, 2009). A rétegződés megfelelősége a társas kapcsolatok domináns-szubmisszív dimenziójára is vonatkozik, e viselkedési minták minden félnek nagyobb kényelmet nyújtanak (Tiedens & Fragale 2003, Tiedens et al. 2007) és kölcsönösen kielégítőbb kapcsolatokhoz vezetnek (Gruenfeld & Tiedens 2010), miközben segítik a csoport teljesítményét is (Grant et al. 2011). Ez a magyarázata annak, hogy „az emberek úgy gondolják, hogy a hierarchiák elkerülhetetlenek és a csoportok különböző szintjei legitimek” (Bendersky, Pai, 2018, 185. o.).

Az egyéni kompetencia és státusz értékelésének bizonytalansága miatt (Gould 2003) a teljesítményre vonatkozó ítéletek és elvárások idővel változhatnak a tényleges képességekről szerzett információk felhalmozásával (Bendersky & Shah 2013, Bunderson 2003; Szabó-Szentgróti et al., 2016). Ez azt jelenti, hogy a státushierarchiákban meglévő önerősítő tendenciák (Magee & Galinsky 2008, Merton 1968) ellenére a hierarchiák nem statikusak, változtathatóak és társadalmi interakciók révén folyamatosan különböző mértékben újra tárgyalhatóak (Mead 1934, Stryker & Statham 1985, DeRue & Ashford 2010, Owens és Sutton 2001; Gelencsér et al., 2020). Az észlelt hierarchikus képlékenységet a strukturális instabilitás (ún. „lökések”) segíti, nagyobb lehetőséget teremtve a rangsor szerinti pozíció megváltoztatására (Tost, 2011).

A státuszértékelések szubjektív jellege miatt (Blau, 1964) bizonyos jeleket magas státuszhoz társítanak, függetlenül attól, hogy ezek szorosan kapcsolódnak-e tényleges kompetenciához vagy sem (Anderson et al. 2012a, Anderson & Kilduff 2009b Chen et al. 2012, Hogan & Hogan 1991, Kennedy és mtsai 2013). Ilyen meghatározott tulajdonságokkal rendelkező személyeket mások nagyobb valószínűséggel azonosítanak magasabb teljesítménypotenciállal. Ezek kizárólag érzékelésen alapuló asszociációk, a személy tényleges kompetenciája lehet alacsony annak ellenére, hogy rendelkezik ezekkel a tulajdonságokkal. Bár a státusz ezen jellemzők révén történő elérése sérülékeny a szereplők valódi kompetenciájának feltárására, a reifikációs folyamatok létrehozhatnak és fenntarthatnak „magas státuszú pozíciókat valójában alacsony kompetenciájú emberek számára” (Bendersky & Shah 2013). Az említett „jelek”, vagy tulajdonságok, amelyekhez hajlamosak magasabb státuszt társítani: túlzott önbizalom (Anderson & Kilduff 2009, Anderson és mtsai 2012), extrovertált személyiség (Anderson és mtsai 2001, Bendersky & Shah 2013), düh kimutatása (Van Kleef és mtsai 2010), humor (sikeres) használata. A „domináns magatartás” vagy dominancia (Cheng et al., 2013) a státusz elérésének egyik módja, amely a megfélemlítés és a kényszer alkalmazásával szerez rangot, nem gondolom megfeleltethetőnek a státuszdefiníciónak. További, a státuszszerzésnek kedvező tulajdonságok: a csoportorientált motiváció (Ridgeway, 1982) és a csoport iránti

elkötelezettség jelzése (nagylelkűség, önzetlen viselkedés, önfeláldozás) (Hardy & Van Vugt, 2006, Griskevicius et al. Halevy et al., 2008, 2012). Végül státusz szerezhető még a „megfelelő” kapcsolatok (Podolny, 2010), (Sauder et al. 2012) birtoklásával és hasznosításával.

## A STÁTUSZ MÉRÉSE

A státuszdinamika értékeléséhez előfeltétel két statikus állapot mérése. A státusz mérésének problematikájára a szociológiai és szociálpszichológia diszciplínáin belül adott válaszok történelmileg sokszínűek, bizonyos módszerek elterjedtebbek, és a módszerek között mutatkozik hasonlóság. A szociológiában a státuszt különböző módokon mérik: a legelterjedtebb megkülönböztetés szerint objektív társadalmi státuszmérőket (például szocio-ökonómiai státusz, SES), szubjektív státuszmérőket (szubjektív szocio-ökonómiai státusz, SSS) és többoldalú szocio-ökonómiai státusz-indexeket különböztet meg a szakirodalom. A szocio-ökonómiai mérések többsége három mutatót foglal magában, ezek az oktatásban töltött évek száma, foglalkozási szint (szakmai presztízs) és jövedelem, illetve vagyon (Sirin, 2005). Noha ezek széles körben használt indikátorok, nem általánosíthatóak és egyenértékűek (Geyer és mtsai 2006). A kutatók ezért ezeket a mutatókat különböző képletek szerint kombinálják és súlyozzák, mások a társadalmi helyzet egyéb szempontjait mérik (Ensminger és mtsai 2003; Geyer és mtsai 2006; Wolfe 2014: 39). Következésképp mindnek megvannak az előnyei és hátrányai. A szociális helyzet egyetlen mérőszáma sem teljes, valószínűleg nincs is egyetlen tökéletes módszer az SES mérésére (Bradley & Corwyn 2002: 373). Az úgynevezett szubjektív társadalmi státuszmérők (SSS) alternatívát kínálnak az objektív társadalmi státuszmérőkkel szemben. Az SSS esetében a válaszadókat arra kérjük, hogy hasonlítsák össze magukat egy meghatározott referenciacsoporttal vagy csoportokkal (például közösségükkel vagy országukkal, amelyben élnek), és közöljék véleményüket, ami a válaszadók „hierarchián belüli érzékelt helyét” eredményezi (Goodman et al. 2001; 2003: 1019; Singh-Manoux és mtsai 2005, Cundiff és mtsai 2012; Sweeting & Hunt 2014: 39). Az SSS egy példája a MacArthur társadalmistátusz-skála, amely kedvelt választása annak egyszerűsége miatt: a válaszadónak el kell képzelniük egy létrát, amely egy referenciacsoportot (pl. társadalom) szimbolizál, 10 foka van, a megkérdezettnek azt kell meghatároznia, hogy a létra mely fokára helyezné magát (Adler, Castellazzo, Ickovics, 2000; Szabó, Szentgróti & Walter, 2009). A harmadik kategóriába a többoldalú társadalmi-gazdasági indexek tartoznak és a SES-méréseket ötvözik (Duncan 1961; Oakes és Rossi 2003). A társadalmi státusz mérésére tett kísérletek többsége „önbevallású”, néhány alapul társjelentéseken, mindkettő nyilvánvalóan közelítő becslést ad a státuszrangra vonatkozóan. Ezen mérések közül az SSS-típusú mutatók alkalmazhatóak vállalati környezetre vonatkoztatva érdemlést érdemel Djurdjevic és társainak 2017-ben megjelent munkája. A szerzők a státusz-szervezetekre vonatkoztatott összetevőinek azonosítását követően (tisztelet, kiemelkedés, presztízs, szubjektív megítélés és konszenzus) megalkották az úgynevezett Munkahelyi Státusz Skálát (Workplace Status Scale, WPS), mely egy 5 faktoros mérőeszköz a munkahelyi státusz feltérképezésére.



## LEHETSÉGES ALKALMAZÁSI TERÜLETEK ÉS KUTATÁSI IRÁNYOK

A státusz jelensége iránti tudományos érdeklődés emelkedése és a szervezeteken belül zajló státuszfolyamatok jobb megértése és menedzsment célú alkalmazása hozzájárulhat szervezetek eredményeinek javításához, például általánosan magasabb fokú irányításhoz (koordinálás) (Halevy, 2011), jobb munkavállalói teljesítményértékelő rendszerek (előléptetés és kompenzáció) kiépítéséhez (Castilla, 2008; Besley & Ghatak, 2008, Greer et al., 2018).

### IRODALOM

- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G. & Ickovics, J. R. (2000): Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: preliminary data in healthy white women. *Health Psychology* 19(6): 586–592.
- Agnes, M. & Jan De Houwer: (2006): Automaticity: A Theoretical and Conceptual Analysis”, *Psychological Bulletin* 132(2): 297–326, DOI:10.1037/0033-2909.132.2.297
- Alessandro, P. & Fabrizio, C. (2014); Status in Organization and Management Theory, *Journal of Management* 40: 287. DOI: 10.1177/0149206313498904
- Anderson et al. (2015): Is the Desire for Status a Fundamental Human Motive *Psychological Bulletin* 141(3)
- Anderson, C., John, O. P., Keltner, D. & Kring, A. M. (2001): Who attains social status? Effects of personality and physical attractiveness in social groups. *Personality Processes and Individual Differences*. 81: 116–132. DOI:10.1037//0022-3514.81.1.116
- Azur, A. A. (1985): biosocial model of status in face-to-face primate groups. *Social Forces* 64(2): 377–402.
- Barkow, J. H. (1975): Prestige and culture: a biosocial interpretation. *Curr. Anthropol* 16: 553–572.
- Barnard, C. I. (1938): *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bendersky, C. & Shah, N. P. (2012): The cost of status enhancement: performance effects of individuals’ status mobility in task groups. *Organ. Sci.* 23: 308–22.
- Bendersky, C. & Shah N. P. (2013): The downfall of extraverts and rise of neurotics: the dynamic process of status allocation in task groups. *Acad. Manag. J.* 56: 387–406.
- Berger, J., Cohen, B. P. & Zelditch M. Jr. (1972): Status characteristics and social interaction. *Am. Sociol. Rev.* 37: 241–55.
- Berger, J., Ridgeway, C. L., Fisek, M. H. & Norman, R. Z. (1998): The legitimation and delegitimation of power and prestige orders. *Am. Sociol. Rev.* 63: 379–405.
- Berger, J. & Zelditch M. (1985): *Status, Rewards, and Influence*. San Franc.: Jossey-Bass
- Berger, J., Fisek, M. H. & Freese, L. (1976): Paths of relevance and the determination of power and prestige orders. *Pacific Sociological Review* 19, 45–62. DOI:10.2307/1388741

- Blader, S. L. & Chen, Y-R. (2014): What's in a name? Status, power, and other forms of social hierarchy. In *The Psychology of Social Status*, ed. JT Cheng, JL Tracy, C Anderson, (pp. 71–95). New York: Springer
- Blau, P. M. (1977): *Inequality and heterogeneity - a primitive theory of social structure*, New York
- Boehm, C. (1993): Egalitarian society and reverse dominance hierarchy. *Current Anthropology* 34: 227–254.
- Bradley, C. (2002): Socioeconomic status and child development, *Annual review of psychology*
- Bunderson, J. S. (2003): Team member functional background and involvement in management teams: direct effects and the moderating role of power centralization. *Acad. Manag. J.* 46: 458–74.
- Castilla, E. J. (2008): Gender, race, and meritocracy in organizational careers. *American Journal of Sociology*, 113: 1479–1526. DOI:10.1086/588738
- Chen, Peterson, Phillips, Podolny & Ridgeway (2012): Introduction to the Special Issue: Bringing Status to the Table—Attaining, Maintaining, and Experiencing Status in Organizations and Markets, *Organization Science*
- Cheng, J. T., Tracy, J. L., Foulsham, T., Kingstone, A. & Henrich, J. (2013): Two ways to the top: Evidence that dominance and prestige are distinct yet viable avenues to social rank and influence. *J. Pers. Soc. Psychol* 104: 103–125.
- Christie, A. M. & Barling, J. (2010): Beyond Status: Relating Status Inequality to Performance and Health in Teams, *Journal of Applied Psychology* 95(5): 920–934.
- Corinne, B. – Jieun, P. (2018): Status Dynamics, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 5: 183–199.
- Correll, S. J. & Ridgeway, C. L. (2003): Expectation states theory. In *Handbook of Social Psychology*, ed. J Delamater, (pp. 29–51). New York: Kluwer Acad.
- Cundiff et al. (2012): Hierarchy and health, *American Psychological Association*
- De Rue, D. S. & Ashford, S. J. (2010): Who will lead and who will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. *Acad. Manag. Rev.* 35: 627–47.
- Djurdjivic, E., Koopman, J., Stoverink, A., Veiga, S. M., Yam, K. C. & Chiang, J. T. (2017): Workplace Status: The Development and Validation of a Scale, *Journal of Applied Psychology*
- Ravlin, E. C. & Thomas, D. C. (2005): Status and Stratification Processes in Organizational Life, *Journal Of Management*
- Ensminger et al. (2003): Socioeconomic status, parenting and child development (BOOK)
- Farh C. I. C. & Chen G. (2018): Leadership and member voice in action teams: Test of a dynamic phase model, *Journal of Applied Psychology* 103(1): 97–110.
- Fiske, S. T. (2010): Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, G. Lindzey, & D. T. Gilbert (Eds.), *Handbook of social psychology* 5: 941–982. Hoboken, NJ: Wiley. DOI: 10.1002/9780470561119.socpsy002026
- Foladare, I. S. (1969): “A Clarification of “Ascribed Status” and “Achieved Status””. *The Sociological Quarterly* 10(1): 53–61. DOI: 10.1111/j.1533-8525.1969.tb02061.x.

- Fragale A. R., Overbeck J. R. & Neale, M. A. (2011): Resources versus respect: social judgments based on targets' power and status positions. *J. Exp. Soc. Psychol.* 47: 767–75.
- Fragale, A. R. (2006): The power of powerless speech: the effects of speech style and task interdependence on status conferral. *Organ. Behav. Hum. Decis. Proc.* 101: 243–61.
- Gelencsér, M., Szigeti, O., & Szabó-Szentgróti G. (2020). A feldolgozóipari munkavállalók munkaerő-megtartása. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*,51(9): 67–79. DOI: 10.14267/VEZTUD.2020.09.06
- Geyer et al., Ensminger et al, Wolfe (2014): *Handbook of social status correlates (BOOK)*, 2006
- Goodman et al. (2001): Adolescents perception of social status, *Pediatrics*
- Gould, R. V. (2003): *Collision of Wills: How Ambiguity About Social Rank Breeds Conflict*. Chicago: Univ. Chicago Press
- Greer, L. L., DeJong, B. A., Schouten, M. E. & Dannals, J. E. (2018): Why and when hierarchy impacts team effectiveness: A meta-analytic integration, *Journal of Applied Psychology* 103(6): 591–613.
- Griskevicius, V., Tybur, J. M. & Van den Bergh, B. (2010): Going green to be seen: status, reputation, and conspicuous conservation. *J. Pers. Soc. Psychol.* 98: 392–404.
- Gruenfeld, D. H. & Tiedens, L. Z. (2010): Organizational preferences and their consequences. In: Fiske, S. T., Gilbert, D. T. & Lindzey, G. (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, (pp. 268–316). Hoboken, NJ: Wiley
- Halevy, N., Bornstein, G. & Sagiv, L. (2008): “In-group love” and “out-group hate” as motives for individual participation in intergroup conflict: a new game paradigm. *Psychol. Sci.* 19: 405–411.
- Halevy, N., Chou, E. Y., Cohen, T. R. & Livingston, R. W. (2012): Status conferral in intergroup social dilemmas: behavioral antecedents and consequences of prestige and dominance. *J. Pers. Soc. Psychol.* 102: 351–366.
- Halevy, N., Chou, E. Y. & Galinsky, A. D. (2011): A functional model of hierarchy: Why, how, and when vertical differentiation enhances group performance. *Psychology Review* 1(1): 32–52. DOI: 10.1177/2041386610380991
- Hardy, C. L. & Van Vugt, M. (2006): Nice guys finish first: the competitive altruism hypothesis. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 32: 1402–13.
- Harvey, O. J. & Consalvi, C. (1960): Status and conformity to pressures in informal groups. *The Journal of Abnormal and Social Psychology* 60(2): 182–187. DOI: 10.1037/h0044036
- Heilman, M. E. & Haynes, M. C. (2005): No credit where credit is due: attributional rationalization of women's success in male-female teams. *J. Appl. Psychol.* 90: 905–16.
- Henrich, J. & Mcelreath, R. (2003): The evolution of cultural evolution. *Evolutionary Anthropology* 12: 123–135. DOI: 10.1002/evan.10110
- Henrich, J. & Gil-White, F. J. (2001): The evolution of prestige: Freely conferred deference as a mechanism for enhancing the benefits of cultural transmission. *Evolution and Human Behavior* 22: 165–196.

- Henrich, J., Heine, S. J. & Norenzayan, A. (2010): The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences* 33: 61–83.
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994): The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *Br. J. Soc. Psychol.* 33: 1–27.
- Karakowsky, L. & Siegel, J. P. (1999): The effects of proportional representation and gender orientation of the task on emergent leadership behavior in mixed-gender work groups, *Journal of applied psychology* 84(4): 620–631.
- Kunda, Z. (1990): The case for motivated reasoning. *Psychol. Bull.* 3: 480–98.
- Lee, M. T. & Ofshe, R. (1981): The impact of behavioral style and status characteristics on social influence: A test of two competing theories. *Social Psychology Quarterly* 44: 73–82.
- Lee, R. B. (1979): *The !Kung San: Men, women and work in a foraging society.* Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lewis, H. (1974): *Leaders and followers: Some anthropological perspectives.* Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lewis, R. J. (2002): Beyond dominance: The importance of leverage. *Quarterly Review of Biology* 77: 149–164.
- Magee, J. C. & Galinsky, A. D. (2008): Social hierarchy: The self reinforcing nature of power and status. *The Academy of Management Annals* 2(1): 351–398. DOI: 10.1080/19416520802211628
- Maslow A. H (1943): A Theory of human motivation. *Psychological Review* 50(4): 370–396. DOI: 10.1037/h0054346
- Merton, R. H. (1968): The Matthew effect in science. *Science* 159: 56–63,
- Oakes & Rossi (2003): The measurement of SES in health research: current practice and steps toward a new approach, *Soc Sci Med*
- Otis, D. (1961): From social system to ecosystem, *The sociological Quarterly*, DOI: 10.1111/j.1533-8525.1961.tb01491.x
- Pfeffer, J. & Langton N. (1993): The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity, and working collaboratively: evidence from college and university faculty. *Adm. Sci. Q.* 38: 382–407.
- Ridgeway, C. L. & Walker, H. A. (1995): Status structures. In Cook, K. S., Fine, G. A. & House, J. S. (eds.) *Sociological Perspectives on Social Psychology*, (pp. 281–310), Boston, MA: Allyn & Bacon
- Sirin, S. R. (2005): *Socioeconomic Status and Academic Achievement, Review of Educational Research*
- Sapolsky, R. M. (2004): Social status and health in humans and other animals. *Annual Review of Anthropology* 33(2004): 393–418. DOI: 10.1146/annurev.anthro.33.070203.144000
- Sapolsky, R. M. (2005): The influence of social hierarchy on primate health. *Science.* DOI: 10.1126/science.1106477
- Sauder, M., Lynn, F. & Podolny, J. M. (2012): Status: insights from organizational sociology. *Annu. Rev. Sociol.* 38: 267–83.
- Sauer, S. J., Thomas-Hunt, M. C. & Morris, P. A. (2010): Too good to be true? The unintended signaling effects of educational prestige on external expectations of team performance. *Organ. Sci.* 21:1108–1120.

- Singh-Manoux et al. (2005): Does subjective social status predict health and change in health status better than objective status? *Psychosom Med*
- Stake, R. E. (1994): Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutton, R. I. & Hargadon, A. (1996): Brainstorming groups in context: effectiveness in a product design firm. *Adm. Sci. Q.* 41: 685–718.
- Szabó, G., Szentgróti, E. & Walter, V. (2009). Job search behaviour of graduated career starters. In *Proceedings of the 2nd International Economic Conference Kaposvár University, Kaposvár - Hungary 2-3 April 2009*.
- Szabó-Szentgróti, G., Csonka, A., & Szabó-Szentgróti, E. (2016). Work vision among Y generation. In *Economic and Social Development: Book of Proceedings* (pp. 294–299).
- Szabó-Szentgróti G., Gelencsér, M., & Szabó-Szentgróti, E. (2019): Kompetencia elemzés a humán erőforrás gazdálkodásban – eszközök és gyakorlatok In: Kőszegi, I. R. (szerk.) III. Gazdálkodás és Menedzsment Tudományos Konferencia: Versenyképesség és innováció Kecskemét, Magyarország, Neumann János Egyetem, (pp. 167–173.)
- Sweeting, Hunt (2014): Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being, *Social Science and Medicine*
- Tiedens, L. Z. & Fragale, A. R. (2003): Power moves: complementarity in dominant and submissive nonverbal behavior. *J. Pers. Soc. Psychol.* 84: 558–568.
- Tiedens, L. Z., Unzueta, M. M. & Young, M. J. (2007): An unconscious desire for hierarchy? The motivated perception of dominance complementarity in task partners. *J. Pers. Soc. Psychol.* 93: 402–414.
- Timothy, J. B. & Maitreesh, G. (2008): *American Economic Review* 98(2): 206–211. DOI: 10.1257/aer.98.2.206
- Tost, L. P. (2011): An integrative model of legitimacy judgments. *Acad. Manag. Rev.* 36: 686–710.
- Vroom, V. H. (1964): *Work and motivation*, New York: Wiley.
- Walter, V., Kalmár, S., & Szabó, G. (2009). Cultural differences in negotiation. In *Proceedings of the 2nd International Economic Conference Kaposvár University, Kaposvár - Hungary 2-3 April 2009* (pp. 1–5).

# A VEZETŐI SIKER ÉS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA SZEREPÉNEK VIZSGÁLATA

András Réka Mária

Dolgozatom célja volt, hogy feltárjam milyen kompetenciákkal, jellemzőkkel kell rendelkeznie, illetve milyen vezetési stílusokat érdemes alkalmaznia egy eredményes vezetőnek. Emellett kutatási kérdésként azt is vizsgáltam, hogy a beosztottak és vezetők tekintetében mennyire fontos egy jó vezetőben az érzelmi intelligencia megléte. Kutatásom elején a vezetés fogalmát tisztáztam, majd a vezetői tulajdonságokat és a vezetési stílus fogalmát összegeztem különböző források, szakmai vélemények alapján. Azt követően a vezetési stílusok részletezésére tértem ki, bemutatva az eddigi irányzatokat a szakirodalomból. A vezetéskutatás kezdetekben a sikeres vezetői jellemet külső vagy belső tulajdonságok alapján, majd később a magatartás alapján próbálta meg körülírni. A magatartásalapú megközelítés két alfaja között a legfőbb különbség az volt, hogy az egyik esetben a döntéshozatal módja, a másik esetben pedig a vezető cselekvéseinek irányultsága állt a fókuszban. Ezután a vezetői stílust befolyásoló tényezőket és a vezetői feladatokat részleteztem, melyek legfőbb tanulsága, hogy egy vezetőnek nem csupán egy vezetési stílussal kell rendelkeznie, hanem az adott vezetési stílust az adott szituációtól, helyzettől kell függővé tennie. Ezt követően a siker fogalmát próbálom tisztázni, majd a siker kulcsát és a motiváció fontosságát mutatom be. Megfigyelhető, hogy ahogy változnak a munkaerőpiaci elvárások mind a vezetők, mind a beosztottak részéről, úgy változnak az egyes vezetési stílusok is, alkalmazkodnak az adott korszak elvárásaihoz.

## BEVEZETÉS

Életünk egyik fő motívuma az, hogy sikeressé váljunk. Már gyerekként is ezt látjuk, halljuk mindenhol – tanulj, hogy sikeres lehess, dolgozz sokat, legyenek céljaid, tervezz, legyél kitartó a siker érdekében. Mindig foglalkoztatott az emberek személyisége és annak fejleszthetősége. Érdekelt, hogy mitől válik valaki sikeressé és az, hogy mitől lesz valakiből jó vezető. Foglalkoztat, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki jó vezetővé válhasson, és milyen kompetenciák, milyen személyiségjegyek szükségesek ehhez.

Korábbi munkám során volt szerencsém közel ötven vezetővel együtt dolgozni, ezáltal lehetőségem nyílt látni és megtapasztalni azt, hogy kit tartanak a beosztottak jó vezetőnek, ki az, akinek nem jár görcsösséggel a mindennapokban irányítani és irányt mutatni. Azt gondolom, minden szakmában az a személy a legsikeresebb, aki szenvedélyének érzi az adott feladat megoldását, és akiről messziről látszik, hogy erre a tevékenységre született. Ugyanakkor vannak vezetők, akik nagyon jók

a szakmájukban, és az adott szakterületen nagyra becsült tudással rendelkeznek ez által irányító pozíciót tölthetnek be, mégis az alkalmazottakkal, beosztottakkal való kommunikáció, alá-fölérendelt viszony kezelése igencsak nehézkesnek bizonyul számukra.

Egy vállalat sikerességét mérhetjük közvetlen gazdasági mutatók segítségével és mérhetjük közvetetten, amikor a dolgozói elégedettséget és a vezetői sikereket vesszük figyelembe. Akkor beszélhetünk teljesen eredményes vállalatról, ha mindkét téren jó eredményeket kapunk, mivel a két terület között erős kölcsönhatás figyelhető meg.

Szeretném bemutatni, hogy milyen személyiségjegyekkel és kompetenciákkal rendelkeznek azok, akik sikeres vezetők, és ugyanezen vezetők tulajdonságait a beosztottak szemszögéből is megvizsgálom.

Munkám első felében a vezetés lényegi, többértű megfogalmazásait olvashatjuk, majd bemutatom a vezetők tulajdonságait és ismertetem a főbb vezetési stílusokat, irányzatokat.

Dolgozatom második felében mutatom be kutatásom eredményeit. Keresem a választ a vezetői siker és az érzelmi intelligencia összefüggésére, melyhez kérdőíves módszert választottam. Vezetőket és beosztottak kérdeztem meg vezetői tulajdonságokról, kompetenciákról, stílusokról. Mi is a siker? Mitől függ? Hogyan éri el a vezető azt, hogy a munkatársaiból a legjobbat hozza elő, hogy motiváltak és elhivatottak legyenek a cég iránt.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A szakirodalom tanulmányozása során egyértelművé vált számomra, hogy a vezetői siker és az érzelmi intelligencia közötti kapcsolat vizsgálata mára már nagyon elterjedt, hazánkban is egyre fontosabbnak tartják a vezetők kiválasztása során megvizsgálni a vezetői pozícióra jelentkezők személyiségét. A sikeres vezetők megítélését az irodalmak három megközelítésben vizsgálják és mutatják be. A magatartáselméleti, a kontingenciaelméleti, valamint a tulajdonságelméleti megközelítések. Elsősorban a kutatás szempontjából kiemelkedő fontosságú megközelítéssel, a tulajdonságelmélettel foglalkozom. Az elméleti megközelítés vizsgálati középpontjában az a kérdés áll, hogy egy jó vezetőnek milyen tulajdonságokkal kell bírnia (*Bakacsi, 2015*).

Az elméleti megközelítésnek számos jeles képviselője van. Stogdill több évtizeden keresztül foglalkozott a kérdéssel és publikálta eredményeit. Nevéhez két, némileg eltérő eredmény fűződik. Az 1948-as publikációjában nyolc, míg a későbbi, 1974-es kutatásában 10 tulajdonságot határozott meg, melyek elengedhetetlenek a vezetők esetében. Számos kutatás próbálta körülírni azon tulajdonságokat, amelyek szükségesek ahhoz, hogy valaki jó vezetővé váljon (*Stogdill, 1974*).

Sunnie Giles kutatásának középpontjában is ez a kérdés állt. 195 vezetőt kérdezett meg összesen 15 országból, és több mint 30 globális szervezetből a kutatás során. A résztvevőknek ki kellett választaniuk 74 vezetői kompetenciából az általuk 15 legfontosabbnak tartott kompetenciát. *McGregor* elmélete alapján (1960) a vezetési stílust a vezetők más emberek természetéről és magatartásáról való előfeltevései határozzák meg (*Sunnie, 2016*).

Az érzelmi intelligenciával kapcsolatban fontos megjegyezni Goleman véleményét (*Goleman, 1995*), ami szerint az általános intelligencia (IQ) nem készíti fel

az élet viszontagságaira, sem lehetőségeinek kihasználására. Goleman amerikai pszichológus, tudományos újságíró, az érzelmi és társas intelligencia kutatója. A mindennapi életben való boldoguláshoz és eligazodáshoz tehát az EQ nagyobb fontossággal bír, különösen egy vezetői szerepkör sikeres betöltésében, hogy felismerje a dolgozók ki nem mondott igényeit és üzeneteit. Mindezekből levonható az a következtetés (ma már bizonyított tény), hogy az érzelmi intelligencia nagyobb mértékben befolyásolja az egyén sikerességét és karrierútját, mint az általános – „iskolás” – intelligencia.

## **Vezetés**

### *A vezetés fogalma*

A vezetés olyan tevékenység, amely az erőforrások hatékony és eredményes felhasználására irányul bizonyos cél vagy célok elérése érdekében. Az emberiség fejlődése a vezetés- és szervezélmélet-tudomány működésének és fejlődésének ékes bizonyítéka. Biztosan állíthatjuk, hogy a vezetési tevékenység a legősibb művészet és a vezetélmélet a legfiatalabb tudomány. A vezetés egyfajta tudatos viselkedés, amely nemcsak az emberekre jellemző, hanem az állatvilágban is felfedezhetünk bizonyos fajokat, amelyek tagjai – valamilyen szinten – tudatosan élnek (*Bizik, 2016*).

### *Vezetői tulajdonságok*

Az egyik és talán legfontosabb vezetői alapérték a becsületesség és a szilárd erkölcsi értékek megléte és annak állandó képviselője. Mindennek ez az alapja, hiszen a vezető bármihez nyúl, bármilyen tevékenységet folytat, kiinduló alapjának kell lennie annak a tényezőnek, hogy ő tiszta szándékú, ezáltal minden gondolatát, minden tevékenységét áthatja a becsületesség és a szilárd erkölcsi értékrend. Nagyon fontos vezetői tulajdonság és elvárás a vezető szakmai hitelessége, neki az általa művelt szakterülethez értenie kell. Egy vezetőnek mindazok mellett, hogy a napi vezetői rutinfeladatokat végrehajtja, és vezeti a szervezet munkáját, a jövőbe is kell látnia, a jövőbe kell vezetni a szervezetét, ehhez szükséges a rendszerszemléletű gondolkodásmód ismerete. Mindent rendszerben kell szemlélni, hiszen minden egyes vezetői döntés kihatással van a rendszer egyes elemeinek működésére, ezáltal egy kisebb döntés is sok minden mást is megváltoztathat. Egy másik kiemelkedő vezetői tulajdonság a lényeglátás. A mai világban a vezető minden forrásból rengeteg információt kap, emellett számtalan vezetői feladata is van. Ezért nagyon fontos vezetői tulajdonság az, hogy mindig elvégezze a feladatok közötti rangsorolást, osztályozást a fontos és nem fontos, a sürgős és nem sürgős szempontok alapján, és kiválassza a tennivalói közül azokat, amelyek valóban fontos dolgok és egyben sürgősök is. A hatékony vezetőnek csak ezekkel az érdemben fontos és sürgős dolgokkal kell foglalkoznia. Nagyon fontos vezetői tulajdonság a vezetési, szervezési ismeretek tudatos alkalmazása, felismerni mindig azt a vezetési helyzetet, amikor valamilyen már ismert és kipróbált módszert tud alkalmazni a vezető, de ehhez alaposan ismernie kell a vezetési módszereket, az eljárások előnyeit és hátrányait. Kiemelendő kérdéskör a vezető döntési képessége, még a rossz döntés is jobb, mint



a halogatott döntés vagy a nem meghozott döntés. Az ideális szervezetben a vezetők és a beosztottak, a munkatársak mindegyike keményen dolgozik a szervezeti célok elérése érdekében, amelyek természetesen az egyéni célokkal is összhangban állnak. Vezetői feladat e kettő összhangjának a megteremtése. A hatékonyan működő szervezetben kialakul a mindenki által elfogadott szervezeti kultúra, amely akkor működik jól, ha annak főbb elemeit a vezető tudatosan alakítja ki (*Andrew, 1998*).

### ***Vezetői stílusok***

Érdeemes néhány gondolatot szentelni a vezetői stílusoknak. Mindenki ismeri a „tekintélyelvű – autokratikus”, a „demokratikus” és a „mindent ráhagyó” vezetési stílust. Vezetőként elemi érdekünk a szervezeti hatékonyság. Az autokratikus vezetés mellett a csoporton belül növekszik az agresszió, de a feladatokat hatékonyan elvégzik, azonban csak addig, amíg a vezetői ráhatás és felügyelet szigorúan érvényesül. A demokratikus vezetés mellett a munkahelyi légkör barátságosabb, és sok feladatot végeznek el, de a szervezeti hatékonyság szintje általában nem éri el az autokratikus vezetési modellnél meglévő szintet. A mindent ráhagyó vezetés mellett a szervezetünk alig végzi el a kitűzött feladatokat, inkább az egyének teljesítménye érvényesül.

Minden vezetési stílus alkalmazása esetén az átlagból kiemelkedve az egyes munkatársak egyéneként kiemelkedő teljesítményt is nyújthatnak (*Kőműves és mtsai 2021*).

### ***Vezetési stílust befolyásoló tényezők***

A vezetési stílust több tényező is befolyásolja, ezek közül a legfontosabbak a vezető személyisége, a vezető céljai, a szervezet céljai, a csoporttagok céljai, a csoporttagok személyisége, a csoport értékrendje és a szervezeti kultúra. A felsorolt tényezők különböző helyzetekben más-más súllyal jelennek meg, de ezek együttes hatásaként a munkavállalókról attitűdök alakulnak ki, amelyek hatással lehetnek a vezetői magatartásra (*Ternovszky, 2003*).

### ***Vezetői feladatok***

Ternovszky Ferenc könyvében az alábbi vezetői feladatokat különbözteti meg, melyek elmondása alapján nem értékesebbek egymásnál. (2. ábra) Az egyes szervezeteknél, személyekkel szemben és helyzetekben pillanatnyilag van prioritásuk, hosszú távon azonban ha bármelyik is kimarad, az súlyos hátrányokkal járhat a vállalat számára.



2. ábra: Vezetői szerepek

### ***A siker***

A siker olyan megfoghatatlan dolog, amelynek több dimenziója alakult ki, és minden területen más és más jelentéssel bírhat. A siker önmagában is rendkívül sokrétű, ezért számos definíció létezik a fogalomra. Mást jelent a siker egy sokat dolgozó, túlterhelt, karrierista személy számára, más egy otthoni háztartást vezető nő számára, más a jelentése egy szerető családjának számára, és szintén más jelentőséggel bír egy tanuló gyermek vagy egy egyetemista hallgató szemében. Tehát a siker nem általánosítható minden emberre.

### ***Hogyan lehet elérni a sikert?***

A siker elérését többféle szempontból meg lehet közelíteni, ez a kitűzött céltól függ, hogy mi az a dolog az adott helyzetben, amit meg szeretne valósítani, ez akár lehet a pénzügyi függetlenség kiharcolása, a vágyott állás, karrier egy cégnél vagy egy szakmán belüli elismertség elérése, boldog család, ház, autó, egzisztencia. Levonható az a feltevés, hogy a siker önmagában nehezen kitűzhető mint cél, sokkal inkább az előbb említett céloknak az elérése jelent sikert (Sándor, 2018).

### ***Kulcs a sikeres vezetéshez***

A sikeres vezetésnek több összetevője is van. A szakértelem, a személyiség, az együttműködésre vagy épp a feladatok delegálására való képesség, az érzelmi intelligencia, a jó önismeret, s a felsorolást még hosszasan folytathatnánk. Egy fontos komponens azonban sokszor háttérbe szorul: a hitelesség. Mit is jelent hiteles vezetőnek lenni? Mi a hiteles vezetés kulcsa?

Manapság, sokkal inkább, mint bármikor, olyan emberekre van szükségünk, akik képesek vezetni. Mások vezetésének képessége nagyon sok készséget igényel, olyanokat, amelyek tanulhatók és fejleszthetők. Senki sem születik vezetői képességekkel: ezeket tapasztalati úton tanuljuk: hallgatással, megfigyeléssel és ezen túl lelkiismeretes, folyamatos önértékeléssel és fejlesztéssel (Stogdill, 1948).

A múlt század vezetői cselekedtek. A jelen vezetői terveznek. A jövő vezetői tanítani, támogatni fognak. A 21. századi vezető képességeket fog fejleszteni és felszínre hozni. Ezek a vezetők nem fognak mindenhez érteni (hiszen ez lehetetlen), de olyan emberekkel fogják magukat körbevenni, akik rendelkeznek azzal a tudással, amivel ők nem. És ezek az emberek feltétel nélkül megbíznak majd benne, elfogadják céljait és útmutatásait (*Pierog et al., 2017*).

## **Az érzelmi intelligencia**

### *Az érzelmi intelligencia fogalma, kialakulásának története*

A szakirodalomban jelenleg több, egymástól jelentősen eltérő érzelmi-intelligencia meghatározás is található. A különböző modellek részben átfedésben állnak, de bizonyos pontokon ellentmondanak egymásnak. Az elméletek közötti alapvető különbség abban van, hogy kizárólag mentális képességek halmazaként (képességalapú modellek) vagy mentális képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok együtteseként definiálják az érzelmi intelligenciát (kevert modellek).

Az első publikáció, amelyben az érzelmi intelligencia abban az értelemben szerepelt, ahogy ma használjuk, csak a közelmúltban jelent meg (*Mayer, Di Paolo és Salovey, 1990; Salovey és Mayer, 1990*), néhány szerző azonban azt hangsúlyozza (pl. *Richard, 2001*), hogy bizonyos értelemben a konstruktum múltjához sorolható a gondolkodás és érzelem kapcsolatának egészen az ókorig visszavezethető története. Az érzelmi-intelligencia-fogalom felfogható a gondolkodás és érzelem közötti kapcsolat kutatásának legfrissebb eredményeként is, mivel az az elgondolás jellemzi, hogy a gondolkodás és az érzelem hasznosan, intelligensen is összekapcsolódhat egymással.

### *Az érzelmi intelligencia hatalma a vezetésben*

Ismert tény, hogy bizonyos munkakörök bizonyos tulajdonságokat, képességeket követelnek meg. Ami azonban az egyik munkakör betöltésben pozitív, az egy másik esetében negatív lehet. Egy vállalat életében a különböző szintű vezetők játszanak kulcsszerepet. Amennyiben egy vezető úgy érzi, hogy a beosztottjai érte vannak, őt kell, hogy szolgálják, ez az egész vállalattal szembeni érzéseiket, elhivatottságukat, motiváltságukat és teljesítményüket negatívan befolyásolja. Ahhoz, hogy egy vezető sikeres legyen, szüksége van a munkatársaira a vezetés számos területén, legyen az a vállalati célok végrehajtása vagy egy új fejlesztési irány meghatározása, illetve ötletek meghallgatása. A munkatársak véleményének kikérése egyfajta elismerés és motiváció is feléjük, ami további erőt ad nekik, ezen felül pozitív vállalati hangulatot eredményez, és előre viszi a céget. A szabad és aktív véleménynyilvánítás lehetősége azt sugallja, hogy a munkájukra szükség van, és ez nagymértékben hozzájárul a szervezet eredményeihez, megújulási képességéhez. Lényeges, hogy pozícióba kerülve sikeres és tisztelt vezető váljon valakiből, és a tiszteletet példamutatással érje el, nem pedig félelemkeltéssel. A rossz hangulat csak magas fluktuációt eredményez, sikereket nem. Egy vállalat sikere függ attól tehát, hogy egy vezető milyen

tulajdonságokkal és személyiséggel rendelkeznek, és ez értelemszerűen megadja azt is, hogy milyen vezetési stílust képvisel.

### *Az érzelmileg intelligens vezető*

A hatékony vezetőt az különbözteti meg társaitól, hogy tudja, milyen fontos szerepet játszanak az érzelmek a munkahelyen, akár az üzleti sikerek terén, akár a magas erkölcsi nivó, a lojalitás és a motiváció terén. Kutatások támasztják alá, hogy ha a vezető lelkesíti a beosztottakat, az igenis pozitívan hat a teljesítményre. Az érzelmileg intelligens vezetőt érzelmileg támogatják munkatársai. A közösségben „mágnesként” szeretnek vele együtt dolgozni, ezáltal magukhoz vonzzák a tehetségeket. A jó hangulat serkenti a szellemi teljesítményt, ez pozitívan hat az gondolkodásra és a döntéshozás képességre. A munkahelyi légkör tehát éppen olyan meghatározó és motiváló eszköz, mint az egyéb juttatások vagy a fizetésemelés. Az, hogy a vezető milyen mértékben képes összefogni és irányítani a dolgozók érzelmeit a csapat érdekében, az a vezető érzelmi intelligenciáján múlik. Empátiájuk révén ráhangolódhatnak beosztottaik hangulatára és igényeire, ez erősíti a csapat összetartását, mert a dolgozók érzik a törődést, a megértést. Kölcsönös bizalom és megértés esetén megosztják egymással ötleteiket, javaslatokat, közösen döntenek, összetartanak, szabadon véleményt nyilvánítanak. Ilyen vezető irányítása alatt lenni jó, és segít elkerülni a kiégést. Az érzelmi intelligencia szintje meghatározza, hogy mennyire tudja valaki elsajátítani és alkalmazni az éntudatosság, az önszabályozás, a motiváció, az empátia és a társas készség gyakorlati képességét (Carry, 2020).

## MÓDSZERTAN

Kutatásom során elsősorban az alapvető célokat határoztam meg, amelyeket el szerettem volna érni dolgozatommal. Ennek első lépése volt, hogy a vezetői siker és a sikeres vezetők kompetenciáival kapcsolatban hipotéziseket állítottam fel.

Választ kerestem arra, hogy beosztottak és felettesek tekintetében melyek azok a fontos kompetenciák és tulajdonságok, amellyekkel egy jó vezetőnek rendelkeznie kell, valamint megvizsgálom, hogy van-e összefüggés a vezetők sikeressége és a születési sorrend között.

A kérdőívek kitöltésének segítségével választ keresek a hipotézisek igazolásához megfogalmazott kutatási kérdésekre, valamint arra, hogy megegyezik-e a megkérdezett vezetők és a kérdőívet kitöltő beosztottak véleménye a sikeres vezető tulajdonságait illetően. Így tehát egy mennyiségi, vagyis egy kvantitatív módszer használatával kaphatok választ a kérdéseimre. Ahhoz, hogy a sikeres vezetők attitűdje, kompetenciája és tulajdonságai kapcsán megfogalmazott kérdésekre választ kaphassak primer kutatásom során, strukturált kérdőív segítségével kérdeztem meg 143 személyt. A reprezentatív mintavételben 80 beosztott, 33 vállalkozó és 30 vezető beosztású alany vett részt. Az online kérdőív és kitöltő program alapvetően biztosította a vizsgálatban résztvevő személyek teljes anonimitását és beazonosíthatatlanságát. A válaszelmaradási hiba lehetőségét úgy zártam ki, hogy az űrlap összeállításakor minden kérdés kötelező jellegű, így a továbblépéshez elengedhetetlen volt a válaszadás.

Az egyes jellemzők és viszonyulások fontosságának mérésére a likert skála 1-től 5-ig terjedő leltár, vagyis egyetértési skáláját alkalmaztam, ahol az 1-es érték az „egyáltalán nem ért egyet,” míg az 5-ös a „teljes mértékben egyetért”.

A strukturált űrlap három alrészből tevődött össze. A kérdőív első felében a demográfiai adatokon kívül saját kérdések formájában mértem a vezetők és a beosztottak születési sorrendjét, valamint a munkahellyel kapcsolatos kérdéseket. A második részben a siker és a sikeres vezetőkkel kapcsolatos témakör következett, melyek egyaránt vonatkoznak beosztottakra és vezetőkre, ezáltal lehetőséget teremt arra, hogy egy témában felettesek és munkavállalók tekintetében vizsgáljam meg ugyanazt a kérdéskört.

A harmadik részben tíz olyan vezetői jellemvonás fontosságát mérem, ami a szakirodalom szerint a sikeres vezetőkre általánosan jellemző, ezt egy tulajdon-ságlistával vizsgálom.

## EREDMÉNYEK

### Leíró statisztika

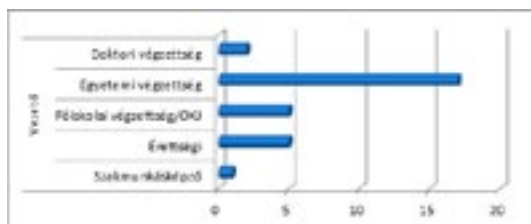
A statisztikai elemzést a Ropstat 2.0 programmal végeztem. A teljes minta, amelyen az elemzést készítettem, 143 elemszámú volt. A válaszadók túlnyomó többsége nőnemű, 71,3% arányban, és 28,7%-ban volt a férfi megkérdezettek aránya. Életkort tekintve hat 25 év alatti, negyvenkilenc 25 és 35 év közötti, negyvennégy 36 évnél idősebb és 45 évnél fiatalabb, huszonnyolc 46 és 55, valamint tizenhat 55 év feletti személy töltötte ki a kérdőívet (3. ábra). A válaszadók 65,03%-a, tehát több, mint a fele 25 és 45 év között van, a teljes felmérés az aktív dolgozók körében történt.



3. ábra: Életkorra vonatkozó adatok

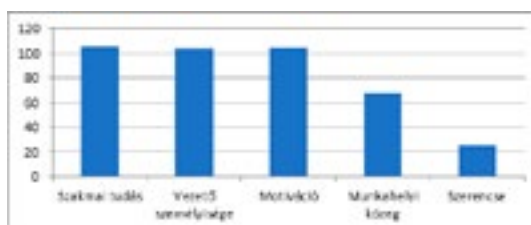
A középvezetők és felsővezetők 63,3%-a elsőszülött, míg a vállalkozók 65,5%-a mondta azt, hogy első gyermekként érkezett a családba. A vezetők és vállalkozók adatait esetenként azért kezelem külön, mert időnként a vállalkozók válaszai torzíthatják a vezetőkre vonatkozó adatokat.

A vezetők iskolai végzettségének megoszlását az alábbi diagrammal szeretném szemléltetni (4. ábra):



4. ábra: Vezetők iskolai végzettségének megoszlása

A megkérdezettek döntő többsége szerint a siker kulcsaként megadott 5 befolyásoló tényező közül 3 kimagaslóan hatással van az eredményességre, ezek a szakmai tudás, a vezető személyisége és a motiváció, melynek eredményét az alábbi diagrammal ábrázolom (5. ábra):



5. ábra: A siker kulcsának öt lehetséges eszköze

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Első hipotézisemet, miszerint a sikeres vezetőt szívesen követik beosztottjai, valamint motiváltak, ezáltal eredményesebbek, sikerült alátámasztani. A felettes és beosztott által közösen átélt sikerek és kudarcok pozitívan hatnak a csapatszellemtre, és a kapcsolatorientált vezető népszerűbbnek mondható. Azonban nem magasan kiemelkedő ez az érték, mivel egy nagyobb csoport közömbösnek vélte a kérdést, melyben arra voltam kíváncsi, hogy vezetője érdeklődjön-e személyes hogyléte felől. Válaszadóink a motivációt egyértelműen a siker fontos részének nevezték meg, továbbá a témáról, miszerint egy vezető kollegiális, mégis közeli viszonyt ápol a beosztottjaival, nagyobb arányban úgy vélekedtek, hogy akkor jobban dolgoznak a beosztottak, mert értékeli őket. A válaszokból kiolvasható, hogy a kapcsolatorientált vezető beosztottjai hatékonyabban dolgoznak, tehát motiváltak a munkavégzés során, ezáltal vezetőjük sikeresebb.

Második hipotézisemben azt állítom, hogy a hatékony munka eredményes csapatot és sikeres vezetőt generál. A hipotézishez tartozó kutatási kérdésekből kiderül, hogy a megkérdezett vezetők és beosztottak válaszai alapján inkább a kollegiális, barátságos, személyesebb munkahelyi légkör kialakítására törekednének. Egyértelműen eredményesebbnek nevezték a munkát egy olyan csoportban, ahol a vezető ismeri a beosztottak kompetenciáit, és a feladatok kiosztásánál figyelembe veszi azt. Ez az érték kimagaslóan nagy volt a válaszadás során. Tehát egyértelműen állíthatom,

hogy kutatásom eredményeként igazolt, a beosztottak kompetenciájának figyelembe vétele a feladatok kiosztása során lényeges az eredményes munkához.

A döntési hatáskörök megoszlásának fontosságát a válaszadók fele vélte fontosnak, itt tehát nem mondható ki egyértelműen, hogy szükségesnek érzik azt. Ez a kérdés inkább közömbös vagy semleges volt a megkérdezetteknek. A hipotézist nem tudtam egyértelműen igazolni a döntési hatáskörök fontosságának hiánya miatt.

Harmadik hipotézisemben azt állítottam, hogy döntő mértékben az érzelmi intelligencia befolyásolja a vezetői sikerességet.

A Stogdill által meghatározott tíz, vezetőkre jellemző kompetencia lényegessége ma is igazolt, ugyanis mindegyik feltevés esetén a válaszadók szükségesnek vagy nagyon szükségesnek mondták azt, hogy egy sikeres vezetőnek rendelkeznie kell ezen tulajdonságokkal. A megkérdezettek válaszai alapján egyértelműen fontos, hogy a vezetők magas érzelmiintelligencia-szinttel rendelkezzenek (emóciók érzékelésének, kontrollálásának és megértésének képessége).

A hipotézist sikerült igazolnom, tehát az egykori kutatás során fontosnak ítélt kompetenciák a mai ember számára is meghatározóak maradtak.

Negyedik hipotézisemben azt állítottam, hogy a sikeres vezető magasán képzett, és folyamatosan fejleszti magát. A kutatási kérdésekre kapott válaszok alapján elmondhatom, hogy a kérdéseket megválaszolók beosztottak és vezetők túlnyomó többsége sikeres. Egyetlen vezető mondta saját karrierjére azt, hogy nem sikeres, így a megkérdezettek túlnyomó többségére kijelenthetjük, sikeres vezető. Ez az érték nagyon fontos számomra, mert megmutatja, hogy olyan célközönséget sikerült megszólítani a vezetői siker témája, akik nagyrészt sikeresnek vallják saját karrierjüket, tehát a siker témájáról sikeres emberek válaszaiból írhattam értékelést. A vezetők majdnem teljes halmaza állította azt, hogy a fejlődés elengedhetetlen a siker szempontjából, és ők folyamatosan fejleszti magukat. A szakmai tudást, bár fontosnak vélték az űrlapot megválaszolók, azonban további három szempontot ugyanilyen fontosnak ítélték meg a siker kulcsát tekintve. Az első két kutatási kérdés esetében kimagaslóan egy válasz mellett döntöttek a kitöltők, így statisztikai vizsgálat nem készülhetett rá. Az eredményekből kiolvasható, hogy a hipotézisben tett állításom igazolt. A megkérdezett vezetők valóban képzettek, és kiemelten fontos számukra a szakmai fejlődés, azonban az is határozottan kimondható, hogy nem kizárólag a szakmai tudás a siker kulcsa. Az átlagnál magasabb képzettség vezetők tekintetében nem volt igazolható.

Utolsó hipotézisemmel igazolni kívántam azt a szakirodalom szerinti állítást, miszerint az elsőszülöttek gyakrabban és nagyobb eséllyel válnak vezetővé. A válaszadó elsőszülöttek döntő többsége sikeresnek ítélte meg karrierjét, és maximalistának vélte magát. Az űrlapot kitöltő vezetők kicsivel több mint a fele elsőszülött, de ez az érték annyira nem számít kimagaslónak, hogy ezen hipotézisemet igazoltnak ítéljem meg, ez lehet a mintavétel során történő egyszerű véletlen.

A kutatási eredményekkel kapcsolatban további kutatási ötletek merültek fel bennem, melyek még részletesebb képet nyújthatnak egy jó vezető attitűdjéről. A statisztikai kimutatás során szembesültem azzal, hogy az általam megkérdezett 30 vezetői minta, sajnos kevésnek bizonyul egy ilyen vizsgálatához, kézenfekvőbb lenne egy jóval nagyobb mintán megismételni a kutatásomat, ezáltal egy valóság-hű képet kapni a témát illetően. Több hipotézis esetében a kérdőívben kapott válaszok

egy bizonyos véleményt határozottan tükröztek, azonban statisztikailag mégis értékelhetetlen eredményt hoztak. Tekintettel arra, hogy egy 30 vezetőből álló minta véleménye a populációhoz mérve igen kevés, a kérdőív eredménye és a statisztikai kimutatás lényegesen ellentmond egymásnak. További érdekes eredményeket és eltérő álláspontokat olvashattam, amikor a kitöltők válaszait különböző csoportokra bontva vizsgáltam. Ez alapján izgalmas iránynak tartom a nők és a férfiak közti különbségek további elemzését, ugyanis ellentétes trendek bontakoztak ki a két nem válaszai között az ideális és a tényleges vezetők kompetenciáit, tulajdonságait illetően, ennek vizsgálatára azonban nem volt kellő időm a dolgozatban. A generációs csoportosítást is érdemes lenne tovább vizsgálni egy nagyobb mintán. Így olyan kérdésekre kaphatnánk választ, melyek arra világíthatnak rá, hogy miben tér el a legfrissebb generációk elvárása leendő vezetőjükre és vezető-beosztott kapcsolatukra vonatkozóan a már dolgozó, tapasztalt generációkéhoz képest. Célszerű lehet egy hasonló kérdőívvel célzottan a piaci versenyszférában és más területeken (például közigazgatásban, oktatásban) dolgozó vezetők véleményeit is alaposan elemezni. Legfőbb javaslatom a témát úgy megvizsgálni, hogy egy nagyobb mintán érzelmi intelligencia és vezetői kompetencia mérése is történjen, ezáltal vizsgálva az EQ-szint és a kompetenciák esetleges összefüggéseit.

## IRODALOM

### Könyvek

- Andrew, S. G. (1998): Csúcsteljesítményű vezetés. Budapest, Bagolyvár Könyvkiadó.
- Antal, Zs. & Dobák, M. (2016): Vezetés és szervezés: Szervezetek kialakítása és működtetése. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Bakacsi, Gy. (2015): Szervezeti magatartás alapjai. Budapest, Semmelweis Kiadó.
- Balázs, L. (2015): Érzelmi intelligencia a szervezetben és a képzésben. Miskolc, Z-Press Kiadó.
- Borgulya, Á. & Somogyvári M. (2016): Kommunikáció az üzleti világban. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Carry, C. & Cornelia W. R. (2020): Érzéssel vezetni– Az érzelmileg intelligens vezetés kilenc stratégiája. Budapest, Pallas Athéné Könyvkiadó.
- Charles, M. F. & Philippe D. B. (2002): Született vezetők: Az öt legsikeresebb vezetői stratégia. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Chikán, A. (2005): Vállalatgazdaságtan. Budapest, Aula Kiadó.
- Daniel, G. (2019): Érzelmi intelligencia. Budapest, Háttér Kiadó.
- Daniel, G. (2015): Érzelmi intelligencia a munkahelyen. Budapest, Edge 2000
- Daniel, G., Boyatzis, R. & McKee, A. (2003): A természetes vezető – az érzelmi intelligencia hatalma. Budapest, Vince Kiadó
- Fábián, A. (2016): Vezetők és beosztottak – A magyar közigazgatásban. Budapest, Dialóg Campus
- James, S. (2011): The Three Levels of Leadership: How to Develop Your Leadership Presence, Know-how and Skill. Management Books 2000 Ltd
- Mérő, L. (2010): Az Érzelmek Logikája. Budapest, Terricum Kiadó
- Pikó, B. (2020): Lelki egészség a modern társadalomban. Budapest, Akadémiai Kiadó



- Poór, J. (2010): *Menedzsment-Tanácsadási Kézikönyv*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Richard, E. M. (2001): *Multimedia learning*. Cambridge, Cambridge University Press
- Stephen, N., Liza, S. A. & Liz, W. (2016): *Érzelmi intelligencia coaching: A vezető, a coach és az egyéni teljesítmények fejlesztése*. Veszprém, Oktker-Nodus Kiadó
- Stogdill, R. M. (1974): *Handbook of Leadership: A survey of Literature*. New York, Free Press
- Ternovszky, F. (2003): *Nemzetközi menedzsment európai szemmel*, Szókratész Kiadó
- Thomas, G. (2020): *V.E.T. Vezetők könyve: A fejlett világ sikeres vezetési gyakorlata*. Budapest, Gordon Kiadó

### **Folyóiratok**

- Komlósi, E. (2013): Az érzelmi intelligencia szerepe a gazdaságban és társadalomban: A TEIQue személyiségvonás alapú érzelmi intelligencia mérőeszköz magyar adaptációja és eddigi kutatási eredmények. *Tér – Gazdaság – Ember* 1(4): 113–131.
- Kőműves, Zs., Nagy, M., Szabó, Sz. (2021) A vezetési stílus vizsgálata munkavállalói szemüvegen keresztül. *Új Munkaügyi Szemle* 2(3): 34–45.
- Pierog, A., Bácsné, B. É. & Dajnoki, K. (2017): Sikeres vezetők tulajdonságainak feltárása a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar hallgatói körében végzett kutatás eredményei alapján. *Taylor* 9/1(27): 94–100.
- Sándor, T. (2018): Az érzelmi intelligencia és a személyiség faktorok kapcsolata a középvezetői kompetenciák szintjével. *Opus et Educatio* 5(3): 362–374.
- Sebők, V. (2017): A sikerhez fontos az érzelmi intelligencia. *EQ-Sexy Manager Magazin* 11: 60–62.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of literature *Journal of Psychology* 25(6): 35–71.
- Sunnie, G. (2016): The most important leadership competencies, according to leaders around the world. *Harvard Business Review*, p. 15
- Sunnie, G. <https://hbr.org/2016/03/the-most-important-leadership-competencies-according-to-leaders-around-the-world>
- Szabó, E. (2004): Az érzelmi intelligencia (EQ) a vezetésben. *Humánpolitikai szemle* 15(6): 47–50.
- Unger, J. M., Rauch, A., Frese, M. & Rosenbusch, N. (2011). Humán tőke és vállalkozói siker: Meta-analitikai áttekintés. *Journal of Business Venturing* 3(26): 341–358.

# SZEMÉLYISÉGTÍPUSOK ÉS CSOPORTSZEREPEK ÖSSZEFÜGGÉSEINEK VIZSGÁLATA

**Bohárné Ősi Dóra**

Személyiségünk jelentős mértékben meghatározza magatartásunkat, viselkedésünket és azt, hogy különböző szituációkban hogyan reagálunk, milyen válaszokat adunk. Ettől vagyunk egyediek, ez az, ami az életünk minden területén visszaköszön. Az első közösségtől - a családtól, amelybe születünk - kezdve számos csoportnak válunk tagjává. Ezekben a csoportokban úgy találhatjuk meg legjobban a helyünket, ha tisztában vagyunk az alapvető személyiségjegyeinkkel, készségeinkkel, képességeinkkel, amiben nagy segítségünkre lehetnek az egyes tipológiák. Biztos vagyok benne, hogy a személyiségtípusok és a csoportban betöltött szerepünk összefüggéseket mutatnak. Ha az adott csoport vezetője megismeri, jól érzékeli az egyének személyiségét, emeli a csoport hatékonyságát azáltal, hogy képes jól összehangolni a csoporton belül a feladatokat. Amennyiben a tagok egyénenként is tisztában vannak a csoportszerepükkel, és tudatosítják a saját maguk által hozzáadott értéket, akkor a legoptimálisabb a csoport hatékonysága.

Úgy gondolom, az egyházban ugyanolyan fontos figyelni a csoportok összehangolt működésére, mint például egy vállalati team esetében. Egy ipari vállalattal ellentétben az egyházi szervezeteknek nem a legnagyobb anyagi nyereség elérése a céljuk, hanem a hívek érdeklődésének, motivációjának fenntartása, erősítése, érdekeinek szem előtt tartása, képviselete. Emellett fontos feladata az egyháznak az evangelizáció, azaz új egyének bevonása. Ennek érdekében elengedhetetlen, hogy templomainkat, szertartásainkat, közösségeinket vonzóvá tegyük azok számára, akik nem vallásos közegbe születtek, vagy valamilyen okból kifolyólag eltávolodtak hitüktől. Csak akkor funkcionálnak jól a különböző egyházi csoportosulások, ha élükön kompetens, tájékozott vezetők kontrollálnak, és a csoportműködés kiegyensúlyozott.

A dolgozatom megírásának célja, hogy göröcső alá vegyek egy egyházi csoportot, a személyiségek, csoportszerepek vonatkozásában, és eredményeim által hozzájárulhassak a különböző plébániákon működő csoportok hatékony munkásságához. Felhívjam a figyelmet az önismeret és a csoportban betöltött funkciók megismerésének fontosságára az egyházi közösségekben.

Mivel gyermekkorom óta járok templomba, különböző keresztény közösségeknek voltam, illetve vagyok tagja a mai napig, szívügyemnek érzem, hogy ezek a csoportok produktív motorjai lehessenek a hívek szolgálatának. Érdeklődést mutatok továbbá a személyiség és a csoportok lélektana iránt, ez adta a késztetést, hogy mélyebben analizáljam az összefüggéseket a személyiség jellemzői, típusai, illetve a csoportban betöltött szerepek között. Saját kötődésem a Kaposvári Szent

Imre Plébánia felé orientálódik, ezért úgy döntöttem, ennek az egyházközségnek a képviselő-testületét fogom tanulmányozni.

## IRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Személyiségtipológiák

„... senkit sem ismerhetünk meg igazán addig, amíg nem ismerjük meg önmagunkat, de nem ismerhetjük meg igazán önmagunkat sem, amíg nem ismerünk meg másokat.” (Riso, Hudson, 1996, 27.)

A személyiségek típusba sorolása, kategorizálása azt a célt szolgálja, hogy képet kaphassunk az egyes emberek hasonló vonásairól (*Közműves 2017*). Néhány jellegzetes sajátosság megismerésével következtethetünk további tulajdonságokra is. A tipológiának nem célja az egyén megismerése, csupán néhány szempont alapján hoz ítéletet.

### *A Myers-Briggs-féle 16 személyiségtípus*

Az MBTI, vagyis a Myers-Briggs-féle típusindikátor négy terület mentén vizsgálja a személyiséget, minden területhez tartozik egy-egy preferenciapár. Az egyes tárgykörök esetében a két preferencia közül mindenkire jobban illik egyik, mint a másik. Természetesen mindkét preferencia igaz ránk valamilyen mértékben, mégis hangsúlyosabb szerepet kap a személyiségben az egyik. A négy előnyben részesített alapelvpár adja ki azt az összesen nyolc preferenciát, amely alapján típusba sorolhatók a személyiségek. Ezek variálódása szerint együttesen 16 személyiségtípus különíthető el (*Kroeger, Thuesen, 2017, 39.*).

### *Preferenciák*

A négy funkció közül az első az információ szerzésére irányul. Ez történhet érzékelő, illetve intuitív módon. Az Érzékelők (S) sajátossága a realista, gyakorlatias, konkrét gondolkodásmód, valós időben, a tényekre koncentrálnak, „földhöz ragadt” észjárás jellemzi őket. Ezzel szemben az Intuitívok (N) általánosságban, ihlet alapján, fantáziájuk segítségével gyűjtik az információkat a környezetükből. Jellegzetességük az elvi beállítottság, elméleti mentalitás, és a jövőre való koncentrálnak képessége (*Kroeger, Thuesen, 2017, 40-42.*).

A döntéshozó funkció szerint lehetünk Gondolkodók (T) vagy Érzők (F). Ezek a tulajdonságaink arra világítanak rá, hogy miképpen dolgozzuk fel a begyűjtött információkat, vagyis hogyan hozzuk meg döntéseinket. A Gondolkodók számára fontos az átláthatóság, az igazságosság, a szabálykövetés. Objektív módon szemlélik a világot, kritikusak, tárgyilagosak és erélyesek. Az Érzőkről azt mondhatjuk el, hogy számukra az emberségesség, az elismerés, a társas értékek a fontosak. Harmóniára törekszenek, bevonódók, mindig figyelembe veszik a körülményeket, ezért lágyszívűnek mondhatók. Az objektív szemléletmód helyett a szubjektivitást helyezik előtérbe (*Kroeger, Thuesen, 2017, 44-46.*).

A különböző személyiségek más és más forrásból merítik az energiájukat. Vanak, akik külső forrásból, a társas kapcsolataikból, mások pedig a saját belsőjükből merítkeznek. Eszerint megkülönböztetjük az Extrovertált (E) és az Introvertált (I) típust. Az előbbi kifelé fordul, örömet leli a társasági életben, a külső eseményekben, élvezi a személyközi interakciót, sok kapcsolatot ápol, és energiáját kiadja. Az Introvertáltak befelé fordulók, a magánszféra, a szemlélődés jellemzi őket. Kapcsolataik száma korlátozott, erős koncentrációs képességük, belső reakcióik, az egyes mély gondolatokba való elmerülés adják számukra az erőforrást. Energiáikat megőrzik (Kroeger, Thuesen, 2017, 49-51.).

A negyedik dimenzió, amely mentén a Myers-Briggs- féle típus indikátor vizsgálódik, az életmód-irányultság. Ezen a területen lehetünk Megítélők (J) vagy Észlelők (P). Ebből derül ki, hogy másokhoz való viszonyulásunk során akár szóban, akár viselkedésünkben az információgyűjtő és a döntéshozó közül melyik funkció kerül előtérbe. A Megítélők határozottak, eltökéltek, munkájukban és a magánéletben is kedvelik a meghatározott, jól strukturált, előre megtervezett dolgokat. A határidő számukra nem nyűg, hanem megnyugtató. Sajátos preferenciájuk a zártság és a véglegesség. Az Észlelők ezzel szemben inkább hezitálnak. Rugalmasak, spontánok, alkalmazkodók. Kedvelik, ha valami képlékeny, nyílt végű, és nem kell határidőhöz igazítani (Kroeger, Thuesen, 2017, 55-56.).

## A csoportokról

### *A csoport definíciója, csoportnormák és -szerepek*

Akkor tekintünk egy emberi csoportosulást csoportnak, ha egy közös feladat vagy cél mozgósítja őket, legalább három órán át, de sok esetben akár évekig, évtizedekig fennáll, és a tagoknak lehetősége van szemtől szemben, közvetlenül kommunikálni. A csoportok létszáma 3 és 20 fő között alakul. Jellemzője, hogy a tagokban mi-tudat alakul ki, ami az összetartozást, a közös cél érdekében tett erőfeszítéseket kíséri. Ezen célok érdekében közös értékek és normák formálódnak a csoportban, valamint különböző társas szerepek differenciálódása figyelhető meg (Kőműves et al. 2018).

Érdekes az, ahogy a saját csoportunkra („én” csoportom) és a külcsoporthra („ők” csoportjára) tekintünk. „Annak, hogy a világot ily módon két külön realitásra osztjuk fel, legalábbis két következménye van...” (Aronson, 2008, 151.) Az egyik következmény, hogy úgy látjuk, a másik csoport tagjai mind ugyanúgy néznek ránk. Ezt nevezzük egyneműsített hatásnak. A másik pedig a saját csoport favorizálása. A külcsoporthoz tagjait egymáshoz hasonlóbbnak látjuk, mint a saját csoportunk tagjait. Ennek oka talán abban keresendő, hogy a saját környezetünkben lévőket jobban ismerjük, van képünk az egyéni jellemvonásairól, míg a mi csoportunkon kívülieket sokszor csupán címkék és sztereotípiák alapján ítéljük meg.

A normák határozzák meg a csoportban az elvárt viselkedés- és magatartásbeli formákat, amelyek minden tagra egyaránt érvényesek. Ezeknek a normáknak az esetleges megtörése és az elvártakkal szembeni magatartásformák alkalmazása fejlődési lehetőséget teremt, mivel ilyen esetekben mutatkozik meg, hogy mi is az adott csoportban kialakult irányvonal. Ha ez láthatóvá válik, akkor fontos be-

szélgetni ezekről, és konkrétan meghatározni a kívánatos viselkedési formákat, és szükség esetén változtatni a csoporton belüli szabályokon. A csapatok így állandó alakuláson mennek keresztül, de „...a csapat elsődleges feladata sem az, hogy e változásokat megakadályozza, inkább, hogy minél ügyesebben birkózzon meg velük a mindennapi életben, illetve, hogy saját továbbfejlődése motorjaként tekintsen rájuk.” (Meier, 2013, 23.).

Egy csoport csakis akkor tud hatékony munkát végezni, ha a különböző szerepeknek repertoárja mutatkozik meg benne. Ezek a szerepek részben a tagok személyiségében gyökereznek, részben az adott csoport, a többi csoporttag, illetve az elvégzendő feladat határozza meg őket. A csoporton belül a szerepek jellemzője, hogy függenek egymástól, és tipikus, a többitől szembetűnően eltérő magatartásformákban fejeződnek ki.

### **Belbin-féle kísérletek**

Egyes csapatok sikeres működésének és a kudarc okainak feltárása a henley-i vezetőképző főiskola 9 évig tartó munkájának eredménye. Öt fázisban tanulmányozták a csoportok közös tevékenységét különböző feltételekkel, módszerekkel, célokkal.

A vállalatvezetési játékkal kezdték a kutatómunkát. Ennek során a vállalatokat olyan csoportok testesítették meg, melyeket különböző személyiségjegyekkel, tulajdonságokkal, adottságokkal rendelkező csoporttagok alkottak. Ezeket az egyéneknél különböző intelligencia-, illetve pszichometriai tesztekkel térképezték fel. A cél a csoportok közötti versengés volt, közös munkával minél jobb eredményt produkálni csoportszinten. A játék során Belbin megfigyelte, hogy bizonyos csapatok jobb teljesítményt értek el másoknál. A működés hatékonysága mérhető is volt. Az alkalmazott módszer a gyakorlati játék megfigyeléséhez a következő volt: a megfigyelők a csoporttagok aktivitását vizsgálták oly módon, hogy minden harminc másodpercben lejegyezték, hogy a „vállalat” mely tagja szólalt meg, és milyen jellegű hozzászólást intézett. Hét viselkedési formát különböztettek meg: kérdés, tájékoztatás, javaslattevés, ellenvélemény megfogalmazása, megbízott kijelölése, felvetések továbbgondolása, valamint megjegyzések tétele (Belbin, 1998, 17-19.).

A vállalatépítő játék azonban nem hozott jól elkülöníthető végeredményt a hatékonysággal kapcsolatosan, a csapatok között csupán csekély különbség mutatkozott. Emiatt új játékot fejlesztettek, az ismert Monopoly alapján újragondolt Teamopoly-t. Ez már kifejezetten csapatjáték volt, amiben négy főből álló csoportosulásokat hoztak létre. A győzelem sok összetevő függvénye volt: a játékosok képességeitől, intelligenciaszintjétől, a csapat összeállításától, a rendelkezésre álló eszközökkel való gazdálkodás módjától. Nagy szerepet játszott a kreativitás, a találékonyság és a negatívan befolyásoló tényezők - például a tagokra nehezedő nyomás - is. A játékokat a csapat önrevíziója követte, ami nagyon tanulságos volt mind a résztvevők, mind a megfigyelők szempontjából (Belbin, 1998, 19-21.).

### ***Belbin-féle csoportszerepek***

A fenti kísérletek alapján Belbin 8 féle csoportszerepet különböztet meg: Vállalatépítő, Palánta (Ötletgyártó), Forrásfeltáró, Elnök, Serkentő, Csapatjátékos, Megvalósító, Helyzetértékelő.

## **ANYAG ÉS MÓDSZER**

### **Módszertan, kutatási kérdések**

Kutatásom fókuszcsoportja a kaposvári Szent Imre Plébánia Képvisel-Testülete volt. Ennek 10 tagja van, a vizsgálatban 9-en vettek részt. Azért esett erre a csoportra a választásom, mert a képzés nevében is szerepel, hogy keresztény értékrendet képviselünk, emiatt feltétlenül szükségesnek éreztem, hogy dolgozatom témája kapcsolódjon valamilyen formában a kereszténységhez, az egyházhoz. Mivel a Testület kielégíti ezt az igényt, ezenkívül egyfajta formális csoport, és létszámában is megfelelő a vizsgálathoz, ezért döntöttem emellett a csoport mellett.

A tanulmányozás célja, hogy bemutassam, egy konkrét csoport esetében milyen összefüggések fedezhetők fel az egyes tagok személyiség típusa és a csoportban betöltött szerepük, szerepeik között.

Kutatási kérdéseim:

- Milyen arányban mutatkoznak a csoportban az egyes csoportszerepek?
- Van-e olyan preferencia a személyiség vonatkozásában, amely összefüggésben áll a keresztény értékrenddel?
- Megoldandó probléma esetén milyen típusú megnyilvánulásokat eszközölnek az egyes személyiség típusú csoporttagok?

### **Az adatgyűjtés módszere, struktúrája**

A kutatás formáját tekintve részben kvantitatív, részben kvalitatív, mivel egy kisebb létszámú csoporton alkalmaztam megfigyeléseket, és a csoporttagok által kitöltött személyiség-, illetve csoportszerep-teszteket összefüggéseikben és a saját megfigyelésemben tapasztaltakkal összevetve elemeztem.

### ***Személyiség típus***

A különböző tipológiák közül a Myers-Briggs-féle 16 személyiség típust vizsgáltam egy interneten bárki számára hozzáférhető személyiségteszt kitölttetésével (<https://www.16personalities.com/hu/ingyenes-szem%C3%A9lyis%C3%A9gteszt>). Ez a kérdéssor 60 kérdésből áll, amikre egy hétfokú skálán kell bejelölni, hogy mennyire tartjuk igaznak magunkra nézve az állításokat. A teszt eredményeképp a kitöltő megtudja, hogy melyik személyiség típusba tartozik, és képet kap a preferenciákkal kapcsolatban, százalékos megosztással az egyes területek között.

### **Csoportszerepek**

A csoportszerepek feltérképezésére a Meredith Belbin: A team- avagy az együttműködő csoport című könyvének mellékletében található Csapattagtípus-kérdőívet használtam (Belbin, 1998, 201.). A teszt során 7 csapatmunkához kötődő állítást kell kiegészíteni olyan módon, hogy a mondat első felének 8 lehetséges befejezéséhez írunk pontszámokat. Minden kérdésnél 10-10, tehát a 7 kérdés során összesen 70 pontot kell szétosztanunk bármilyen tetszőleges arányban. Ha csak egy állítás igaz ránk, írhatunk 10 pontot amellé az egy mellé, ha viszont több is, akkor feloszthatjuk a pontokat közöttük. Minden lehetséges válaszhoz tartozik egy betű, amiket a válaszadást követően megtalálunk egy egyesített táblázatban. Ide írjuk be az egyénileg megítélt pontjainkat, majd az egyes oszlopok pontszámait összeadva derül ki, hogy melyik csoportszerepek illenek ránk leginkább. A kérdőívet dolgozatom melléklete tartalmazza.

### **Megfigyelés**

A csoport megfigyeléséhez egy csapatjátékot használtam, amely lehetővé tette a tagok megnyilvánulásainak, kommunikációjának, közös problémamegoldásának obszervációját. Ez egy túlélőjáték volt, amiben az előzőleg felvázolt szituáció szerint kellett tárgyak listáját prioritási sorrendbe helyezni. A feladat során a csapattagok először egyéni besorolást készítettek, majd egy olyan csoportos rangsor felállítására volt a cél, amely mindenki számára elfogadható. A játék leírása és válaszlappjai a Mellékletek című szónál fellelhetők.

A játék folyamán figyelmet fordítottam arra, hogy a csapattagok hogyan viszonyulnak egymáshoz, milyen módon működnek együtt, valamint feljegyzéseket készítettem a hozzászólások gyakoriságáról, illetve módjáról. Ehhez azt a Belbin-féle vállalatvezetési játék során alkalmazott technikát alkalmaztam, amiről az irodalmi áttekintésben már említést tettem. Eszerint hétféle megnyilvánulási kategóriát különböztettem meg: kérdés, tájékoztatás, javaslattevés, ellenvélemény megfogalmazása, megbízott kijelölése, felvetések továbbgondolása, valamint megjegyzések tétele (Belbin, 1998, 18.).

### **Az eredmények feldolgozásának módja, eszközei**

- Összefüggéseket vizsgálok és szemléltetek leírással, ábrákkal, grafikonokkal a csoport tagjainak a személyiség típusra és a csoportszerepre vonatkozó teszteredményei között.
- Összevetem egymással a kutatási csoport tagjainak eredményeit a lélektani típusok és a csoportban betöltött szerepek vonatkozásában. Az illusztráláshoz használok szemléltető eszközöket (pl. diagrammok)
- Értékelem a csapatjáték alkalmával begyűjtött tapasztalatokat, megfigyeléseket, ezeket leíró módszerrel bemutatom, továbbá megjelenítem őket ábrák, grafikonok segítségével.
- Ezeket felül analízálom a kitöltött tesztek eredményeinek és a csapatjátékon látott viselkedési formáknak a kapcsolatát.

Kutatáshoz és adatfeldolgozáshoz használt eszközök:

- Online tesztlapok
- Papír alapú tesztlapok
- Saját megfigyelési szempontok
- Microsoft Office programcsomag

## A kutatási csoport

A kaposvári Szent Imre Plébánia Képviselő-Testülete az országban működő többi egyházközségi képviselő-testülethez hasonlóan tanácsadói jogkörrel bír. Feladata a plébánia célkitűzéseinek előmozdítása, a hívek érdekeinek képviselete, segítése hitük mély megélésében. A szervezet vezetője a plébános, akit szükség esetén a világi elnök helyettesít. Évente legalább 4 alkalommal, Egyházközségi Képviselő-Testületi Ülés keretén belül értekeznek a plébánia aktuális ügyeiről. Megvitatják a költségvetési ügyeket, az ingatlanokkal kapcsolatos teendőket (templom, plébánia, egyéb plébániai fennhatóságban lévő épületek), és figyelmet fordítanak a közösségi programok szervezésére, a hitoktatásban felmerülő kérdésekre, a plébánián működő közösségek támogatására, valamint pasztorális és karitatív tevékenységekre.

*„Ránk is igaz, hogy sokfélék és különbözőek vagyunk, mégis összeköt minket a közös hit. Ezek a vallomások is bizonyítékai annak, milyen különbözőek vagyunk, és mégis mindannyiunknak helye és küldetése van az Egyház közösségében. Különbözőségeinkkel együtt is Krisztust szeretnénk követni és egyre jobban szeretni, a Szent Imre Plébánia közösségében.” (Tomanek Ferenc Atya, Lőrincz, Rozsos, 2020, 11.)*

## A bekerülés módja

*„Jogosult minden olyan 18 éven felüli krisztushívő, aki a plébánia területén lakik, vagy legalább egy éve tevékenyen részt vesz az egyházközség életében, megbérmálkozott és egyházi hozzájárulását fizeti.” (Az Egyházközségi Képviselő-testületek Szabályzata, 2019, 4.)* A jelölés tekintetében kizáró ok a 75. betöltött életév, illetve az egyház által nem szentesített élettársi kapcsolat. A testületben hivatalból tag (amennyiben van ilyen) az állandó diakónus, a plébánia területe alá tartozó egyházi intézmény vezetője, valamint a hitoktatók által megválasztott személy. A többi jelöltet a plébános nevezi meg az előző testület tagjainak ajánlása alapján, majd kétheti hirdetés után a tagokat az egyházközség hívei választják meg. A csoport létszámában az utóbbi évtizedekben jelentős változás figyelhető meg. Míg 1995 és 2000 között 29 tagot számlált, a jelenlegi, 2018 óta együtt tevékenykedő tagok száma 10 (Mohay, 2012, 130.).

## Anonimitás

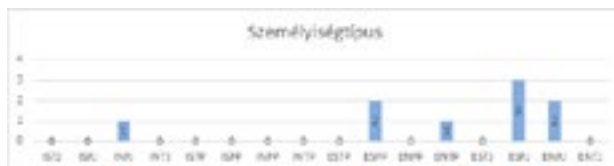
Mivel dolgozatomban nem nevesítem a vizsgálatban résztvevő személyeket, ezért színek neveivel különböztetem meg őket. A csoport vezetője a Fekete, a testület többi tagja pedig a Szürke, Piros, Kék, Zöld, Narancs, Lila, Barna és Rózsaszín elnevezést kapta.



## EREDMÉNYEK ÉS ÉRTÉKELÉSÜK

### Myers-Briggs-féle 16 személyiségtípus-teszt

A csoport tagjainak Myers-Briggs-féle személyiségtípusát a 1. ábra mutatja be.



1. ábra: Csoporttagok személyiségtípusai

Forrás: Saját kutatás

Számomra rendkívül érdekes, hogy a tagok között a 16 személyiségtípus közül mindössze 5 jelenik meg. 1 fő INFJ, 2 fő ESFP, 1 fő ENTP, 3 fő ESFJ és 2 fő ENFJ. Ennek egyik oka, hogy a tagok jelentős többsége Extrovertált, csak egy személy Introvertált, és a Gondolkodó preferencia is csak egy csapattag esetében jelenik meg.

A 2. táblázaton látható, hogy melyik preferenciák jellemzők az egyes csoporttagok személyiségére.

1. táblázat: A csoporttagok preferenciái

	Extrovertált	Introvertált	Érzékelő	Intuitív	Gondolkodó	Érző	Megtélelő	Észlelő	Öntudatos	Óvatos
<b>Fekete</b>	X		X			X	X		X	
<b>Szürke</b>	X			X		X	X			X
<b>Piros</b>	X		X			X	X		X	
<b>Kék</b>	X			X	X		X		X	
<b>Zöld</b>	X		X			X		X	X	
<b>Narancs</b>	X		X			X	X		X	
<b>Lila</b>		X		X		X	X		X	
<b>Barna</b>	X		X			X		X	X	
<b>Rózsaszín</b>	X			X		X	X		X	

Forrás: Saját kutatás

A táblázaton is szembevetendő, hogy az Extrovertált és az Érző preferencia domináns a képviselő-testületben. Az általam használt online személyiségteszt a négy preferenciatérületen felül képet ad arról is, hogy mennyire Öntudatos, illetve Óvatos a kitöltő. Az Öntudatos jellemző is jelentősen nagyobb az Óvatosnál. Az Extrovertáltak és az Öntudatosak többségének okát abban látom, hogy egy képviselő-testületbe inkább ezen jellemvonásokkal rendelkezőket választják be. Az Érzők magas arányát azzal tudnám magyarázni, hogy a keresztény értékrenddel sokkal inkább

összegezhető jellemvonásokat hordoz magában, mint a Gondolkodó preferencia.

A képviselő-testület tagjainak személyiség típusát és az alá-, illetve fölérendeltségi viszonyokat szemlélteti a 2. ábra.



2. ábra: A testület tagjainak személyiség típusa

Forrás: Saját kutatás

A vezető ESFJ, az ő helyettese, a világi elnök ESFP, a Testület többi tagja pedig egy sorban látható. Kettőn közülük ENFJ-k, kettőn ESFJ-k, és van közöttük 1 ENTJ, 1 ESFP, valamint 1 INFJ.

### Belbin-féle csapattagtípus-kérdőív

A Belbin-féle csapattagtípus-kérdőív eredményeit tükrözi a 2. táblázat. Itt láthatjuk az egyes tagok elsődleges, másodlagos és harmadlagos csoportszerepét.

2. táblázat: A csoporttagok három legjellemzőbb csoportszerepe

Csoporttagok	Csoportszerepek		
<b>Fekete</b>	Vállalatépítő	Helyzetértékelő	Serkentő
<b>Szürke</b>	Csapatjátékos	Megvalósító	Palánta
<b>Piros</b>	Értékelő	Megvalósító	Serkentő
<b>Kék</b>	Vállalatépítő	Serkentő	Megvalósító
<b>Zöld</b>	Megvalósító	Vállalatépítő	Csapatjátékos
<b>Narancs</b>	Vállalatépítő	Serkentő	Forrásfeltáró
<b>Lila</b>	Vállalatépítő	Serkentő	Megvalósító
<b>Barna</b>	Csapatjátékos	Serkentő	Vállalatépítő
<b>Rózsaszín</b>	Vállalatépítő	Csapatjátékos	Serkentő
	Elsődleges	Másodlagos	Harmadlagos

Forrás: Saját kutatás

A csoportszerepek tekintetében is megfigyelhető, hogy több tag rendelkezik ugyanazzal a szereppel. Egyes szerepek hiánya veszélyt jelenthet a csoport hatékonyságára nézve, hiszen bizonyos készségek, kompetenciák kapcsolódnak hozzájuk. Ennek okán érdemes a csapatban vizsgálni a másodlagos-, illetve harmadlagos szerepeket is, hiszen a sikeres csoportműködéshez elengedhetetlen, hogy a csoportszerepek széles skálája mutakozzon a tagok között.

„A teamszerepeknek csak részben van közüük a teamtagok személyiségjegyeihez. Sokkal inkább az adott team sajátos konstellációjából erednek: mindenki olyan szerepet tölt be, amelyhez ért, és amelyre az adott teamben szükség van, illetve amely éppen nincs betöltve.” (Schattenhofer, Edding, 2016, 136.)

Meglátásom szerint a képviselő-testületnél is megfigyelhető, hogy az esetlegesen hiányzó csoportszerepet egy adott szituáció, feladat során olyan csoporttag tölti be, akinek csak másodlagos- vagy harmadlagos szerepei között jelennek meg a kívánatos készségei, meglátásmódjai.

### Személyiség típusok és csoportszerepek viszonya

A Szent Imre Plébánia Képviselő-Testületének 9 tagjánál elsődleges csoportszerepként csak négy jelent meg. Vállalatépítő, Helyzetértékelő, Megvalósító, valamint Csapatjátékos. Ezeknek az összefüggéseit tanulmányozom a személyiség típusokat meghatározó preferenciákkal. A 4. ábra mutatja be azt, hogy a Vállalatépítők esetében milyen százalékos arányban részesítik előnyben a négy funkciót.



3. ábra: A vállalatépítők preferenciái százalékos arányban  
Forrás: Saját kutatás

A vállalatépítők 66%-ban Megítélők az Észlelőkkel szemben, 63%-ban Érzők, Extrovertáltságuk 61%-os és 53%-ig Intuitívak.

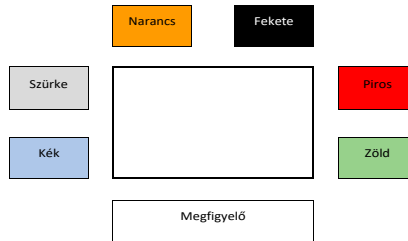
### Csoportszerepek megfigyelésére irányuló játék

A vizsgálati csoportomban 9 fő töltötte ki a személyiség típusra, illetve a csoportszerepekre vonatkozó teszteket. A csapatjátékon azonban csak hatan tudtak részt venni, így a továbbiakban ennek a 6 főnek a játék során tanúsított viselkedési formáit és megnyilvánulásait vizsgálom. Ők a Fekete, a Szürke, a Kék, a Piros, a Narancs és a Zöld nevet viselő csoporttagok.

#### *Megfigyeléseim*

„Hogy másokhoz képest hova ülünk le, az erősen befolyásolja, mennyire fognak együttműködni velünk. Abból pedig, hogy mások hová ülnek le hozzánk képest, kiolvashatjuk, hogyan viszonyulnak hozzánk.” (Pease, 2006, 294.)

A játék kezdetén elsőnek azt figyeltem meg, hogy milyen asztalnál ülnek a csoporttagok, és milyen pozíciót vettek fel egymáshoz képest. Mivel téglalap alakú asztal állt rendelkezésre, ezért az erre vonatkozó információk alapján veszem górcső alá a viszonyokat. A tagok elhelyezkedését az asztal körül a 4. ábra mutatja.



4. ábra: Csapattagok elhelyezkedése az asztal körül  
 Forrás: Saját kutatás

A Szürke és a Narancssárga, valamint a Fekete és a Piros csapattag ült sarokhelyzetben, ami alkalmas a jó együttműködésre, mivel ebben a helyzetben jól láthatók a másik gesztusai, és szemkontaktust is könnyű teremteni. A sarok nem osztja meg a felek közötti területet, ugyanakkor biztonságot jelentő korlátot jelent fenyegetettség esetén.

Együttműködő helyzet adódott a Kék és a Szürke, a Narancs és a Fekete, valamint a Piros és a Zöld tag között, mivel ők ültek egymás mellett, az asztal ugyanazon oldalán. Ez a pozíció a legideálisabb az együttműködés szempontjából, mivel ebben a helyzetben is könnyű szemkontaktust létesíteni, gesztikulálni, és itt semmi sem ékelődik a két fél közé.

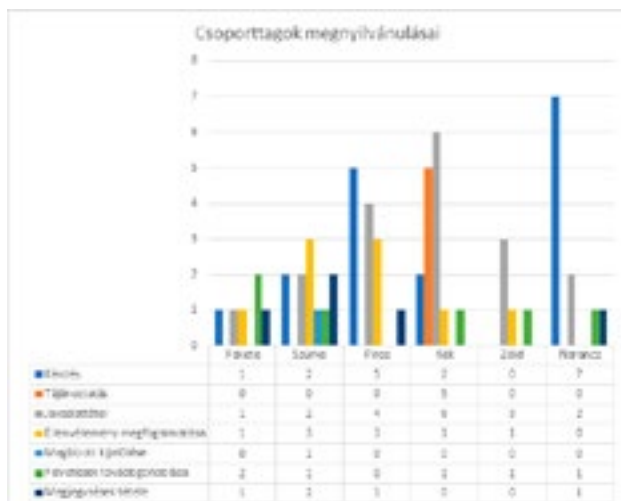
A Szürke és a Kék játékos konfrontatív pozícióba került a Pirossal és a Zölddel, mivel egymással szemben foglaltak helyet. Ebben az elhelyezkedésben az asztal egy szilárd korlátként ékelődik a felek közé, ezért védekező légkört teremt, a felek álláspontjai nehezebben idomulnak egymáshoz.

Az adott körülmények között a legrangosabb helyet az asztal körül nem lehet pontosan meghatározni, mivel az asztal különböző peremén két-két csapattag ült, tehát senki sem foglalt helyet kifejezetten az asztalfőnél. Az viszont elmondható, hogy a Piros és a Zöld egyén kedvezőtlenebb pozícióban volt a tanácskozás során, mivel ők ültek háttal az ajtónak.

### ***A csoport tagjainak hozzászólásai***

A legtöbb megnyilvánulás, szám szerint 15 a Kék csapattagtól származott, őt a hozzászólások számában a Piros követte. A Szürke és a Narancs 11-11 alkalommal szólalt meg, a Fekete 6, a Zöld pedig 5 kommentárt fűzött a játékhoz. Figyelemfelkeltő, hogy a második legkevesebb megnyilvánulás a vezetőtől, a Fekete tagtól származott. Úgy láttam rajta, hogy ezt nem az ötletek és a vélemény hiánya okozta, hanem azt mutatja, hogy ő nem akart a többiek fölé kerekedni, hagyta kibontakozni a közösséget.

Azt, hogy a csapattagok által intézett hozzászólások milyen jellegűek voltak az egyes tagok esetében, a 5. ábrán mutatom be.



5. ábra: Csoporttagok különböző jellegű megnyilvánulásai

Forrás: Saját kutatás

A játék alatt a csoporttagok összesen 61 hozzászólást intéztek. Ezek közül 17 kérdés, 5 tájékoztatás, 18 javaslattevő, 9 ellenvélemény, 1 megbízott kijelölés, 6 felvetések továbbgondolása és 5 megjegyzés hangzott el. A legtöbb kérdést a Narancs tette fel, a legtöbb javaslattevő a Kéktől származott. Ő volt továbbá az egyetlen, aki tájékoztató jellegű hozzászólásokat is alkalmazott. A legtöbb ellenvéleményt a Szürke és a Piros tag fogalmazta meg. Megbízott kijelölésre csak egy alkalommal volt példa, és alacsony számban jelent meg a tájékoztatás, a felvetések továbbgondolása és a megjegyzések tétele.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A szakirodalmi háttér megismerése után olyan saját kutatást terveztem, amely során betekintést nyerhetek a Kaposvári Szent Imre Plébánia Képviselő-Testületi tagjainak személyiségébe, csoportszerepébe és ezek kapcsolataiba.

A 16 féle személyiség-típus-teszt alapján azt tapasztaltam, hogy sok hasonlóság fedezhető fel az egyes csoporttagok személyiségében. Megfigyelhető volt például, hogy az Extrovertált és az Érző preferencia sokkal több tag személyiségében kerül előtérbe, mint ezek preferenciapárjai, az Introvertált és a Gondolkodó. A magas Extroverzió okát abban látom, hogy az ilyen személyiségjeggyel rendelkezők nagyobb eséllyel indulnak a testületbe való beválasztás során, hiszen kommunikatívabbak, nyitottabbak, a környezet számára izgalmasabb személyiségek. Az Érző preferencia többségét pedig magához a keresztény értékrendhez tudnám kapcsolni, mivel a hitüket gyakorló keresztények számára fontos mások nézőpontjainak megismerése és az empátia képessége. Ez az eredmény megválaszolja a személyiségvonások és a keresztény szemlélet vonatkozásairól szóló kutatási kérdésemet. Tehát elmondható, hogy a vizsgált keresztény csoportban az Érző preferencia dominál.

A csoportszerepek elemzése során szembetűnő volt, hogy az adott csoportban hiányzik a szerepek sokszínűsége. A nyolcféle szerep közül csak négy jelenik meg, de van olyan csoportszerep is, amelyik még másodlagos és harmadlagos funkcióként sem mutatkozik meg. Mivel a csoport így is hatékonyan működik, ezért arra a következtetésre jutottam, hogy a tagok rendkívül simulékonyan kezelik az adódó helyzeteket, és a feladatok, célok megvalósítása érdekében könnyen kerülnek másodlagos, harmadlagos szerepükbe, a körülményektől és a többi tag csoportbeli viselkedésétől függően.

A csapatjáték folyamán figyelmet fordítottam a tagok egymáshoz való fizikai elhelyezkedésére, és megfigyeltem a hozzászólásaik számát és módját. A legtöbb megnyilvánulás javaslatként volt, ami arra enged következtetni, hogy a tagok ötletgazdagok, kreatívak, mindenkinek van saját véleménye a feladatról. Kommunikációjukban jellemző volt, hogy meghallgatták egymás javaslatait, és rövid idő alatt, könnyedén megegyeztek a feladat kimenetelét illetően. Számomra figyelemre méltó, hogy tájékoztatás jellegű megnyilvánulásai csak egyetlen csapattagnak, a Kéknek voltak. Megfigyeltem, hogy ez a személy az egyetlen a csoportból, akinek a Gondolkodó preferencia dominál a személyiségében a teszt alapján.

A vizsgálat összességében eredményes volt, célját elérte. Képet kaptam a testület tagjainak személyiségéről, csoportszerepeikről, és belátást nyertem a közös csoportmunkájukba. A képviselő-testület számára javasolom az 5 akadály teszt elvégzését (*Lencioni, 2009, 216.*) és a minél hatékonyabb csapatmunka erősítését célzó játékok alkalmazását, hogy a kollektíva még eredményesebb munkára legyen képes. Tanácsolom informális programok szervezését, akár szakrális, akár családi hangulatú találkozások formájában a csapatban meglévő személyes kapcsolatok ápolása végett. Tervezem a kutatás bővítését a csoporttagok kapcsolatainak megismerésével és elemzésével, valamint a vezető személyiségének feltérképezését egyéb típusok alkalmazásával.

„Arról ismeri meg mindenki, hogy a tanítványaim vagytok, hogy szeretettel vagytok egymás iránt.” (*Szentírás, 2006, 1215. Jn 13,35*)

## ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozat megírásában az motivált, hogy foglalkoztat a személyiségek, az egyes tipológiák és a csoportok működéséhez nélkülözhetetlen csoportszerepek megismerése. Véleményem szerint a sikeres csoportműködéshez elengedhetetlen, hogy a vezetők és a csoporttagok egyaránt tisztában legyenek saját személyiségvonásaikkal, csoportszerepeikkel. és ezekre hagyatkozva hozzák ki önmagukból a lehető legjobb teljesítményt.

Jómagam római katolikus keresztény vagyok, és aktívan bekapcsolodom az egyház és a Kaposvári Szent Imre Plébánia életébe, szolgálatába. Véleményem szerint az egyházban is érdemes figyelmet fordítani a különböző csoportokban működő tagok hatékony együttműködésére, aminek kulcsa, hogy a vezetők és a tagok kellő szinten ismerjék saját készségeiket, képességeiket, személyiségbeli működésüket.

A szakirodalmi áttekintésben megemlíttem a témában releváns tipológiákat, részletesebben ismertetem a Myers-Briggs-féle 16 személyiségtypus indikátort. A

csoportszerepeket Belbin munkássága mentén mutatom be.

Saját kutatásomban a Kaposvári Szent Imre Plébánia Képviselő-Testületét vizsgáltam, mivel mindenképp szerettem volna olyan fókuszcsoporthoz, amelyik keresztény kötődésű és formális csoport. A testület tagjainak személyiségét a 16 személyiség-típus-teszt segítségével ismertem meg, a csoportszerepeikről pedig Belbin csapattag-típus kérdőíve alapján nyertem információkat. A tesztek kitöltése után a csoportot egy csapatjáték során is vizsgáltam, külön figyelmet fordítva a tagok megnyilvánulásaira.

Az eredmények között feltétlenül meg kell említenem, hogy a személyiség-típusra vonatkozó teszt alapján a tagok esetében a 16 közül csupán 5 jelenik meg. Ezt az Extrovertált és az Érző preferencia jelentős többségének tulajdonítom, ami lényegesen csökkentette az előforduló lélektani típusok számát.

A csoportszerepekkel kapcsolatosan megfigyelhető, hogy az elsődleges szerepek kevésbé variálódnak, ezért szükség van a tagok másodlagos és harmadlagos csoportszerepeire is a testület eredménye működéséhez.

A csapatjáték alatt a legmélyebb benyomást a tagok közötti kommunikáció módja gyakorolta rám, mivel úgy tudta minden személy közölni a saját véleményét, javaslatát, hogy közben mégis tiszteletben tartották egymás meglátásait is.

Javaslataim között szerepel informális programok szervezése, ahol kötetlenebb formában ápolhatják kapcsolataikat a csoporttagok, csapatjátékok alkalmazása a még hatékonyabb közös munka érdekében és a Lencioni-féle 5 működési rendellenesség feltárására irányuló teszt kitöltése a testület tagjaival, vezetőjével.

A Kaposvári Szent Imre Plébánia Képviselő-Testületének kívánom, hogy álljanak jó példaként a többi egyházi csoportosulás előtt. Vizsgálatom alapján úgy látom, a legjobb úton haladnak efelé.

## IRODALOM

- Aronson, E.: A társas lény. Budapest, Akadémia Kiadó.
- Belbin, M. (1998): A team avagy az együttműködő csoport. Budapest, SHL Hungary Kft.
- Csomós, I. (2008): Személyiség-lélektani alapismeretek. Budapest, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.
- Kőműves, Zs. (2017): Jó vezetőket keresünk. Kaposvár, Somogyi Műszaki és Természettudományi Szakemberek Közhasznú Egyesülete.
- Kőműves, Zs., Szabó-Szentgróti, G & Bence-Kiss, K (2018): Leadership anomalies caused by scarce workforce, In: Pop, G., Csata, A., Fejér-Király, G., Kassay, J., Nagy, B., Zsarnóczky, M. & Pál, L. (szerk.) 14th Annual International Conference on Economics and Business: Challenges in the carpathian basin: Innovation and technology in the knowledge based economy, (pp. 358–368). Csíkszereda, Románia, Sapientia Hungarian University of Transylvania
- König, O. & Schattenhofer, K. (2017): Bevezetés a csoportdinamikába- a csoportdinamikai tréning módszer és a T csoport Magyarországon. Budapest, Dynamics Consulting.

- Kroeger, O. & Thuesen, J. M. (2017): Mások vagyunk – Együtt működünk. Martonvásár, Ursus Libris Kft., AK Nyomda.
- Lencioni, P. (2009) Kell egy csapat – a sikeres együttműködés 5 akadályja. Budapest, HVG Könyvek Kiadó.
- Lőrincz, S. & Rozsos, G. (2020): Ego sum via, veritas et vita – Harmincéves a kaposvári Szent Imre Plébánia, Kaposvár, Szent Imre Plébánia, VUPE 2008 Kft.
- Meier, D. (2013) Teamcoaching: Csapatok megoldásközpontú támogatása a gyakorlatban. Budapest, SolutionSurfers Magyarország Kft.
- Mohay, G. (2012) 100 éves a kaposvári Szent Imre-templom (1912–2012). Kaposvár, Szent Imre Plébánia.
- Pease, B. & Pease, A. (2006): A testbeszéd enciklopédiája, Budapest, Park kiadó.
- Riso, D. R. & Hudson, R. (1996): Személyiségtípusok, Budapest, Park Könyvkiadó.
- Schattenhofer, K. & Edding C. (2016): Bevezetés a team munkába. Budapest, Dynamics Consulting Kft.
- Sinek, S. (2017): A jó vezetők esznek utolsónak: Hogyan építsünk összetartó, lelkes és sikeres csapatot? Budapest, HVG Könyvek.
- Szentírás (2006): Budapest, Szent Jeromos Katolikus Bibliatársulat.
- Szombathelyi Egyházmegye (2019): Az Egyházközségi Képviselőtestületek Szabályzata.
- Zeller, Gy. (2001): Bevezetés a menedzsmentbe. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

**Internetes forrás:**

URL1: <https://www.16personalities.com/hu/ingyenes-szem%C3%A9lyis%C3%A9g-teszt>

URL2: [http://pecspszi.uni.hu/keret.cgi?ii\\_eves\\_anyagok/szemkoll1\\_archaikus.htm](http://pecspszi.uni.hu/keret.cgi?ii_eves_anyagok/szemkoll1_archaikus.htm)

URL3: <https://digitalispszichologia.hu/tesztek/mbti-teszt/tipusok>





# **NEVELÉSTUDOMÁNY**

**Módszertani megújulás a koragyermekkorai fejlődés  
támogatásáért**



# A NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSE DRÁMAJÁTÉKOK SEGÍTSÉGÉVEL AZ ANGOLÓRÁN

Halász Marianna

Tanulmányomnak a célja, hogy bemutassa és összegezze a drámajátékok helyét és szerepét az angol idegen nyelvként tanításában. A drámapedagógiát mint lehetséges módszert veszem számba, amelyet nemcsak a drámaórákon, hanem az idegen nyelv oktatása során is sikerrel alkalmazhatunk. Bemutatom, hogy a drámajátékok felhasználásával a pedagógusok hogyan javíthatják az idegen nyelv oktatásának és elsajátításának minőségét, hogyan tehetik élvezetessé a gyerekek számára a nyelvtanulást. Az alapvető fogalmak tisztázása után a nyelvórán használható tevékenység típusokat, az azokhoz kapcsolódó feladatokat mutatom be.

Céлом azonban nem a módszer teljes körű ismertetése, hanem az motivál, hogy azok a leendő és gyakorló pedagógusok, akik elolvassák ezt a munkát, kedvet kapjanak és igényt érezzenek a módszer elsajátítására, mindennapos alkalmazására, hogy „becsempésszenek” drámapedagógiai gyakorlatokat is a tananyag tanításába. Jelen munka tehát a nyelvi készségek elsajátítását és oktatását kívánja szem előtt tartani a drámatechnikákon keresztül. Általánosabban a cél annak bemutatása, hogy a drámatechnikák, a drámajátékok hogyan javíthatják az angol mint idegen nyelv tanulásának és tanításának hatását, minőségét.

Fontos, hogy jelen esetben a dráma szerepe és célja az, hogy a drámajátékok különböző típusait bevigye a tanításba, elsősorban az érzelmeket, a képzeletet bevonva, a tanulókat különféle ingerekkel ellátva, élményekkel gazdagítva motiválja őket, és elősegítse tanulásukat.

## BEVEZETÉS

„A nyelvi készségek fejlesztése drámajátékok segítségével az angolórán” című munka középpontjában a drámajátékok felhasználásának vizsgálata áll, bemutatja, hogyan lehet a drámapedagógia eszközeit, a drámajátékokat felhasználni a produktív (beszéd, írás) és a befogadó (hallásértés, olvasás) képességek fejlesztésére.

A dráma szó hallatán általában a színészek jutnak eszünkbe, akik egy darabot adnak elő a közönség előtt. A nyelvtanulási dráma azonban a hallgatókra, a diákokra fókuszál, mélyebb élményt nyújtva számukra a nyelv elsajátításában. Lehetőséget ad az idegen nyelv természetes és motiváló használatára, segíti a tanulókat nyelvi készségeik fejlesztésében, hogy a nyelv kompetens használóivá váljanak.

Ami a beszédkészséget illeti, viszonylag könnyen stimulálható különféle drámai technikákon alapuló tevékenységek alkalmazásával. A fókuszpont sokféle lehet:

célozható a folyékonyásra, a kiejtésre, a hangsúlyra vagy az intonációra. A dráma keretet ad a beszéd mint nyelvi készség elsajátításához és gyakorlásához.

Az íráskészség elsajátítása tekintetében is számos lehetőség adódhat a dráma felhasználásával. Ezek közül a legáltalánosabb, leggyakoribb felhasználás a vers- vagy történetírás, az elbeszélés, a színdarab és a szerepjáték. Jellemzően fogva könnyen alapul szolgálhatnak az idegen nyelv további gyakorlásához, olyan tartalmas feladatokhoz, amelyek hozzájárulnak a tanulók szükséges képességeinek fejlesztéséhez.

Az olvasási készség és a hallásértés fejleszthető a drámához közvetlenül kapcsolódó szövegekkel, ezek a szövegek a további dramatizálás alapjává is válhatnak. Kiindulópontot adnak a kiterjedt vagy intenzív olvasás gyakorlásához.

Az osztályterem képzeletben más helyszínné, a hagyományos tanóra fiktív szituációvá alakítása lehetőséget ad a szókincs széles skálájának gyakorlására különféle helyzetekben. A nyelvtan drámapedagógiai tevékenységeken keresztül is előhívható és gyakorolható.

Fontos megemlíteni, hogy alapvető a pedagógus szerepe a dráma nyelvtanításba való bevezetésében és használatában. Egyes tanulók kihívást jelenthetnek, különösen akkor, ha nincsenek hozzászokva ehhez a megközelítéshez. A tanárnak kell segítenie őket ezen a szakaszon. Ez történhet aprólékos felkészítéssel, bátorítással és a tanulók önbizalmának erősítésével; a fokozatos bevezetés után, a rendszeres használat során a drámahasználatban rejlő lehetőségeket maximálisan ki lehet használni a nyelvi készségeik fejlesztésére.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Az élményalapú oktatás-tanulás

Az élménypedagógia egy gyűjtőfogalom, amelybe azokat az előremutató, haladó törekvéseket soroljuk, amelyeket John Dewey (*Dewey, 1938*) amerikai filozófus munkássága indított el. Ő volt az első, aki a gyerekek közvetlen, saját tapasztalatát a megismerés fő forrásának, lehetséges kiindulópontjának tekintette. Dewey úgy vélte, hogy a tanítási és tanulási folyamat középpontjában a tanuló saját **élményének** kell **állnia**.

Az élményalapú nyelvtanulás a tanulók tevékenységekbe való bevonásával tud megvalósulni: tudatosan kell lehetőséget biztosítanunk nekik arra, hogy addigi tapasztalataikat, szociális készségeiket, érzelmeiket felhasználva fizikailag is részt vegyenek valamilyen feladatban. Az élményalapú tanulás során olyan feladatokat alkalmazunk, olyan technikákat használunk, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyerekeknek élményeket tudjunk nyújtani és belőlük kiváltani. Az élményalapú tanulás a közvetlen tapasztalat tanító erejét használja ki, és a szubjektív megélés feldolgozásával teszi az élményeket, ezáltal magát a tanulást is maradandóvá: ha a tanulási folyamat összekapcsolódik egy élménnyel, az nagyban segíti a tudás elmélyülését és későbbi felidézését.

Tanulás esetén - és így a nyelvtanulás esetén is - a hosszú távú motiváció fenntartása különösen fontos, kihívást jelentő feladat a pedagógus számára. Ehhez szükséges, hogy olyan élményeket teremtsünk, amelyek önmagukban hordozzák a motivációt:

a játékok - amellett, hogy önmagukban véve is élvezetesekek, így motiválóak is - a résztvevő tanulók teljes bevonását igénylik. A drámapedagógiában, a drámajátékokban a társakkal való együttlét, az együttműködés minden feladatban ott van valamilyen szinten. Nyelvet tanító pedagógusként a drámapedagógia eszközeiből, a drámafoglalkozásokon használt feladatokból válogathatunk annak érdekében, hogy a tanulást élményalapúvá tegyük. A drámafoglalkozások során alkalmazott feladatok, játékok igen sokfélék, van azonban egy közös tulajdonságuk, amely kulcsfontosságú számunkra: valamennyi „drámás” tevékenység során a tanár úgy tanít, hogy a résztvevők nem érzik ezt tanulásnak (*Bolton, 1988*). A nyelvtanulás élményalapú megközelítése éppen erre törekszik: azt szeretnénk elérni, hogy a tanulók aktív szerepet játsszanak a tanulás során, de ne is vegyék észre, hogy éppen megtanítunk nekik valamit.

Az élménypedagógia használatával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy aktív cselekvésből kiindulva a feladat - a játék - teljesítése során a tanulók értelmezik a történeteket, tanulságokat vonnak le, majd tapasztalataikat a következő feladatok során felhasználhatják, alkalmazhatják. Mivel az élménypedagógia a passzív befogadó szerep helyett aktív részvételt, a cselekvésen keresztül élményt kínál, nagyban hozzájárul a tanulási motiváció megteremtéséhez, annak hosszú távú fenntartásához is.

## A játék szerepe a nyelvórákon

A gyerekek örök vágya, alapvető tevékenysége a játék, életkoruktól függetlenül. A nyelvóra alatt alkalmazott játék folyamán jobban rögzülnek a megtanult elemek, színesíti az adott órát, a diákok aktivitásától „életre kel” a nyelvóra, nem érzik tanulásnak az adott anyag elsajátítását. A tanulók pedig csak akkor lesznek aktívak, motiváltak, ha az érdeklődésükhöz és életkorukhoz illeszkedő témákról tanulnak, ha a feladatok változatosak, ha a különböző tevékenységek során kifejezhetik önmagukat, ha minél többször kerülhetnek idegen nyelven interakcióba. A téma az adott nyelvkönyv és az adott tananyag függvénye, de játékkal, drámapedagógiai eszközökkel nem száraz tanulás, hanem élmény lesz a nyelvóra.

Mi a játék? „Amit a legtöbb gyerek szeretne, és amire a legtöbb gyereknek szüksége van, az a játék. A játék olyan legyen, hogy művelése közben gondolkodásra készítse a gyermeket, erősítse a szociális viselkedést, a szóbeli kommunikációt, a megegyező készséget, a türelmet és a másokkal való együttlét szeretetét. A játék érzelmmel teli tevékenység, az érzelmi intelligencia kiváló fejlesztője, a személyiség formálója. Fejleszti az érzelmi intelligenciát, az önismeretet, segít a kapcsolataik ápolásában és a beszélgetéseik elmélyítésében. A játék közben a gyerek szabadnak érzi magát, leveti az álarcait, amely során láthatóvá válik igazi személyisége. Élvezi a játékot, örül, izgul, bosszankodik. Belefeledkezve egy valóságos helyzetben tapasztalt hasonló élményeket él meg.” (*K. Nagy, 2014*).

Hogyan használja a játékot és a játékban rejlő lehetőségeket a pedagógia? A játékalapú tanulás során a játékokon keresztül fejlődik a tanulók gondolkodása. Az, hogy ki mit tekint játéknak, az egyén saját játéktapasztalatának mennyiségétől és minőségétől, valamint attól is nagymértékben függ, hogy az egyén mennyire érzi örömszerzőnek a játékot, illetve egy bizonyos játékot. Tehát az, hogy kinek mi a

játék, az abban résztvevők megítélésétől függ: gyakran előfordul, hogy míg az egyik gyerek örömmel vesz részt egy játékban, a másik esetleg nem érzi játéknak, hanem egy nehéz feladatnak éli meg.

A felső tagozaton a korábbi életkorokhoz képest már alig-alig jelenik meg a játék a tanórákon. Amíg alsóbb évfolyamon a játék a tananyag elsajátításának egyik fő formája (mondókák, énekek, stb.), addig felsőbb évfolyamon komoly kihívást jelenthet az adott tananyagot játékokon keresztül feldolgozni. A nyelvtanár részéről gyakorlati tapasztalatot, játékkismeretet, valamint nagyfokú kreativitást igényel ennek megoldása. Tanórákon használhatjuk a játékokat bevezető, ráhangoló vagy lazító elemként, páros vagy kiscsoportos munkaformák során kerülhetnek inkább előtérbe a társasjátékok. A fejlesztő játékok (melyekben erősebb a fejlesztő szerep, mint a játék) közvetlenül is alkalmasak a tanórai alkalmazásra, meghatározott pedagógiai célokkal. A nyelvi- és kommunikációs készségeket igénylő játékok többsége jól alkalmazható idegen nyelveken is a játékszabály kis megváltoztatásával.

## **Drámapedagógia és a nyelvtanítás kapcsolata**

*Palásthy (2003, 33. o.)* szerint a drámapedagógia olyan módszer, „amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő által irányított, csoportban végzett közös dramatikus tevékenység révén fejlődnek.” Kaposi meghatározása (Kaposi, 2008, 3. o.) alapján pedig: „A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világban valós problémákkal találkozhatnak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.”

A tanítási-tanulási folyamatban a drámapedagógia alkalmazása kettős célt szolgál: egyfelől lehetővé teszi a tananyag személyessé tételét, másrészt a gyermek-között kialakuló interakciók segítik a társas élethez szükséges kompetenciák kialakítását, fejlesztését.

A drámapedagógiai feladatok, a drámajátékok alkalmazásával élvezetesebbé, élménnyé válik a tanulás, növeli a nyelvtanulási kedvet, a motivációt, és javítja a kommunikációs készséget. Segítségükkel a tanulók megmutathatják egyéniségüket, elősegítik a csoportmunkát, és végül, de nem utolsósorban, erősíthetik az önbizalmat. A dráma, a drámajáték jellegénél fogva nagy szerepet játszik az alábbi ismeretek, készségek és képességek fejlesztésében:

- ön- és társismeret,
- kapcsolatépítés,
- érzelmek kifejezése,
- drámai, színházi kifejezési formák megismerése,
- vélemény kifejezése, érvelés,
- más kultúrák sokszínűségének megismerése.

A nyelvtanításban a drámapedagógiai eszközök alkalmazásának bemutatása, a lehetőségek ismertetése a német és az angol nyelvterületen óriási eltérést mutat. Míg angol nyelven számos könyv jelent meg a témában (*Maley & Duff, 1979; Holden, 1982*), a német szakirodalom lényegesen szegényesebb. Németországban a drámapedagógia nyelvtanításban való alkalmazásának lehetőségeivel Schewe

(Schewe, 1993) foglalkozott, ő volt az első Németországban, aki összekötötte a nyelvtanítás módszertani ismereteit a drámapedagógia elméletével, és ezáltal egy újfajta nyelvtanítási elméletet fejlesztett ki, a nagy hagyományokkal rendelkező angol „drama in education” (DIE) cél- és eszközrendszerét adaptálta a német nyelv oktatására. Szerinte a drámapedagógiai alapokon nyugvó nyelvoktatás annyit jelent, hogy drámapedagógiai eszközök és módszerek segítségével olyan tanulási szituációkat teremtünk, melyekkel az életben is találkozunk, találkozhatunk, s amelyekben a tanulók egy fiktív realitásban, szerepet játszva cselekednek.

## **A drámajáték**

A szakirodalom eltérően határozza meg a drámajáték fogalmát. „A könnyebbség kedvéért egyezünk meg abban, hogy drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek föl. [...] Drámajátékaink az emberépítést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megkönnyítése.” (Gabnai, 2005, 9. o.)

A drámajáték magában foglalja a különböző készségfejlesztő, illetve szerepvállalást igénylő játékokat. A drámajáték által megvalósított készségfejlesztés a gyermek saját belső világának a megjelenítésére, vágyainak, érzelmeinek, pillanatnyi gondolatainak a kifejezésére összpontosít. A szerepvállalást igénylő típus esetében a foglalkozások alapját a társas kölcsönhatás, azaz az interakció képezi, melyben adott a megjelenítendő tartalom (általában valamely irodalmi mű cselekményének formájában).

A drámajátékok ugyan a későbbi életszakaszokban is rendkívül fejlesztő hatásúak, de az alsó tagozatos gyermekekre ez még inkább igaz. A pszichológiából tudjuk, hogy ebben az időszakban a gyermek fejlődésének alapvető mozgatórugója a cselekvés, a játék. Ha a gyermek cselekszik, vele történik valami, az így szerzett tudás évek múlva is könnyen előhívható a memóriából. A tanulási folyamatba illesztett dráma nagymértékben tudja fokozni az idegen nyelv elsajátításának teljes élményét. Sok területen segít a tanulóknak, például fejleszti a tudatos nyelvhasználatot, erősíti az önbizalmat, a kreativitást, a spontaneitást, az improvizációs készséget.



## A DRÁMAJÁTÉKON ALAPULÓ NYELVTANÍTÁS

### A drámajátékon alapuló nyelvtanítási módszer

A módszer lényege, hogy a tanár a diákokkal együtt egy képzelt világot alakít ki, a diákok a szereplők, akik a tanórákon a szerepükbe lépve játékosan használják és mélyítik el nyelvtudásukat. A nyelvi készségeket (szókinccs, hallott szövegértés, beszédképesség, írásképesség) rendkívül hatékonyan fejleszti a módszer, alkalmazásával a világról levő ismereteink bővülnek, a közös munka és a problémamegoldás a szociális, kooperációs készséget is fejleszti. A drámajátékok bevonása az idegen nyelv oktatásba izgalmasabbá teszi a nyelvtanítást, emellett személyiségfejlesztő hatása is van: a drámajátékok alkalmazása fejleszti az önismeretet, hiszen eddig ismeretlen helyzetekben próbálhatják ki magukat, és mutathatják meg képességeiket. A nyelvtanulás során ösztönzőleg hat, hogy a képzelt világban létrejövő szituációkban valós kommunikációra használják a nyelvet, ezáltal nemcsak a nyelvtudásuk, hanem az idegen nyelv iránti motivációjuk is fejlődhet. A diák jó eséllyel belefeledkezik a játékba, és szinte észre sem veszi, hogy idegen nyelven gondolkodik, kommunikál.

A drámajátékoknak sokféle csoportosítása létezik, például kommunikációs forma alapján (verbális, nonverbális), a résztvevők szempontjából (egyéni, páros, kiscsoportos, egész csoportos). Gyakorlati felhasználásuk, céljuk, fejlesztendő készségek szerint Gabnai (*Gabnai, 2005*) így csoportosítja őket:

- a) bemelegítő, lazító, munkára készítető;
- b) ritmus- és mozgásjátékok;
- c) érzékelés- (látás-, hallás-, szaglás-, ízlelés-, tapintás-) fejlesztő játékok;
- d) kapcsolatteremtés, -mélyítés, bizalomfejlesztő gyakorlatok;
- e) beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok (koncentráció-, memória-, fantáziaedzés);
- f) beszédtechnikai játékok, beszédjavító gyakorlatok: a légzés, az artikuláció, a hanglejtés, a hanghordozás tökéletesítése;
- g) önismereti játékok;
- h) félverbális és álverbális improvizációs játékok, a beszéd és a nem verbális eszközök összekapcsolása;
- i) improvizációs játékok;
- j) összetett kommunikációs játékok.

A dramatikus eszközök használata, a drámajátékok általi nevelés, fejlesztés elősegíti

- az aktivitás serkentését,
- az ön- és emberismeret gazdagodását,
- az alkotóképesség és a rugalmas, önálló gondolkodás fejlődését,
- az összpontosított, tervezett munkára való szoktatást,
- a testi, térbeli biztonság javulását, az időérzék fejlődését,
- a mozgás, a beszéd tisztaságát, szép és kifejező voltát (Gabnai, 2005 nyomán).

Az idegen nyelvek tanításában főleg a beszédképességet és -technikát fejlesztő gyakorlatoknak van jelentőségük. Több szakkönyv is tárgyalja a szerepjátékokat az idegen nyelvi órán, a gyakorlatok, feladatok, játékok során a gyerekek hamar azonosulnak az órán adódó helyzetekkel, szerepekkel, és olyannyira beleélik magukat, hogy meg sem hallják az óra végét jelző csengő hangját.

## Nyelvi készségek fejlesztése a drámajátékok segítségével

A dráma, a drámajátékok nyelvi készségek tekintetében elsődleges értéke elsősorban a beszéd és a hallás elsajátításában rejlik. Egy kompetens nyelvhasználónak a nyelvi készségek mindegyikét el kell sajátítania, ezért fontos, hogy az oktatás egyiket se hanyagolja el, minden készségre összpontosítson, és kellő begyakorlottságot biztosítson a diákoknak.

### a) Beszéd (*Speaking*)

A dráma és technikáinak jelenléte ideális eszköz a különböző beszédtevékenységek ösztönzésére és elvégzésére (különös tekintettel a folyékonyagra, a kiejtésre, a hangsúlyra, az intonációra, stb.), a nyelvi készség elsajátításának és hatékony gyakorlásának terepe. Ahogy a drámát használó tanulók elmerülnek a tevékenységekben, a tanult nyelv használatát a való élethez hasonló helyzetben élik meg, és ahelyett, hogy tudatosan tanulnának, a nyelvet öntudatlanul sajátítják el. Azok, akik értelmes szövegkörnyezetben, a valósághoz hasonló helyzetekben gyakorolják a nyelvet, nagyobb valószínűséggel könnyebben használják majd a nyelvet a valós élethelyzetekben is.

Harmer rámutat, hogy „a szemtől szembeni interakció során a beszélő arckifejezések, gesztusok és általános testbeszéd egész sorát használhatja az üzenet közvetítésére” (Harmer, 1991, 53. o.). Ezek a jellemzők a dráma elengedhetetlen, elválaszthatatlan részét képezik. Egy másik dimenziót biztosítanak a nyelvet tanító pedagógusnak: a tanulók arckifejezésekkel fejezik ki érzelmeiket, a teljes fizikai reakció adott parancsok és ajánlások eredménye, a pantomim reakciókat és megjegyzéseket gerjeszt. A dráma hasznos eszköz a kiejtés, a ritmus és az intonáció tanításában, tartalmazhat - egyebek között - énekeket, nyelvtörőket, verseket és dalokat, és az az előnye, hogy könnyen összekapcsolható a testmozgással, az érzelmek kifejezésével.

### b) Írás (*Writing*)

Számos olyan írásbeli tevékenység létezik, amelyek a drámai szempontokat is magukban foglalják, és a későbbi dramatizálás forrásául is szolgálnak. Ezek közé tartozik a versírás, egy történet, egy elbeszélés, egy színdarab, egy szerepjáték, egy jelenet, egy dal, egy reklám, különféle levelek és képeslapok, stb. Ezek alapvetően a képzelet és a kreativitás igénybevételét foglalják magukban.

### c) Olvasás (*Reading*)

Az olvasási készség fejlesztését célzó drámahasználat mérlegeléskor fel kell ismerni, hogy sok idegen nyelvet tanulónak nagyon nehéz megérteni az összes szót egy hosszabb szöveg vagy könyv olvasása közben, amíg el nem sajátítja a nyelvet egy bizonyos szintig, és még ezután is lesznek olyan írások, amelyek nagy kihívást jelentenek. Annak érdekében, hogy a tanulók ne legyenek frusztráltak és ne veszítsék el a motivációjukat, fontos az olvasási készség fejlesztése. A dráma serkenti az intenzív olvasási készség fejlődését, olyan keretté válik, amelyen belül a tanulók elsajátítják az olvasási készséget. Továbbra is az olvasási készség fejlesztése a fő hangsúly, de mivel a tanulók motiváló keretek között tanulnak, örömmel olvasnak, és az motiválja őket, hogy több szempontra és mélyebbre összpontosítsanak, például

a témára, a cselekményre, a szereplőkre, a díszletre, stb. Mindezek a szempontok fontos szerepet játszanak a későbbi dramatizálásban.

*d) Hallás utáni szövegértés (Listening)*

A diákok gyakran neheeznek találják a hallás utáni szövegértést. Különösen tanulmányaik elején igyekeznek a részletekre figyelni, és elvesztik az általános megértést. A tanár felelőssége, hogy olyan hanganyagot biztosítson, amely hiteles, a lehető legjobban tükrözi a valós élet tapasztalatait. A hallási-hallgatási gyakorlatok közé tartozik a zene, hírek, tv-műsorok, filmek, telefonhívások, kis beszélgetések, útmutatások, közlemények és még sok más hallgatása. Mindezek könnyen összekapcsolhatók a drámai tevékenységekkel, és minél gyakrabban találkoznak a tanulók értelmes szövegkörnyezetben különféle hallgatási anyagokkal az órákon, annál jobban felkészültek arra, hogy hozzáértő és magabiztos közlővé vagy befogadóvá váljanak a való világban.

**A nyelvi készségek drámajátékkal való fejlesztésére irányuló feladatok**

*a) Új szavak tanítása*

- „Rajzold le a szót!”: Az új szavakat a jelentésükkel, esetleg a szótárral együtt szétosztjuk, és megkérjük a tanulókat, hogy készítsenek egy-egy rajzot a szavakhoz. A többieknek/a másik csoportnak kell megtalálni a párokat, azaz a rajzokból és a szavakból kell szó-jelentés párokat képezni.
- Kezdőbetűk: Az új szavakat tartalmazó szöveget úgy adjuk a gyerekeknek, hogy az ismeretlen szavaknak csak az első vagy első két betűjét adjuk meg. A szöveget a diákoknak kell kiegészíteni a tankönyvi szótár vagy a saját szótárfüzetük segítségével. A szavak megfelelő alakjának kiválasztása okozhat kisebb fejtörést (pl. az igék ragozott alakjai, a főnév egyes vagy többes száma, a melléknév fokozott alakja, stb.).
- Kihallás: A tanár előre felírja kártyákra a feldolgozandó szövegben szereplő idegen szavakat. A kártyákat kiosztjuk, a tanulóknak a szöveg hallgatása közben fel kell mutatniuk azt a kártyát, amelyen az elhangzott szó szerepel.
- Nyelvtan tanítása-gyakorlása
- Prepozíciók „dobálása”: A diákok körben ülnek, egy labdát indítunk el a következők mondattal: „Pétértől (a labda indítója) Sándornak Andrea számára. Sándor továbbítja a labdát: „Andreának!” Andrea adja tovább: „Andreától Marcellnak Kati számára.” Változatok: A-tól B és C közötti tanulónak, A-tól annak, aki B mellett áll jobbra/ balra, A-tól B-nek, aki valamit tett (egyben a múlt idő használatának gyakorlására is alkalmas a feladat).
- „Azok cseréljenek helyet...”: A rendhagyó igék gyakorlásához alkalmazható játék. Székeket helyezünk körbe, a gyerekek egy kis cédulán egy-egy igealakokat kapnak. A tanár egy igét mond, azoknak kell felállniuk a székekről, és helyet cserélniük, akiknél a megfelelő igealak/ok van/nak (go => went, gone). Széken található szavak módosításával (pl. szófajok, prepozíciók, stb. használata) azok begyakorlására is alkalmas.
- Sorverseny: Az ismert testnevelés órai játék mintájára a gyerekek két csapatot alkotnak, egymás után felsorakozva. A táblán rendhagyó igék alakjai, új szavak és témakör szavai vannak. A két egymás mellett álló tanuló egyszerre indul abban a pillanatban, amikor a tanár kimondja az igét, az új szót magyarul, a témakör adott szavát idegen nyelven. Aki hamarabb megérinti a táblán, az egy pontot kap. Az első versenyző a sor végére áll.

A végeredményhez két-három kört is lehet játszani.

- **Pantomim:** Az egyik tanuló bemutat egy cselekvéssort. A többiek, miután végignézték, megpróbálják felidézni, és a füzetükbe leírják. A múlt idő gyakorlására nagyon hatékony feladat.

*b) Olvasás-megértés*

- **Szótörlés:** A táblára a tankönyvi szöveget - vagy a szöveg hosszúságának arányában annak egy részét írjuk fel. Először egy tanuló felolvassa a teljes szöveget. A szövegből néhány (kezdetben egy-két) szót törölünk. A következő diák úgy próbálja meg felolvasni a mondatokat, hogy a hiányzó szavakat is kimondja. Újabb szavak törlése következik, újabb felolvasás. Egészen addig lehet folytatni, amíg a tábla üres nem lesz.
- **„Szóköznélkül”:** A tankönyv szövegét a tanár átírja úgy, hogy kitorli az ÖSSZES szóközt. A diákok papíron megkapják, és vonalakat tesznek a szavak közé. Ellenőrzésként a tankönyvből nézik meg a szöveget.
- **„Mindenhol szöveg”:** A tankönyvi szöveg vagy párbeszéd az alapja ennek a feladatnak is. A szöveget kinyomtatjuk, és felvágjuk darabokra. A tanár a felvágott papírokat elhelyezi a teremben (pl. az asztalok alá, a székek hátára, a padlóra, a falakra). A diákok miután megtalálták a darabokat, a füzetükbe megpróbálják az eredeti szöveget leírni, helyes sorrendbe tenni a részleteket. Egyszerűbb verzióban megkapják csoportokban, borítékban összekeverve a szövegrészleteket, és helyes sorrendbe kell tenniük, majd leírniuk a szöveget.

*c) Társalgás*

- **„Dobj és beszélj!”:** A tanár felír a táblára hat (felsőbb évfolyamon tizenkét) témakört, és megszámozza őket. A tanuló dobókockával dob (tizenkét témakör esetén két kockával), így dől el, hogy melyik témakörrel beszéljen. Meg kell próbálni az adott témakörrel meghatározott számú mondatot mondani (alsóbb évfolyamon, a nyelvtanulás kezdeti szakaszában) vagy előre meghatározott ideig beszélni (felsőbb évfolyam). Célszerű az előforduló hibákat az idő lejáta után megbeszélni, hogy ne akasszuk meg a folyamatos beszédet.
- **„Ideális család”:** Párban és csoportban is végezhető. Rövid felkészülés után a csoportok elmondják egymásnak, hogy mivel foglalkoznak, hol és hogyan élnek, hányan vannak. A családok kérdéseket tehetnek fel egymásnak.
- **„Marslakó”:** Válasszunk szavakat (tárgy, fogalom, stb.) az adott leckéből. Egy diák vállalja az önkéntes marslakó szerepét, akinek mindent el kell magyarázni. Egy példa után a játékot párban is folytathatják.
- **Szövegalkotás**
- **Történetdominó:** A tanár egy rövid szöveget dominókártyákra ír, és kiosztja a diákok között. Meg kell találniuk az összetartozó - egymás után következő - mondatokat a dominó szabályainak megfelelően.
- **„Faragjunk!”:** A tanulókat csoportokra osztjuk. Mindegyikük kap egy-egy meghatározott számú szóból, pl. 40 szóból álló szöveget (tankönyvi szöveg, irodalmi mű részlete, fogalmazás, levél vagy e-mail, stb.). A kapott szöveget úgy kell átírni (nem csak a szavakat kihúzni!), hogy csak 30 szóból álljon, de az értelme ne változzon. A következő körben 20, majd 10 szó maradhat.
- **„Mi a következő mondat?”:** A tanár felolvassa egy történet első mondatát, és arra kéri a tanulókat, hogy próbálják meg kitalálni (és nehezítésként, felsőbb évfolyamon le is írni), hogy mi lehet a következő mondat. Mindenki mondja (felolvassa) a saját mondatát, majd a tanár folytatja az eredeti történetet a második mondatával. A diákok ekkor a harmadik mondatot fogalmazzák meg. Változat: a második mondatról kezdve szavazással lehet dönteni, hogy melyik legyen a következő mondat, és ezt kell majd folytatni a harmadikkal. Végül össze lehet hasonlítani az eredeti történettel.

## A NYELVKÖNYVEK DRAMATIKUS FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI

Ma már számos könyv, kiadvány és az internet is rendelkezésre áll az idegen nyelvek, így az angol nyelv oktatásához, tanulásához, egészen kis kortól kezdve lehetőség van a nyelv elsajátítására. Azt gondolom, nincs könnyű helyzetben a nyelvet tanító pedagógus, amikor el kell döntenie, melyik tankönyvet, melyik tankönyvcsaládot használja majd a tanítás során. Kezdő, nyelvet tanító pedagógusként még nehezebb a feladat, célszerű tapasztaltabb kollégák segítségét kérni, akik abban is tudnak segíteni, hogy melyik az a tankönyvcsalád, melyik az a kiadó, amelyeknek a könyvei felmenő rendszerben, egymásra épülve alapozzák meg, majd bővítik a diákok ismereteit, alkalmazkodva a gyerekek életkori sajátosságaihoz.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, a drámatechnikák hogyan gazdagíthatják a tankönyvek egyes gyakorlatait. A drámai tevékenységek általában könnyen beépíthetők a tankönyvek felépítése miatt, amelyek különféle témákat fednek le. A gyerekek életkorához alkalmazkodó mindennapi társalgási témák vagy cikkek olyan keretet adnak, ahol a képzelet segítségével az idegen nyelv jól használható. A drámapedagógia, a játék használata lehetőséget ad arra, hogy a feldolgozandó tananyagot összekapcsolja például egy idegenvezető szerepével, aki a látogatókat egy túrára viszi és bemutatja az adott helyszín látványosságait.

Ebben a fejezetben szeretném bemutatni az eddigiek gyakorlati alkalmazásának lehetőségét a hospitálás és a tanítási gyakorlat alatt használt English Plus 1. tankönyv első, Towns and cities című leckéjén keresztül. A kiadó által a nyelvkönyvhöz javasolt tanmenet szerint az anyag feldolgozására négy hetet érdemes tervezni, heti három órával számolva az előírt anyag elsajátítása mellé tervezhetőek a drámajátékok, amikkel az elsajátítást mélyíthetjük, gyakorolhatjuk a szókincs vagy éppen a nyelvtan anyagát.

Az alábbiakban a tankönyv adott feladataihoz kapcsolható, általam alkalmazandó játékokat nevezem meg, a fejlesztendő nyelvi készségekre bontva.

### a) Szókincs (*Vocabulary*)

- Tk. 12/1., 19/1.: az új szavak - egyrészt jelentéssel együtt, másrészt csak önmagukban - kártyákon, az egyik csoport lerajzolja a kapott szavakat, a másik csoport pedig megpróbálja kitalálni, melyik szóra gondoltak.
- A gyerekek között kiosztjuk az előre megírt, új szavakat tartalmazó kártyákat, amiket fel kell mutatni, ha a szövegben meghallják.
- Tk. 16/1.: a gyerekek között kiosztjuk a kis kártyákat, melyeken a megadott mellénevek és ellentétük található, a gyerekeknek kell megkeresniük a párjukat, azaz melyik gyereknél van az ő ellentétpárja, egymás mellé kell állniuk.

### b) Nyelvtan (*Grammar/Language focus*)

- Tk. 12/3., 15/6., 19/4.: Csoportokban dolgozunk, a gyerekeknek előre felírjuk kis kártyákra a nyelvtani szerkezeteket, az új szavakat, a feladatban megadott szavakat. A tanulóknak - kezükben fogva a kártyát - mondatokat kell alkotniuk a tanár utasítása alapján (pl. megadott mondatfajta alkalmazni, lehet cserélni egy-egy szót, stb.). Figyelni kell a helyes szórendre, amit a többi csoport (a tanár felügyeletével) javít, ha szükséges.
- Tk. 15. o.: „székfoglaló” másképp - ha elhangzik a nyelvtani elem (there/

- is/are/some/any), le kell ülni.
  - Tk. 17/1.: pantomim – elmutogatni az alapfokú és középfokú melléknévpárokot (pl. tall-taller, big-bigger).
- c) *Olvásás/szövegértés (Reading)*
- Tk. 14. o.: a szöveget (City on the sea) szóköz és írásjelek nélkül kapják meg a gyerekek, amit helyesen tagolva kell a füzetbe leírniuk (pl. At the British Library there are fourteen million books).
  - Tk. 18./1.: az útbaigazításos párbeszéd mondatait felvágjuk, összekeverjük, és a gyerekeknek kell helyes sorrendbe rakniuk.
- d) *Társalgás (Speaking)*
- Tk. 12/1.: a szavakat kell elmagyarázni egy „marslakó”-nak (pl. café = You drink a coffee there.).
  - Tk. 13/6.: a kedvenc városról 3 mondatot kell alkotni (pl. There is a zoo. There are bridges. This is a capital. => Budapest).
  - Tk. 15/6.: „barkochba”-kérdéseket tesznek fel a gyerekek, ki kell találni, melyik városra gondoltak (pl. Is there a zoo? How many bridges there?).
- e) *Szövegalkotás (Writing)*
- Tk. 15. o.: „dream holiday” – Mesélik el, írjanak fogalmazást a gyerekek arról, hogy számukra milyen az álomnyaralás, mi található az adott helyen (pl. There are swimming pools. There is a cinema and a climbing wall.).
  - Képeslap írása nyaralásról.
  - Tk. 17. o.: „párosítás” feladat – középfok gyakorlásához mondatok félbevágva, meg kell keresni a párját (pl. Budapest is nicer than New York. The teacher is older than a student.).
  - Tk. 18./1.: útbaigazításos párbeszéd írása (párban vagy kiscsoportban).
  - Tk. 19/5.: város bemutatása, fogalmazás írása.

A tankönyv 116. oldalán található az I'm the King c. dal szövege, melyhez a fent említett feladatok - a tankönyvi feladatokon túl - szintén jól felhasználhatók. Az ének megtanulása, illetve a kisebbeknél bábozás, míg a nagyobbaknál az ének eljátszása lehet a lecke lezárása.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A nyelvtanításban a dramatikus tevékenységek, a drámajátékok használata nem kizárólagos mód, inkább lehetőség. A drámapedagógiai eszközök használatával azonban fel kell készülni a hagyományos tanár-diák szerep átalakulására, hiszen a pedagógus nem csupán a tudás átadója, nem csupán „leadja az anyagot”, hanem partnerré válik a tanulási folyamatban. A tanár valójában a játék irányítója lesz. Mivel a munka nagy része párban vagy kisebb csoportokban zajlik, ez erősíti a diák-diák interakciót, valamint jó hatással van a tanár-diák viszonyra is. A hibák folyamatos javításáról ilyenkor le kell mondani, mert lehet, hogy nem fognak a diákok a cselekvések, a játékok során hibátlanul beszélni, de attól sem fognak félni, hogy meg kell szólalniuk idegen nyelven.

Felmerült bennem az a kérdés is, hogy míg az alaptanterv szerint az alapozó szakasza a nyelvtanításnak kötelező jelleggel negyedik évfolyamon indul csak, addig a gyakorlatban a legtöbb iskolában már első osztálytól tanulnak a gyerekek idegen nyelvet. A minket körülvevő világ, a szülők részéről is érzékelhető nyomás rákényszeríti az iskolákat, hogy ezzel az igénnyel, ezzel az elvárással is számoljanak:

legyen lehetőség már első évfolyamtól kezdve az idegen nyelvvel megismerkedni, az alapokat elsajátítani. Ez a három év - vagyis amíg a kötelező nyelvtanítás el nem kezdődik - alkalmas lehet arra, hogy a kisgyermekkel megismertessük, megszerettessük a nyelvet. Mivel első osztályban az írásbeliség még nem annyira játszik szerepet, nem ez a fő módja az idegen nyelv elsajátításának, így a nyelvtanulás, nyelvtanítás itt még leginkább a drámajátékok alkalmazásával, kreatív feladatokkal valósulhat meg. Fontos lenne, hogy a fellelhető drámajátékokat minden pedagógus próbálja meg az óráiban felhasználni, hiszen használatukkal igazi élménnyé válik a nyelvtanulás mind a pedagógus, mind a tanuló számára. Jó lenne, ha a játék nem csak az első osztályban, hanem az összes évfolyamon jelen lenne az órákon. Természetesen az idő előre haladtával a drámajáték szerepe, mennyisége és minősége változik: amíg alsóbb évfolyamon egy párbeszéd összeállítása és eljátszása elegendő kihívást jelenthet a tanulóknak, addig a felsőbb évfolyamon már egy improvizációs helyzetgyakorlattal is bátran megpróbálkozhatnak a diákok.

A jelenlegi hospitáláson, tanítási gyakorlaton, valamint az általános iskolásokkal eddig megszerzett tapasztalataim alapján megerősödött bennem az a hit, hogy sok ötlettel, kreativitással, a szakdolgozatomban is részletezett drámapedagógiai eszközökkel, a játékok és a drámajátékok felhasználásával a pedagógusoknak mennyivel nagyobb élmény tanítani, és a gyerekek részéről mennyivel nagyobb öröm így tanulni.

## IRODALOM

- Bolton, G. (1988): *Drama as Education*. London, UK: Longman
- Dewey, J. (1938): *Experience & Education*. New York, USA: Kappa Delta Pi
- Gabnai, K. (2005): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Budapest, Magyarország: Helikon
- Harmer, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. New York, USA: Longman
- Holden, S. (1982): *Drama in Language Teaching*. Harlow, Essex, UK: Longman
- K. Nagy, E. (2014): *Gondolkodásfejlesztés táblajátékkal*. Budapest, Magyarország: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Kaposi, L. (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Budapest, Magyarország: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság
- Maley, A. & Duff, A. (1979): *Variations on a Theme*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Pinczésné Palásthy, I. (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Debrecen, Magyarország: Pedellus
- Schewe, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg, Németország: Zentrum für pädagogische Berufspraxis

# JACQUELINE WILSON KESERÉDES VILÁGA

Simiglai Bernadett

Tanulmányomat Jacqueline Wilson író nő életének és munkásságának ismertetésével kezdtem. Ebben a fejezetben igyekeztem kitérni azokra a fontos eseményekre, melyek később meghatározták pályáját és írásmódját. Ezt követte egy általános jellemzés könyveiről és olvasóközönségéről, annak érdekében, hogy ismertessem, milyen regényeket ír, milyen témákat dolgoz fel, milyen az elbeszélés módja, és kik olvassák műveit. Fontosnak éreztem kiemelni, hogy milyen kritikák érik a regényeit, hiszen az általa választott témák nagy része továbbra is tabunak számít.

A harmadik fejezetben három, könyveiben leggyakrabban előforduló, gyermekeket és kamaszokat érintő problémát igyekeztem kifejteni: a kortárs zaklatást, a válást és a testkép- illetve evészavarokat. Mindhárom jelenséget először ismertetni szerettem volna a szakirodalmak segítségével, majd megvizsgálni, hogyan is bukkan fel a regényeiben. Minden esetben kiválasztottam egy könyvet, melyet teljes egészében az adott problémának szentelt, s megvizsgáltam, hogyan jelenik meg benne, hogyan küzd meg vele a főszereplő, hogyan reagál rá a környezete, s Wilson milyen megoldást kínál rá.

Esszém utolsó fejezetében azt a hatást kívántam szemléltetni, melyet az ilyen típusú regények kiváltak olvasóikban, majd röviden érintettem azokat a lehetőségeket is, amelyeket a biblioterápia hordoz magában. Az osztály- illetve csoportszinten történő beszélgetések, érzékenyítés egy adott könyv segítségével nagy hatást gyakorolhat a tanulók lelki folyamataira, az osztályközösség alakulására.

## BEVEZETÉS

Az olvasás iránti rajongásom a nyolcadik születésnapomon kezdődött, amikor a családom meglepett Jacqueline Wilson *Komisz lányok* című regényével. A regény stílusa, képei és története is teljesen elvarázsolt – attól fogva gyűjteni kezdtem az író nő könyveit. Mint ahogy megannyi kamasznak, nekem is támaszt, vigaszt és néha még útmutatót is nyújtottak.

Ezek az emlékek inspiráltak esszém témaválasztásában is – szerettem volna újra alámerülni a jól megismert művekben, feltérképezni a gyermekkori és kamaszkorban megjelenő problémák sokaságát, valamint azt a hatást, melyet kiváltak az olvasókban. Esszémben tehát arra vállalkozom, hogy bemutassam Jacqueline Wilson brit író nő világát, és művein keresztül a fiatalok vállait leginkább nyomó terheket. Be kívánom mutatni azt is, milyen kritikák érik regényeit, s milyen érzelmeket váltanak ki ezek a típusú irodalmak a gyermekekben és kamaszokban.



## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Az írónról

#### *Jacqueline Wilson élete*

Jacqueline Wilson 1945-ben született az Angliai Bath-ban. Szülei boldogtalan házasságban éltek egymással, s a társadalmi elvárások miatt a válás hosszú ideig szóba se jöhetett. Az akkor még gyermek Wilson gyakran a saját bőrén tapasztalta szülei frusztráltságát, és úgy gondolta, hogy ezek teljesen megszokott és hétköznapi dolgok egy család életében (Ferguson, 2016).

A kislány legkedvesebb időtöltése az olvasás volt. Élvezte, hogy belefedkezhet a történetbe, és kizárhatja a külvilágot, ám már akkor is furcsának érezte, hogy a könyvekben a szülők sosem veszekednek, nincsenek szúrós pillantások a vacsoraasztalnál. Mindez tabutémának számított akkoriban (Ferguson, 2016). Az olvasás mellett imádott történeteket kitalálni – egy egész világot alkotott meg a fejében, és ahogy megtanult írni, igyekezett papírra vetni a fejében megfogalmazódó gondolatokat (Crace, 2000).

#### *Könyvei*

Jacqueline Wilson 1969-ben kiadott első regényének kiadása óta több mint száz regényt jelentetett meg. Napjainkban már több tízmillió eladott példánnyal büszkélkedhet, melyeket csaknem harminc nyelvre fordítottak le. 2003-ban és 2008-ban az öt legtöbbet kölcsönzött író közt tartották számon hazánkban (Péterfi, 2009).

Wilson főként gyermek- és ifjúságirodalmi regényeket ír. Főszereplői többségében lányok, az ő szemszögükből ismerhetjük meg történetüket – ez a fajta elbeszélésmód közvetlenebb kapcsolatot tesz lehetővé az olvasó és az író között. Könyvei nagyobb betűmérettel és sortávolsággal szedettek, így a gyerekeknek nagyobb sikerélményük lehet a könyv elolvasásakor. Nyelvi szempontból egyszerű, világos és jól megfogalmazott mondatok jellemzik (Dancs é.n.). Könyvei varázsát főként az jelenti, hogy oly könnyedén adja át a szereplői fejében motoszkáló gondolatokat, olyan kifejezően tárja fel előttünk a világukat, hogy magunk is elhisszük, egy kamasz által megfogalmazott naplót olvasunk (O'Reilly, 2009). Szövege, gondolatai nem bonyolultak, s nem kell sok időt eltöltenünk a könyv lapozgatásával, hogy élvezni tudjuk, s el tudjunk merülni benne.

Regényei témáját tekintve elmondhatjuk, hogy nem igazán akad olyan tabutéma, melyet az író ne tört volna meg. Az iskolai csúfolódás, a bántalmazás szegénység és a kirekesztettség érzése visszatérő motívum – Wilson igen széleskörűen igyekszik kielégíteni az olvasók érdeklődését. Alaposan körbejárja az adott témát, s tárgyilagosan, ám mégis kevésbé nyomasztóan tárja elének (Györi, 2009). Erős témaválasztását mintegy ellensúlyozva, megnyugtató, hogy mindent és mindenkit meg tudunk érteni benne, még a „rossz” szereplőket is. A történet végére pedig így vagy úgy, de a dolgok megoldódnak, s ez fontos kapaszkodó lehet egy serdülő számára, hiszen a későbbiekben már minden sokkal nehezebb lesz (Turai, 2012).

Jacqueline Wilson könyvei már a borítóról is jól felismerhetők, színes, vidám külalakjuknak és Nick Sharrat pompás illusztrációinak köszönhetően. A könnyedség, és az egyszerű vonalas rajzok jellemzőek leginkább stílusára (*Dancs, é.n.*). A művek lányregény mivoltukat a külsejükkel sem hazudtolják meg – címük nagy részét női nevek adják, szerepel bennük a lány szó, vagy a család és egyéb ráutaló szókapcsolat (*Dahrendorf, 1970*).

### ***Olvasóközönsége***

Kik is olvassák az író nő műveit? Bátran kijelenthetjük, hogy nagyrészt kislányok és kamaszlányok. Könyveiben a főszereplő majdnem minden esetben lány – az ő világuk, érdeklődési körük és gondjaik állnak a középpontban. Kiket is szólítanak meg pontosan ezek a könyvek? Azokat, akik hasonló problémákkal küzdenek, intézetben élnek, folyamatosan költözniük kell, esetleg családon belüli erőszak áldozatai? A mintagyerekeket, akik könnyen azonosulnak mások helyzetével? A visszahúzó, csendes fiatalokat, akik nem merik kibeszélni magukból, hogy mi bántja őket? Azokat, akik szeretnek olvasni, és olyan olvasmányt keresnek, mely nem túl cukormázos, de közben mégsem túl nyomasztó? (*Győri, 2009*). Akárhogy is legyen, ezek között az olvasmányok között mindenki talál olyat, melyben egy ismerős helyzet jelenik meg – hiszen a válással és vele járó érzelmekkel minden harmadik gyermek azonosulni tud.

### ***Kritikák***

Habár a 2000-es években megszámlálhatatlanul sok díjat és elismerést tudhatott magáénak, és az Egyesült Királyság egyik legnépszerűbb írója volt, számos kritika jelent meg róla. Voltak olyan szülők, akik egyenesen a könyvei betiltását követelték, mivel úgy ítélték meg, hogy ezek nem gyerekeknek valók.

Sokan fejezték ki aggodalmaikat a könyveiben feldolgozott témákkal kapcsolatban – úgy vélték, hogy a gyerekeket, akik nem szembesülnek a válással, a halállal, a családon belüli erőszakkal, az ársággal a való életben, távol kell tartani ezektől a problémáktól, amíg csak lehetséges. Kifogásolták egyebek közt azt is, hogy sokszor szerepel benne erőszak, bántalmazás – szereplői rendkívül nyíltan beszélnek a családon belül elszenvedett verésekről, verbális bántalmazásokról (*Gibbons, 2019*). Szerintük az olvasásnak az lenne a célja, hogy a gyerekek kiszakadjanak a mindennapokból, nem pedig az, hogy mások gondjai közé zuhanjanak.

A kedélyeket leginkább Szerelmi leckék című könyvével borzolta fel, melyben a kamasz Prudence és tanára közt kibontakozó szerelemről ír. A rózsaszín cukorpapírba csomagolt valóságról, ahol a tanár, nem hogy nem kerül ezért börtönbe, de még az állását sem veszíti el, a felelősség egyedül a lányt terheli, aki ilyen szégyenteljes helyzetbe hozta a jó hírnek örvendő pedagógust – aki természetesen nem vállalja fel a felelősségét.

A könyvei ellen tiltakozó szülők másik nagy félelme, hogy gyermekeik a könyvben szereplő főhősök viselkedését kezdik majd másolni – visszabeszélnek, elzárkóznak előlük, viszonyt kezdenek, megszöknek, hazudnak. Jacqueline Wilson Titkok című

könyvében ugyanis a szülők igencsak megszegyenülnek, mikor kiderül, hogy lányuk bántalmazott barátnője, a lakótelepen nevelkedett Treasure beköltözött a házukba, hogy elmeneküljön bántalmazó mostohaapja elől – s ők mindvégig nem is sejtették, hogy a lány, akit már a rendőrség is keres, az ő padlásukon rejtőzik. Gemma, a Jó barátok című könyv szereplője is nagy ijedséget okoz szüleinek, amikor megszökik a legjobb barátnőjével, hogy megakadályozza a költözésüket.

Az író nő úgy gondolja, hogy sokan úgy formálnak kritikát a könyveivel kapcsolatban, hogy soha nem olvasták őket – csak részleteket ragadnak ki, és nem egészként tekintenek a rájuk. „Az emberek azt mondják, hogy minden könyvem csupa szex és drog, de én egy ilyenre sem emlékszem!” (Wilson 2015 idézi Mangan 2015)

A hiba talán nem is a könyvei tartalmában keresendő. A felnőttek közül ugyanis sokan hajlamosak felhúzni egy buborékot a gyermekeik köré, és minden negatív dolgot, amely a világban csak megtörténhet, kívül tartani. „Úgysem érthetik még ezt. Túl kicsit hozzá!” – hangoztatják sokan. Ám a valóság az, hogy a gyermekek sokkal érzékenyebben reagálnak a szülők érzelmeire, konfliktusaira és hangulatváltozásaira, mint azt sokan gondolnák. Nem kerülnek el figyelmüket az iskolában elejtett mondatok sem. Mikor például Peti egy szép nagy esés után leporolja magát, és azt mondja, hogy az azért jobban fáj, amit otthon kaptam volna ezért.

Sok gyermek éppen ezért érzi azt, hogy magára maradt, senki sem érti meg a gondjait. Senki sem magyarázza el neki, miért van az, hogy az egyik osztálytársán mindig ugyanaz a pulóver van. Miért lehetséges, hogy a tanító néni mindig a Tibikének csomagolja el a maradék uzsonnát. Hogy Saci miért bújik el a szekrényben, amikor az apukája érte jön. Hogy Tomi mamája miért van mindig feketében, és miért nyomkodja mindig a szemét a zsebkendővel.

Már a legkisebektől is elvárjuk, hogy legyenek empatikusak. Ennek fejlesztésére pedig kiváló módszer az olvasás – ahol megismerkedhetnek olyan gondokkal, és olyan gyermekek életével, amely tőlük távol áll. Amelyek megmutatják nekik, hogy bizonyos témákról nem hogy lehet, de kell is beszélni, hogy jobban megérthessük egymást, hogy szélesíthessük a látókörmünket. Hogy tényleg értőn, törődéssel fordulhassunk mások felé. Mi lenne hát velünk, ha ezeket a könyveket tűzre vetnék?

## A könyveiben megjelenő problémák

### „Komizkodás”

A bullying az angol nyelvterületekről származó, iskolai erőszakot összefoglaló fogalom. Az iskolán belül történő erőszaknak számos megnyilvánulási formája van. Közös pont bennük az, hogy mindegyik szándékosan elkövetett, erőszakos tett, amely egy vagy akár több diák ellen irányul. A felek közti erőviszony jellemzően egyenlőtlen – a zaklató ezt kihasználva próbálja elnyomni és sárba tiporni az elszenvedőt, azaz kontrollt gyakorolni felette (Somfai, 2009).

Az iskolai bántalmazás hatással van mind az áldozatra, mind pedig azokra, akik ezt a folyamatot szemlélődőként élik meg. Ezeknek a támadásoknak lehetnek fizikai, de súlyos lelki hatásai is – állandó rettegés, szorongás, önbizalomhiány. Következésként előfordulhat az ismétlődő hiányzás a tanítási órákról, a jegyek

leromlása, a társas kapcsolatok sérülése. A bántalmazás a támadóra is negatív hatást gyakorol – úgy érzi majd, hogy az erőszak az egyetlen módja céljai eléréséhez, a hatalom gyakorlásához. Ez később más bűncselekmények elkövetéséhez is vezethet.

Az iskolában, diákok közt zajló erőszakot sajnálatos módon már-már a kamaszkor velejárójának tekintjük (*Szirmai, 2013*). A szülei és nagyszülei idejében az iskolarendszer merevebb és jelentősen szigorúbb volt a bántalmazások kezelésében is – a támadókat keményen megbüntették. A mai világban ezek a szigorú büntetések azonban csak ideig-óráig nyújtanak megoldást. A helyzetben hosszú távú változást csak a gyermekek személyiségének és a közösségnek a tartós megváltoztatásával érhetünk el (továbbképzés pedagógusok számára, a diákok és a szülők edukálása preventív jelleggel, iskolapszichológus bevonása a problémamegoldás folyamatába).

Jacqueline Wilson könyveinek nagy részében megjelenik a kortárs zaklatás. Néhol csak utalásként találkozunk vele, vagy épp csak szóba kerül. Regényeiben a zaklatást kiváltó okok eltérőek: a célpont néhol jó tanuló, idős szülőkkal vagy árva házában nevelkedő, különc kislány, esetleg sajátos körülmények közt nevelkedő gyermek, de olyan is előfordul, hogy valakit faji alapon különböztetnek meg. Bővebben a *Komisz lányok* című regényéről szeretnék beszélni, ugyanis a mű fő témája éppen az iskolai zaklatás.

A tízéves Mandy-t idős szülei nevelik. Mivel a párnak nagyon sokára sikerült csak a gyermekvállalás, ezért a széltől is óvják a kislányt. Édesanyja igazi helikopter-szülő – mindig a lánya sarkában van, nem engedi, hogy önálló döntést hozzon, és sokkal fiatalabb gyermekeknek való, fodros kis ruháskákba öltözteti. Mandy tehát igencsak különbözik osztálytársaitól, így remek célpontjává válik a sokkal magasabb, divatosabb és felnőttesebb Kimnek és bandájának. A lányok napi szinten zaklatják verbálisan, szörnyűbbnél szörnyűbb dolgokat mondanak rá és családjára. A kislány igyekszik figyelmen kívül hagyni a szidalmakat, vagy elbújni előlük, mígnem egy napon, a busz megállóban kénytelen lesz szembenézni velük. Azt mondja nekik, hogy igazából örökbe fogadták, s az igazi szülei borzasztóan menők – hazudik, hogy elkerülje a további sértegetéseket. Természetesen a lányok nem hisznek neki, mi több, megfenyegetik, hogy elmondják az anyukájának. Mandy tehetetlen dühében pofon vágja Kim-et és elrohan – ki az úttestre, egyenesen a busz elé.

Mandy környezete, úgy tűnik, a baleset előtt nem tulajdonított túl nagy jelentőséget a zaklatásnak, vagy nem vették elég komolyan. A baleset után viszont édesanyja bemegy az igazgatónökhöz, és a kislány ellenkezése ellenére mindent elmond neki. Az igazgatónő behívhatja a lányokat – akik végül megígérik, hogy nem szólnak többet Mandy-hez. Ám a helyzetet ez sem oldja meg. Ez igazolja azt a következtetést, mely szerint a szülők vagy egyáltalán nem, vagy nem jól segítenek. Regényeiben a szülők és pedagógusok általában kívül maradnak a problémán. Nem tudnak róla, nem tesznek semmit, vagy nem megfelelően kezelik a helyzetet (előfordul az is, hogy csak rontanak a dolgon, mint a fent említett példa is mutatja). Ez rendkívül elszomorító gondolat, de a történet szempontjából arra kíván rámutatni, hogy a gyerekeknek gyakran önállóan kell megoldaniuk iskolai gondjaikat (*Szirmai, 2013*).

A kislány sorozatosan próbálja lebeszélni édesanyját arról, hogy további lépéseket tegyen – mondván, hogy csak tovább rontja a helyzetet. Megismerkedik az idősebb, kissé zűrös szomszéd lánnyal, aki egy időre a védelmébe veszi. Mandy sokat tanul

Tanya-tól – hogy hogyan álljon ki magáért, hogyan legyen önállóbb, hogyan hagyja figyelmen kívül rosszakaróit. Ám a lányt másik nevelőszülőkhöz helyezik lopási ügye miatt, így a kislánynak onnantól egyedül kell boldogulnia.

Jacqueline Wilson könyveiben az iskolai zaklatások előtt két menekülőutat fedezhetünk fel. Az egyik esetben az áldozat megerősödik, nem ismeri el a bántalmazója felsőbbrendűségét, ezáltal képes lesz a soron következő támadásokat lerázni magáról. A másik esetben a kiutat egy barát nyújtja – és ez a barátság támogatást és biztonságérzetet jelent a bántalmazás elszenvédőjének, ezáltal pedig növeli az önbizalmát is (*Szirmai, 2013*).

A vizsgált regény vidám befejezésében mindkétfajta segítség közrejátszik: Mandy-t megerősíti Tanya-val való barátsága, viselkedési mintákat vesz át a lánytól. Ez az idősebb barátnője távozása után is segíti őt, képes lesz új baráttra szert tenni az iskolán belül is – a hasonlóan sokat csúfolt, olvasni szerető, jó tanuló Arthur személyében. Így már nem csak figyelmen kívül hagyja a felé irányuló verbális bántalmazást, de képes visszaszólni, kiállni magáért és új barátjáért.

A boldog, megnyugtató vég érdekében még egy segítség érkezik a gyerekek új osztályfőnökének köszönhetően. Miss Moseley ugyanis érzékenyítő foglalkozásokat kezd tartani hatodikos osztályának. Az első alkalmat rögtön a zaklatás témájának szenteli, s megrázó cikkeket olvas fel a gyerekeknek, majd megtárgyalja velük a zaklatás okait, és a lehetséges védekezést is. A támadók így már teljesen megszégyenülnek – a bandavezér pedig maga lesz az, aki kiszorul az osztályközösségből.

Wilson nagyon pontos képet ad erről a rendkívül égető és gyakori problémáról. Nem próbálja elbagatellizálni a helyzetet – megmutatja nekünk, hogy a bántalmazás (legyen szó testi vagy verbális támadásról) nagyon komoly hatással van a gyermekekre. A megoldás nem egyszerű, és gyorsnak sem mondható, olykor több tényező is szerepet játszik a helyzet rendeződésében. Fontos tanulsága egyebek közt az is, hogy maga a támadó is problémákkal küzd, ezért a büntetés önmagában nem oldja meg a helyzetet. Rávilágít arra is, hogy gondjaik megoldásához a gyermekeknek elsősorban önmagukat kell megerősíteniük – törekedniük kell arra, hogy bátrabbá, erősebbé, de megértőbbé is váljanak, s ne féljenek új barátokat keresni. Ha mindez megfelelő tanári vagy szülői segítséggel zajlik, az nagyban hozzájárulhat a „komiszkodás” visszaszorításához

### **„Minden rendben otthon?”**

A származási család rendkívül fontos szerepet játszik a gyermekek egészséges fejlődésének folyamatában. A család a gyermekekre leginkább ható, elsődleges nevelési tényező, hiszen a legkorábbi életszakasztól kezdve gyakorol rájuk hatást (*Bagdy, 2004*). A család életminősége, működése, a mindennapi események tehát nagy hatással vannak a gyermekekre. De mi történik akkor, ha ez a szilárd egység felbomlik?

A házasság jogi úton történő felbontását válásnak nevezzük. A válásnak különféle okai lehetnek, úgymint a megfelelő figyelem és a szeretet hiánya, a hűtlenség, anyagi természetű konfliktusok, erőszak vagy alkoholizmus. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szakemberek úgy gondolják, a házastársaknak általában nincsenek a kezükben azok az eszközök, amelyek elősegítenék, hogy nézeteltéréseiket,

gondjaikat megoldhassák, így az egyre gyarapodó nehézségek miatt inkább a válás mellett döntenek (Bognár & Telkes, 1994).

Magyarországon a 2000-es években minden negyedik gyermek megtapasztalta 15 éves koráig, hogy milyen nem kétszülős családban élni, s minden tizedik gyermek családjában volt jelen nevelőszülő, hiszen a válásokat nem ritkán új párkapcsolat, házasságkötés követi, az együttélés új formáit létrehozva (Murinkó, 2012).

A gyermekek a válás folyamata során különböző szakaszokon mennek keresztül, annak okán, hogy feldolgozzák a végbemenő változást. Az első fázis a sokk és tagadás fázisa, mikor a gyermek megtudja, hogy szülei különválnak – ez még abban az esetben is sokkhatást vált ki, ha a gyermek az azt megelőző időszak miatt szinte előre tudta vetíteni ezt a végkifejletet. Ezt követi az alkudozás fázisa, ahol a gyermekek minden tőlük telhetőt igyekeznek megtenni, hogy visszafordítsák a folyamatot, melyben úgy érzik, hogy nekik is nagy szerepük van. Fantáziálnak, kibúvókat és megoldásokat igyekeznek keresni a helyzet orvoslására. A következő fázis a düh és agresszió szakasza. A gyermek a megélt veszteségre indulattal reagál, néha csak az egyik, gyakran mindkét szülő irányába. A szakirodalom azt mutatja, hogy azokban a családokban, ahol megértően fordulnak a gyermek felé ebben az időszakban, beszélgetnek vele nehézségeiről, ott a gyerekek sokkal gyorsabban átlendülnek ezen a szakaszon. Ezt követi a szomorúság és a depresszió fázisa. Eddigre a gyermek már felfogta és elfogadta a családban bekövetkezett változást, és azt is megértette, hogy ennek milyen következményei vannak az életére nézve. Visszahúzóddóbbá, csendesebbé válnak, gyakrabban sírnak. Hagyni kell őket, hogy magukban lehessenek, kiadják magukból a feszültséget, sírjanak. Az utolsó szakasz az elfogadás és a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás fázisa. Itt a gyermek már megszokta és elfogadta az életében beállt változásokat, így már képes lesz észlelni a helyzetben a jó dolgokat is (Uzoni & Soós, 2012).

A gyermekek tehát képesek alkalmazkodni a kialakult helyzethez, ám a szülőknek hatalmas a felelőssége. Fontos, hogy ne vonják be gyermekeiket a különböző „játszmákba”, ne hangolják a másik fél ellen, hanem segítsék abban, hogy megélhesse és feldolgozhassa a kialakult változásokat.

Wilson regényeiben a legkülönbözőbb családtípusokkal találkozhatunk. Nehéz olyan könyveket hozni példának, amelyekben a hagyományos, anya-apa-gyerekek családmódeli szerepel. Találkozhatunk árvaházban nevelkedő gyermekkel, akiről lemondott az édesanyja, láthatunk csonka családokat, amelyekben elhunyt az egyik szülő, vagy éppen lemondott a gyerekek felügyeleti jogáról, sőt, még egy bántalmazó apa elől menekülő család sorsát is nyomon követhetjük. Érdekes párhuzam ez, a boldogtalan kapcsolatban élő szülők gyermekeként felnövő író életével, akinek édesanyja és édesapja hosszú és komor csatározás után döntött végül a különválás mellett.

Kofferes kislány című regénye teljes egészében a válásról és az akörüli mizériáról szól. A tízéves Andrea, aki szüleinek egyetlen gyermeke, egy szép napon arra ébred, hogy az általa jól ismert élete széthullik. Szülei új párt találnak maguknak, s mindketten odaköltöznek választottjukhoz. Így Andy nem csak a megszokott három főből álló családját veszíti el, de az otthonát is, ahol addigi életének nagy részét töltötte.

Szederlak, a kedves kis kuckó, ahová megannyi kaland és boldog emlék köti, új tulajdonba kerül, s Andynek magának kell meghoznia a döntést a családsegítőnél,

hogy kicsiny társával, Retekkel, a plüssnyuszival hol is éljenek tovább. A kislány hétről-hétre vándorol, egyik szülőtől a másikig. Élete gyökeresen eltér az addig megszokottól – őt mostohatestvérehez kell alkalmazkodnia, s kezdetben nem igazán tud kijönni velük, állandók a konfliktusok. „Katie Andy-Pandynek hív, és az édes kis hangján az Ideje hazamenni dalt énekl, és ez olyan, mintha az arcomba köpne. Mert tudja, hogy nekem már nincs hova hazamennem.” (16. o.).

Saját kuckója nincs, mindkét házban valamelyik mostohatestvére szobájában alszik. Az egyetlen biztos pont számára Retek, a plüssnyuszi – beszélget vele, együtt játszanak, s új kalandokat igyekszik kitalálni játékának. Sokszor keres vigaszt benne, hiszen a szülei megállás nélkül veszekednek, igyekeznek elérni, hogy a kislány csak az egyiküknél lakjon, s övé lehessen a teljes felügyelet. Tehát nem elég a válással és a hatalmas változással járó trauma, a szülei viselkedésükkel rá is tesznek még egy lapáttal – igyekeznek, hogy a másik ellen hangolják, magukhoz édesgessék, s rákényszerítsék, hogy pikk-pakk beilleszkedjen az új családjukba, és ott mindenhez vágjon jó képet.

A mű eseményein keresztül végigkísérhetjük azokat a fázisokat, melyet az elvált szülők gyermekei megélnék. A sokk és tagadás fázisán megy keresztül, mikor szülei elviszik a családgondozóhoz, aki különféle kérdéseket tesz fel neki, melyeket az elején nem is ért, hiszen még fel sem fogja, ami vele történik. Az alkudozás fázisa a fantáziálásban és a kibúvók keresésében jelenik meg – szentül hiszi, hogy szülei még egymásra találhatnak, terveket eszel ki, amikkel ezt elősegíthetné.

A következő fázis, a düh és agresszió szakasza is megjelenik – a kislány hirtelen haragúvá válik, visszabeszél. Esetenként még meg is üt másokat, főként mostoha-húgát, Katie-t, aki minden lehetséges módon igyekszik provokálni őt. Haragja a szüleire is kiterjed, egyszerűen nem érti, hogyan képesek hátrahagyni boldog és biztonságos életüket.

A szomorúság és a depresszió fázisa fellelhető abban, hogy a kislány gyakran elpityeredik, mikor senki sem látja. Visszahúzódóvá válik, társat egyedül a plüssnyuszijában lel, érzelmeiről csak neki beszél őszintén. Ami a leginkább elszomorítja és megrémíti, az pedig a tudat, hogy édesapjának és új párjának gyermeke fog születni, aki talán átveszi az ő helyét.

Érdekes megfigyelni, hogy a mű mellékszereplői hogyan reagálnak a helyzetre. Összességében kijelenthetem, hogy a kislányra úgy istenigazából senki sem figyel, nem próbálják beleképzelni magukat a helyzetébe. Mostohaapja közömbös vele, mostohatestvérei pedig különbözőképpen próbálnak alkalmazkodni új testvérükhöz – van, aki távolságtartóan, van, aki közömbösen, van, aki barátságosan, és van, aki kifejezetten ellenszenvesen viszonyul hozzá. Szüleit lefoglalja az egymással való rivalizálás, s az új életük – nem értik, mit él át a kislány, nem látják a saját felelősségüket. Mostohaanyukája nagyon igyekszik közel kerülni hozzá, próbál mindenben a kedvére tenni, talán ő az, aki a legjobban figyel a kislányra.

Tanárai ridegen és együttérzés nélkül viszonyulnak a kislány küzdelmeihez – a kezdeti, rövid ideig tartó babusgató után már csak szigorú elmarasztalásra számíthat. A kislánynak tehát nincs támasza ebben a nehéz helyzetben, így nyuszijával új kalandra indul, meglóg az iskolából, későig kimarad, egy ismerős, megnyugtató hely után kutatva.

A történet végére Andy rátalál arra a helyre, amely a régi, megnyugtató életét idézi. Ez a hely egy szederfával ellátott, kis házikós telek, amelyről első látásra azt hiszi, hogy lakatlan. De miután elhagyja plüssjátékát a telken, s hajnalban visszaszökik érte, egy idős házaspár köszönti, akik végig tudatában voltak annak, hogy a kislány az ő telkükre jár játszani. Egy külön kis játszókuckót rendeznek be neki és Reteknek a szederfa odújában. Onnantól kezdve Andy gyakori vendég a házaspárnál, különleges kapcsolat alakul ki köztük.

A szüleit olyannyira megrázza lányuk szökése, hogy onnantól igyekeznek egy kicsit jobban figyelni rá, s mintha egymással is kicsit kevésbé lennének ellenségesek. Andy végül eléri az elfogadás és a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás fázisát, megszokja új helyzetét, mostohatestvéreivel is jobb lesz a kapcsolata.

Bár a befejezés az író nő történeteiben tényleg mindig vidám, rámutat arra, hogy bizonyos körülmények megváltozhatatlanok, az emberek közti kapcsolatok pedig soha nem teljesen feketék vagy fehérek. Azonban ebben a regényben én mégis azt érzem, hogy Wilson nem mélyedt el igazán a témában, csak annak felszínét kapargatta. Nem elég a válás, szereplőnk legyen otthontalan, s még az iskolában is legyen borzalmas neki – legyen minden a lehető legrosszabb. A történet végére pedig minden nagyszerű lesz, főszereplőnk boldog, megszabadul a szorongástól, s minden addigi riasztó tünete megszűnik, mintegy varázsűtésre. Új kishúgáért pedig (kinek érkezésétől szinte rettegett) teljesen odáig van.

A mű vége tehát szinte mesészerű – bár anyu és apu továbbra is külön élnek, s nyilvánvalóvá válik, hogy ez már örökre így marad, de minden rendbe jön, elsimulnak a konfliktusok. Hogy ez a valóságban is így van-e? Nos, az esetek nagy többségében biztosan nem. De Jacqueline Wilsonnak nem is az a célja, hogy ezt a keserű igazságot nyújtsa a gyerekeknek. Reményt próbál adni nekik, s megmutatni, hogy idővel az ember megtanul alkalmazkodni az új helyzetekhez, s végül minden rosszban megtalálhatja a jót.

### **„Súlyos problémák”**

Gyermek- és kamaszkorban a szociális környezet nagy hatással van a testkép fejlődésére – összehasonlítják magukat másokkal, sok esetben még versengenek is. A felnőtteknek is kulcsfontosságú szerepük van a folyamatban: a szülők által nyújtott minta, a tőlük érkező visszajelzések és elvárások (dicséző vagy épp elmarasztaló megnyilvánulások) is mind hatással vannak a gyermekek testképének alakulására (Ábrahám és m társai 2017).

Testképzavarról beszélünk olyankor, amikor az egyén nemcsak, hogy nem elégedett a testével, de nem is tudja helyesen megítélni azt. Ezért már nem is tudja, hogy mi számít normálisnak, s annak érdekében, hogy megfeleljen egy önmaga által kreált ideálnak, gyakran egészségtelen és veszélyes szokásokat vesz fel. Jellemző ilyenkor a fokozódó megfelelési kényszer és a megszállottság, emiatt a testképzavar általában kéz a kézben jár az evészavarokkal (Ujfalussy, 2012). A negatív testkép már kamasz-, de akár gyermekkorban is megjelenhet – ugyanis ebben az életszakaszban rendkívül érzékenyek a testükre irányuló megjegyzésekre.



A testképzavart gyakran kísérhetik az evéssel kapcsolatos rendellenes szokások. Gyermek- és kamaszkorban a legjellemzőbb evészavar az anorexia nervosa és a bulimia nervosa. A szakemberek szerint ez általában a 14-16 éves korosztálynál fordul elő magasabb számban, de manapság már a korai- és prepubertáskorban is sokkal gyakrabban megjelenik. A két evészavar megjelenése és súlyossága is eltér egymástól (*Pászthy, 2009*).

Az anorexia nervosa abban nyilvánul meg, hogy a személy visszautasítja a korának és nemének megfelelő minimum testsúlya fenntartását – ennek hatalmas súlyvesztés a következménye. Annak ellenére, hogy mennyire sovány lesz az illető, retteg a legkisebb hízástól is. A helyzet súlyosságát nem képes észrevenni, s saját testét sem látja már olyannak, amilyen valójában (*Farkas, 2004*).

A szülők ilyenkor a következőket figyelik meg gyermekükön: a megszokott táplálkozási szokásai megváltoznak, már nem akar együtt enni szüleivel, csak „kevésbé hízaló” ételeket hajlandók fogyasztani, számolja az ételek súlyát, kalóriáját. Mindig van valamilyen kifogásuk, miért nem esznek – fáj a hasuk, már korábban vacsoráztak, majd később bekapnak valamit. Többen közülük étvágycsökkentő, esetleg hashajtó pirulákhoz nyúlnak, s vannak, akik a megszállott edzéstől várják a segítséget a kilók leadásához. Ahogy betegségük súlyosbodik, egyre feszültebbek lesznek, gyakoriak a dühkitörések, a szédülés, ájulás. Magukba fordulnak, elveszítik a barátaikat, és depresszióssá válnak. Ez a pszichiátriai betegség súlyos és életveszélyes, s van egy pont, ahonnan visszafordíthatatlanná válik, a beteg belehal (*Pászthy, 2009*).

A bulimia nervosa-ban szenvedő személyekre jellemzőek a falásrohamok – ilyenkor elveszítik a kontrollt, sokszor akkora mennyiségű ételt fogyasztanak el, amennyit egy egészséges ember biztosan nem enne meg ennyi idő alatt. Ezt a falási epizódot minden esetben kompenzálási törekvés követi: meghánytatják magukat, hashajtót szednek be, koplalnak, vagy túlzott testedzést végeznek (*Farkas, 2004*).

Az író nő kamaszoknak szóló könyveiben visszatérő motívum a főhős elégedetlensége a saját külsőjével. Ezek a lányok abban az életszakaszban vannak, amikor testük váltoásaival próbálnak lépést tartani – és közben óhatatlanul is összemérik magukat másokkal. A környezetük megjegyzései érzékenyen érintik őket, s gyakran megjelenő téma ez a lánybandákban. Ám csakúgy, mint az előző fejezetekben említett két problémának, Wilson ennek is egy egész könyvet szentelt. A *Lányok a pácban* címet viselő könyve a *Lányok* sorozat második része, mely a három középiskolás barátnőről, Magdáról, Nadine-ről és Ellie-ről szól, s az utóbbi szemszégéből ismerjük meg az eseményeket. Főszereplőnk elégedetlen teltebb testalkatával, göndör hajával és unalmas ruháival. Folyton barátnőihez méri magát – a magas és rendkívül vékony, gótikus szépségű Nadine-hoz és a bájos, érzéki idomokkal rendelkező Magdához. A helyzeten cseppet sem segít, hogy vásárlás közben véletlenül egy modellválogatás kellős közepébe csöppenek. Barátnői kapnak az alkalmon, azonban Ellie csak zavartan nézelődik, igyekszik kimaradni az eseményekből, mikor az egyik sorban álló lány rászól, hogy túl kövér ahhoz, hogy modell lehessen. A következő tördőfés egy kisebb méreteket árusító ruhaboltban éri, ahol az eladó gúnyosan megkérdezi, hogy miért nem próbál fel semmit. Hazamenekül, ahol végül tüzetesebben is megnézi magát a tükörben. Letaglózza a látvány. Abban a szent pillanatban elhatározásra jut: lefogy, amilyen hamar csak lehet. Ám se nem ésszerű, se nem egészséges módszer

választ – úgy dönt, hogy koplalni fog. Miután a hétvégén semmit sem eszik, betegségre hivatkozva, hirtelen falásroham tör rá, s mindent megeszik, amit csak talál a konyhában. Megundorodva saját magától, végül meghánytatja magát.

Innentől kezdve feláll az új „rend” az életében. Szinte semmit nem eszik, számolja a kalóriákat, ha pedig elcsábul, ijedtében meghánytatja magát. Uszodába jár iskola előtt, ahol túlhajtja magát, s az öltözőben megszállottan mustrálja a nők testét – míg a sajátjától teljesen elidegenedik, s már a végén azt sem látja, hogyan is néz ki valójában. Még az iskola nagyszünetében is edz. A hosszútávú önsanyargatásnak végül meglesz a következménye. Eltávolodik családjától, és még a barátnői is idegesítik. Állandóan éhes, fáj a feje, szédül, és a bőre csupa pattanás lesz. De még ekkor sem áll le. Egyedül akkor tér vissza (egy kis időre) a helyes útra, mikor Zoë-ről, az egyik lányról az iskolában kiderül, hogy anorexiás – ez megijeszti őt, de sajnos nem elég időre, hamar visszatér a rossz szokásokhoz.

Környezete értetlenül áll viselkedése előtt. Barátnői aggódnak érte, és egyfolytában étellel próbálják kínálgatni, jobb belátásra bírni. Családjá előtt végül lebukik, mikor a karácsonyi vacsora után is meghánytatja magát – először azt a következtetést vonják le, hogy talán terhes, ezzel még jobban megrémítve Ellie-t, aki ebben is azt észleli, hogy biztosan annyira kövér. Édesapja azzal fenyegeti, hogy kórházba vagy pszichológushoz viszi, rengetegszer kiabál vele, beletemetkezik a pszichológiakönyvekbe – ezekből igyekszik megfejteni lánya viselkedését, akit ez még jobban zavar, s aki ettől még inkább elzárkózik. Mostohaanyukája teljesen tehetetlen, nem is igen mer bármit is szólni, de végtelenül aggódik a lányért. Az osztályfőnöke viszont átlát a szitán, és komolyan elbeszélget vele az evészavarokról. A sorsfordító pillanat következik, mikor Zoë-ről mesél neki, aki szintén ezzel a problémával küzd.

Zoë-ről kiderül, hogy kórházba került, mivel az anorexia annyira súlyossá vált nála, hogy kis híján meghalt szívelégtelenségben. Ellie meglátogatja a pszichiátrián, de elméje még mindig zavart – a kórosan sovány lányok láttán egy percre vágyakozás tölti el, hogy ő is vékony lehessen. Kábulatából egy teljesen átlagos testalkatú ápolónő zökkenti ki, s miután újra ránéz a lányokra, végre tisztán látja, hogy milyen iszonyatos is ez a betegség. Zoë-val folytatott beszélgetése kész arculcsapás – az egykor barátságos és közvetlen lány végtelenül ellenséges, és tévképzetektől küzd. Azt sem hajlandó belátni, mekkora veszélyben van, és panaszkodik, hogy milyen rémségesen kövér lett máris. Már élni sem akar. A nővér szavai is kijózanítóak, nem köntörfalaz Zoë állapotával kapcsolatban. Elmondja neki, hogy a gyógyulás borzasztóan nehéz és összetett folyamat, de sajnos van, hogy egy bizonyos pont után visszafordíthatatlanná válik, és ekkor a beteg belehal az alultápláltságba. Ellie azonnal döntést hoz. „Zoét ugyan nem tudom megállítani, de azt megakadályozhatom, hogy olyan legyek, mint ő. Még mindig kövérnek éreztem magam, bár sokat fogytam. Még mindig szerettem volna igazán vékony lenni. De nem akartam beteg lenni. Nem akartam éhen halni” (205.)

A regény befejezése keserédes. Wilson nem áztat minket azzal, hogy a dolgok egycsapásra jóra fordulnak – hiteles képet festve így az evészavarokról, ugyanis ezekből a mentális betegségekből kigyógyulni végtelenül hosszú és nehéz folyamat. Ellie továbbra is küzd a démonjaival, de már nem engedi, hogy a soványság iránti vágy befolyásolja az életét, s kezd visszatérni a régi kerékvágásba, bár testével továbbra sem lesz elégedett. Zoë-ről azonban nem tudunk meg semmi többet, az

íróő hagyja, hogy mindenki maga következtessen, és vonhassa le a saját tanulságait.

## A REGÉNYEK HATÁSA, FELHASZNÁLÁSA

Mindannyian kerültünk már olyan élethelyzetbe, melyet meglehetősen reménytelennek vagy kétségbeejtőnek találtunk. Egy serdülőnek már sokszor az is megnyugtató lehet, ha egy olyan személyről olvashat, aki mindezeket a dolgokat átélte, és túljutott rajtuk. Gulyás Enikő véleménye szerint a könyvek segítő, megnyugtató hatása még jobban érvényesül akkor, ha a fiataloknak teret engedünk, hogy megoszthassák gondolataikat az olvasottakról. A könyvek ily módú felhasználásán alapuló bibliográfia segíthet, hogy megbirkózhassanak problémáikkal, miközben jobban megértik azokat, s közben még az önbizalmuk is fejlődhet (*Gulyás, 2015*).

De mit is takar a bibliográfia fogalom, és milyen pozitív hatásai lehetnek még? Bartos Éva szerint (aki a módszer honosítója itthon), egy olyan gyógyító és fejlesztő célú módszer, amelynek során az ember az olvasás közben szerzett tapasztalataiból építkezik. A hagyományos szövegértelmezéstől az különbözteti meg, hogy itt leginkább az számít, hogy az olvasóból az adott mű mit vált ki, mit jelent számára (*Hász, 2001*).

A folyamata több lépésből áll. Elsőként kiválasztjuk a közösségben felbukkanó, vagy épp legrelevánsabb problémát taglaló irodalmat, a korosztálynak megfelelően. Ezt követi a mű feldolgozása, és irányított megbeszélése a pedagógus vezetésével, ennek során lényegesek a szabályok, például, hogy nem tehetnek megjegyzéseket egymásra. Ezután a regény által közölt tanulság tudatosítása lesz a cél. Fontos, hogy a tanulók ráismerjenek a történetben szereplő gondokra, párhuzamot vonjanak közte és saját életük között. Azáltal, hogy megismerik a többiek véleményét, érzelmeit az adott témával kapcsolatban, viselkedésük változhat, együttérzőbbek lehetnek, s összetartóbb közösség kovácsolódhat belőlük. Az olvasás, a jó hangulatú, humoros és őszinte megbeszélés pedig szórakoztató lehet számukra. Lényeges, hogy a pedagógus ismerje a művet, rugalmas legyen, de mégis következetes, s a hátrébe tudjon húzódni (*Doll & Doll, 2011*).

A gyerekek könnyebben megbirkóznak azokkal az érzelmekkel, amelyeket a könyvek váltanak ki belőlük, s ha a bennük lévő szorongás és stressz eközben csökken, az már fél siker. Olvasás közben megoldási terveket szöhetnek, döntéseket eszelhetnek ki a főhős szerepébe bújva. Azáltal, hogy átélik a szereplők érzelmeit, megismerik döntéseik következményeit, tanulságokra, megoldási mintákra tehetnek szert (*Emőd, 2013*). Tehát a kamaszkori problémákat feldolgozó művek nemcsak arra jók, hogy szórakoztassanak és elgondolkodtassanak minket, miközben olvassuk, hanem rendkívül hasznosak arra is, hogy bevigyük őket az irodalom- vagy akár az idegen nyelvi órára.

## IRODALOM

### Szépirodalom:

Wilson, J. (2001): *A kofferes kislány*. Budapest, Animus Kiadó.

Wilson, J. (2001): *Komisz lányok*. Budapest, Animus Kiadó.

Wilson, J. (2003): *Lányok a pácban*. Budapest, Animus Kiadó.

### Nyomtatásban megjelent irodalmak:

Ábrahám, I., Jambrik, M., John, B., Németh, A. R., Francia, N. & Csenki, L. (2017): A testképtől a testképzavarig. *Orvosi Hetilap* 158(19): 723–730.

Bagdy, E. (2004): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartos, É. (2001): A könyv, az olvasás, az irodalom terápiás alkalmazása. *Könyvtári kis híradó* 6(3): 1–2.

Bognár, G. & Telkes, J. (1994): *A válás lélektana*. Budapest, Haas & Singer Alapítvány.

Dahrendorf, M. (1970): *Das Mädchenbuch und seine Leserin*. Hamburg, Ger., Verl. für Buchmarktforschung.

Doll, B. & Doll C. (2011): *Fiatalok biblioterápiája: könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Budapest, OSZK.

Emőd, T. (2013): Biblioterápia és nevelés. *Könyv és nevelés* 15(3): 86–91.

Farkas, J. (2004): Az evés- és testképzavar megjelenése különböző pszichiátriai megbetegedésekben. *Miskolci Doktoranduszok Jogtudományi Tanulmányai = Studia Iurisprudentiae Doctorandorum Miskolciensium* 5(1): 137–162.

Gulyás, E. (2015): A biblioterápia kialakulása, fejlődése, helye a könyvtárban. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* 24(1): 14–26.

Hász, E. (2001): Elmélet és gyakorlat a biblioterápiában I. *Magyar felsőoktatás* 4: 49–50.

Murinkó, L. (2012): A gyermekkori család összetételének szerepe a szülői ház partnerrel vagy partner nélkül történő elhagyásában Magyarországon. *Demográfia* 55(2–3), 196–229.

Pászthy, B. (2009): Életet is veszélyeztethet a gyermekkori evészavar. *Védőnő* 19(5): 5–6.

Péterfi, R. (2009): Mit tudunk az iskolán túli világról? (Amit a 10-12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak) *Könyv és Nevelés* 11(2)

Somfai, B. (2009): „Bullying”, azaz iskolai erőszak. *Jura* 15(1), 184–188.

Szirmai, E. (2013) „Komiszkodás”: Mit mutatnak ifjúsági regények a kortárs zaklatásról? *Könyv és nevelés* 15(1): 81–86.

Uzoni, B. Soósné Kiss, Zs. (2012): Válás gyermekkorban, ahogyan az elvált szülők gyermekei felnőttként látják. *Egészségfejlesztés = Health Development* 53(3): 10–18.

**Interneten található irodalmak:**

- Crace, J. (2000): My inspiration: Jacqueline Wilson. Forrás: <https://www.theguardian.com/books/2000/nov/21/booksforchildrenandteenagers.jacquelinewilson>
- Dancs, E. (é.n.): Jacqueline Wilson: Lányok kollekció. Forrás: [https://mgonline.hu/szakdolgozatok/2009\\_ELTE\\_diakkonferencia/honlap/konyves/dancseszter2.pdf](https://mgonline.hu/szakdolgozatok/2009_ELTE_diakkonferencia/honlap/konyves/dancseszter2.pdf)
- Ferguson, D. (2016): My parents at war: Jacqueline Wilson opens up about unhappy early life. Forrás: <https://www.theguardian.com/books/2016/sep/24/jacqueline-wilson-unhappy-childhood-tracy-beaker>
- Gibbons, L. (2019): Mums are BANNING Jacqueline Wilson books saying they're 'unsuitable' for children. Forrás: <https://www.liverpoolecho.co.uk/news/uk-world-news/mums-banning-jacqueline-wilson-books-15802590>
- Győri, H. (2009): Jacqueline Wilson zseniális, vagy mégsem? Forrás: <https://litera.hu/magazin/tudositas/jacqueline-wilson-zsenialis-vagy-megsem.html>
- Mangan, L. (2015): Jacqueline Wilson interview: 'People say my books are all sex and drugs, but I can't remember any' Forrás: [https://www.theguardian.com/books/2015/feb/06/jacqueline-wilson-interview#=\\_](https://www.theguardian.com/books/2015/feb/06/jacqueline-wilson-interview#=_)
- O'Reilly, L. (2009): Jacqueline Wilson. Forrás: <https://literature.britishcouncil.org/writer/jacqueline-wilson>
- Turai, J. (2012): A lányok, a lányok – A lányregényekről. Forrás: <https://www.pagony.hu/a-lanyok-a-lanyok>
- Ujfalussy, D. J. (2012): Mik azok a testképzavarok? Forrás: <https://www.webbeteg.hu/cikkek/psziches/10712/a-testkepzarok>

# GYÓGYPEDAGÓGUSOK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA, EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA

Dobor Viktória

A jövő nemzedékének egészsége közös felelősségünk, s ennek formálásában mind a család, mind pedig a gyermek másodlagos szocializációját biztosító intézményes nevelés is aktív szereppel bír. A gyógypedagógusok a nevelés-oktatás keretében az egészséges életmódra nevelésben vesznek részt, továbbá mintaadásuk révén befolyásolják a gyermekek szemléletét. A vizsgálat célja a gyógypedagógusok, illetve a gyógypedagógia területén dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának megismerése volt. Az adatgyűjtéshez kérdőívet használtam, amelyben saját, illetve a 2019-es Európai Lakossági Egészségfelmérés (ELEF) kérdőívéből származó kérdések szerepeltek. A kérdőívet online formátumban, egy közösségi oldal kijelölt csoportjaiban osztottam meg. Az eredmények rámutattak arra, hogy a gyógypedagógusok egészségi állapota és egészségmagatartása a felnőtt lakosság egészéhez képest kedvezőbb képet mutat, s hasonló más, a nevelés-oktatás területén dolgozó szakemberekéhez. Ugyanakkor számos terület van, ahol lehetséges és szükségszerű lenne a célcsoportnak változtatnia az egészséggel kapcsolatos szokásaik terén (pl.: sport és fizikai aktivitás). Úgy vélem, a kérdéskörben további átfogó vizsgálatok elvégzése indokolt.

## BEVEZETÉS

Az elmúlt két évben többmillió halálos áldozatot követelő világjárvány miatt az egészségmegőrzés kiemelt fontosságúvá vált. Ám nemcsak egy pandémia megjelenése indokolja egészségünk megóvásának fontosságát, hanem a világszerte növekvő különböző krónikus megbetegedések prevalenciája is. 2016-ban az 5 és 19 év közötti gyermekek 18%-a, a 18 éven felüli felnőttek 39%-a volt elhízott vagy túlsúlyos, s a cukorbetegség megközelítőleg 1,6 millió halálesethez volt közvetlenül köthető (WHO, 2020). Emellett magas vérnyomástól a 2019-es adatok szerint 1,13 milliárd ember szenvedett (WHO, 2019). Globális szinten a populáció 20-33%-a rendelkezik valamilyen mozgásszervrendszeri megbetegedéssel, továbbá a 2020-ban közzétett becslések szerint mintegy 264 millió ember szenved depressziótól (WHO, 2020). A nemzetközileg mutatkozó tendencia alapján nyilvánvaló, hogy az egészség megóvásának kiemelt figyelmet kell szentelni.

A krónikus megbetegedések megelőzéséhez, valamint a mentális és fizikális egészség megőrzéséhez szükséges attitűd és viselkedés, az egészségmagatartás kialakításának folyamata ideális esetben már gyermekkorban megkezdődik. A

köznevelési intézmények a szocializáció intézményes színterét képezik, ahol a gyermekek számára már egészen kisiskolás kortól kezdve szükséges tudatosítani, hogy az egészség érték, továbbá, hogy annak védelme érdekében mit kell tenniük. Az intézményes keretek között a pedagógus és a kortársak játszanak kulcsfontosságú szerepet a fiatalok személyiségfejlődésében. A nevelő direkt (pl. dicséret, büntetés), illetve látens módon befolyásolja a gyermekeket. A látens szocializációs eljárások alatt a nevelő, a pedagógus saját normáit és értékrendszerét értjük, amelyeket óhatatlanul is közvetít a gyermekek felé. A pedagógusok az egészséges életmódra nevelés folyamatában az egészséget mint értéket jelenítik meg a gyermekek előtt (Nagy és Trencsényi, 2012).

A magyar lakosság körében és több foglalkozási terület esetében is történtek kutatások az egészségmagatartás és az egészségi állapot tekintetében, azonban a pedagógusok, s kiváltképp a gyógypedagógusok körében kevés hazai kutatás készült, ami adatokat szolgáltatna arról, hogy milyen példával járnak a gyermekek előtt. A pedagógusok egészségi állapotát és egészségmagatartását elsősorban a kora gyermekkori nevelésben dolgozók vonatkozásában tárták fel a kutatók (Csimá et al., 2018; Fináncz & Csimá, 2019; Fináncz et al., 2021; Jagodicsné Szőke & Karácsony, 2022).

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Az egészség és egészségmagatartás fogalma

A mindennapi életben az egészség említésekor elsősorban a betegség hiányára gondolunk. Ennél azonban sokkal komplexebb és összetettebb fogalomról van szó, hiszen nemcsak a tudományos meghatározások, de a laikusok által alkotott definíciók is meglehetősen eltérőek lehetnek, mivel magának az egészség állapotának térben és időben eltérőek lehetnek a kritériumai (Horkai et al. 2013).

A legáltalánosabban elfogadott egészségdefiníciót 1948-ban a World Health Organization (a továbbiakban WHO) fogalmazta meg, miszerint: „az egészség nem csupán a betegség és a fogyatékoság hiányát, hanem teljes testi, lelki és szociális jóllét állapotát” jelenti (Moravcsik-Kornyicki & R. Fedor, 2021, 25. o.). Az egészség definíciója kapcsán megemlíthetünk továbbá külső és belső tényezőket, amelyek meghatározzák az egyén egészségét, illetve vele kapcsolatos percepcióját. Az egészségről alkotott felfogást azonban minden esetben az adott társadalom szubjektív egészségképe fogja befolyásolni. Ezt az egészségképet pedig a társadalmi minták, az orvostudomány fejlettsége és a lakosság általános egészségi állapota határozza meg (Hidvégi, Kopkáné Plachy, & Müller, 2015).

Az egészségmagatartás alatt olyan viselkedésformákat értünk, amelyekkel az egyén tudatosan törekszik az egészségének megőrzésére. Valójában azonban nemcsak az egészség fenntartására vonatkozik ez a magatartásbeli törekvés, hanem a betegség elkerülésére is (Fodor, 2013). Két alaptípusról beszélhetünk azon magatartásformák kapcsán, amelyek az egészségünkre befolyással bírnak. Az egészségvédő viselkedésmód során többnyire tudatosan végzünk olyan tevékenységet, amelynek végső célja az egészségünk megőrzése. Az egészségkockázati magatartás során szubjek-

tíven meghatározott előnyök miatt az egészségkárosító tevékenységekre, szokások folytatására esik a választás (Pikó, 2005).

### *A magyar lakosság egészségi állapota és egészségmagatartása*

A Központi Statisztikai Hivatal (a továbbiakban KSH) 2018-ban publikált statisztikai jelentése alapján a 16 évesnél idősebb lakosság 59-60%-a tartja egészségét jónak az egészség önbevallásos értékelése során. A kónikus betegséggel küzdők aránya 38-39% közé tehető, a magyar népesség harmada túlsúlyos, illetve kéttizede az enyhe és közepesen túlsúlyos kategóriába sorolható. A fizikai aktivitás kapcsán a tanulók 47,8%-a hetente legalább 4 órát mozog, illetve a felnőtt lakosság 40-70%-a egyáltalán nem végez testmozgást. Az egészséges életmód másik alappillére az étkezés, s az adatok alapján a 16 évesnél idősebb lakosság 40%-a fogyaszt gyümölcsöt, illetve 30%-a zöldséget napi rendszerességgel (KSH, 2018).

2016-as adatok szerint Magyarországon a születéskor várható életek száma 75,7 év, amelyből várhatóan 65,8 év egészségesen tölthető el. Az egészségvesztések jelentős arányát (87%-át) a nem fertőző betegségek teszik ki. Ezek közül a legjelentősebb problémát a daganatos-, illetve a kardiovaszkuláris megbetegedések okozzák (a nem fertőző betegségek 47%-át ezek teszik ki). A kockázati tényezőkhöz kapcsolódó egészségvesztések 76%-a közvetlenül kapcsolódik az egészségkárosító magatartáshoz. Hazánkban a dohányzás és az alkoholfogyasztás aránya is magas, dohányzás tekintetében európai szinten a 3. legkedvezőtlenebb helyen található országunk. A kedvezőtlen eredmények nemcsak a felnőtt lakosság körében jelentenek problémát, hanem sajnálatos módon a magyar fiataloknál is. A 15 éves fiatalok esetében az uniós átlag felett található a rendszeresen alkoholt fogyasztók és dohányzók aránya (Vitrai, Bakacs & Varsányi, 2017).

## **ANYAG ÉS MÓDSZER**

A jelen kvantitatív vizsgálat célja a gyógypedagógusok, illetve a gyógypedagógia területén dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának vizsgálata volt, amely során a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Mi jellemzi a gyógypedagógusok, gyógypedagógia területén dolgozók egészségi állapotát és egészségmagatartását?
- Milyen kockázati tényezőkkel rendelkeznek az egészségmegóvás területén?
- Milyen attitűd jellemzi őket az egészségmegóvás területén?

A célcsoportot a gyógypedagógusok, illetve a gyógypedagógia területén dolgozó, a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörökben (NOKS) tevékenykedő szakemberek képezték. A kutatáshoz szükséges adatgyűjtés online felületen zajlott, 2020 októbere és novembere között. A vizsgálathoz szükséges önkéntes és anonim kérdőívet az egyik közösségi oldal gyógypedagógusokat felölelő csoportjaiban osztottam meg, ahol felkértem a csoporttagokat a kitöltésre. A saját szerkesztésű, standardizált elemeket is tartalmazó<sup>1</sup> (Európai Lakossági Egészségfelmérés, a

1 A 2019-es ELEF kérdőív elérhetősége: [https://www.ksh.hu/elef/elef2019\\_kerdoiv.pdf](https://www.ksh.hu/elef/elef2019_kerdoiv.pdf)



továbbiakban ELEM) kérdőív összesen 37 kérdést tartalmazott.

A főbb kérdéscsoportok a következők voltak: demográfiai adatok, végzettséggel, munkavégzéssel kapcsolatos általános adatok, az egészségi állapotra vonatkozó kérdések, szűrővizsgálatokon való részvétel, egészségmagatartás.

## EREDMÉNYEK

### A vizsgálati minta

A nemek tekintetében a nők nagyobb részvételi aránya figyelhető meg, a válaszadók 98,5%-a nő volt, s csupán 0,5%-uk volt férfi (3 fő). A vizsgált minta átlagéletkora 40,3 év. Az életkori megoszlás kapcsán megállapítható, hogy a kitöltők között három életkori csoportból nagyobb arányban vannak jelen a válaszadók: a 25-30 éves korosztályból 39 fő, a 46-50 éves korosztályból 32 fő, illetve a 41-45 éves korosztályból 31 fő vett részt a vizsgálatban. A válaszadók jelentős része házasságban (106 fő), illetve párkapcsolatban él (46 fő), további 19 fő egyedülálló, 18 fő elvált, illetve 2 fő özvegy. Legtöbbjük főiskolai (114 fő) vagy egyetemi (67 fő) végzettséggel rendelkezik, s csupán 1-1 fő választotta a középiskolai érettségi, az OKJ/FOSZK/FSZ, illetve a mesterképzés lehetőségét. Az is egyértelműen kiderült, hogy a vizsgált minta jelentős többsége a gyógypedagógia területén szerezte végzettségét (175 fő). 83 fő logopédia, 73 fő a tanulásban akadályozottak pedagógiája, 50 fő az értelmileg akadályozottak pedagógiája, 30 fő autizmus spektrumzavar, 20 fő a pszichopedagógia, 5 fő szomatopedagógia, 5 fő a szurdopedagógia, illetve 1 fő a tiflopedagógia szakterületén végzi jelenleg munkáját (a kérdés során egy válaszadó több lehetőséget is megjelölhetett). 85 fő rendelkezik valamilyen egyéb felsőfokú végzettséggel, egy részük a nevelés-oktatás más területén rendelkezik további képesítésekkel, vagy éppen az eredeti végzettségükhöz igazodva rendelkeznek szakvizsgával, illetve egy részük feltételezhetően pályát váltva vagy azt elhagyva választotta a gyógypedagógiai hivatást (1. táblázat). Többen tanítói (27 fő), illetve tanári (15 fő) végzettséggel rendelkeznek, valamint többüknek van pedagógus szakvizsgája (8 fő). Fontos azt is megjegyezni, hogy több válaszadó nem csupán egy további végzettséget adott meg.

1. táblázat: A válaszadók egyéb felsőfokú végzettsége (n=85)

Tanító	27 fő	Védőnő	1 fő
Szakos tanár	15 fő	Gyógytornász	1 fő
Pedagógus szakvizsga	8 fő	Földtudományi mérnök	1 fő
Óvodapedagógus	7 fő	Csecsemő- és kisgyermeknevelő	1 fő
Hitoktató	5 fő	Kommunikáció- és médiatudomány	1 fő
Közoktatás szervező	5 fő	Fejlesztő pedagógus	1 fő
Mesterpedagógus	3 fő	Igazságügyi szociális tanácsadó	1 fő
Közgazdász	3 fő	Tánc- és drámapedagógia	1 fő
Bölcsész	2 fő	Rekreációs szervezés és egészségfejlesztés	1 fő
Szociálpedagógia	2 fő	Művelődésszervező	1 fő
Nyelv-és beszédfejlesztő tanár	2 fő	Családvédelmi tanácsadó	1 fő
Informatikus könyvtáros	2 fő	Kognitív tanulmányok	1 fő

A szakmában eltöltött évek tekintetében a résztvevők körében nagy arányban vannak jelen pályakezdők (54 fő), de nem ritka a több mint 35 éve pályán lévő gyógypedagógus sem (11 fő).

## A gyógypedagógusok egészségi állapota

### *Szubjektív mutatók*

A válaszadók egészségi állapotukról meglehetősen pozitívan nyilatkoztak: 28 fő nagyon jónak, 94 fő jónak, 59 fő pedig kielégítőnek vélte egészségi állapotát. 108 fő válaszolt úgy, hogy az elmúlt egy évben egészségi állapota változatlan maradt. 21 fő egészségi állapota egyéni megítélése alapján javult, azonban 51 fő jelezte, hogy egészsége negatív irányban változott meg az említett időintervallum alatt. A válaszadók 73%-a volt meglehetősen elégedett életével a kérdőív kitöltésének időszakában, mivel az 1-től 10-ig terjedő skálán 136 fő jelölt meg 7-es vagy ennél magasabb értéket. Abban a kitöltők nagy része egyetértett, hogy változó mértékben, de ők maguk is tehetnek egészségükért. Ennek kapcsán 73 fő vélte úgy, hogy nagyon sokat, 93 fő sokat, 18 fő pedig belátása szerint keveset tehet egészsége érdekében.

### *Objektív mutatók*

A gyógypedagógusok, illetve a gyógypedagógia területén dolgozók általános egészsége kapcsán az esetleges krónikus egészségügyi problémák meglétére is kíváncsiak voltunk, mivel ezek az egyén életminőségét, munkavégzését és egészségmagatartását is jelentősen befolyásolhatják.

A megkérdezettek közül 103 fő nem, azonban 81 fő rendelkezik krónikus betegséggel vagy egészségügyi problémával. Elmondható, hogy a krónikus egész-

ségügyi problémák esetében leginkább a magas vérnyomás (18 fő), a pajzsmirigy alulműködés (12 fő), a mozgásszervi megbetegedések (10 fő), az inzulinrezisztencia (8 fő), refluxbetegség (7 fő), ételintolerancia (6 fő) és az asztma (6 fő) voltak jelen. Számos esetben fordult elő továbbá, hogy egy válaszadó egyszerre több betegséget is megemlíttet (2. táblázat).

2. táblázat: Hosszantartó betegségek és egészségügyi problémák (n=81)

Magas vérnyomás	18 fő
Pajzsmirigy-alulműködés	12 fő
Mozgásszervi megbetegedés	10 fő
Inzulinrezisztencia	8 fő
Refluxbetegség	7 fő
Ételintolerancia, ételallergia	6 fő
Asztma	6 fő
Szívrítmuszavar	4 fő
Hashimoto-thyreoiditis	3 fő
Cukorbetegség	3 fő
Endometriózis	3 fő
Hormonális zavar	2 fő
Pánikbetegség	2 fő
Depresszió	1 fő
Szorongás	1 fő
Köszvény	1 fő
Csontritkulás	1 fő

A vizsgált gyógypedagógusok esetében az átlagos testtömegindex-érték (BMI) 24,31. A BMI szerinti csoportosítás alapján szemlélve már árnyaltabbá válnak ezek az adatok. Bár a válaszadók 53%-a a normál BMI kategóriájába esik, azonban 43%-uk túlsúlyos vagy elhízott.

## A gyógypedagógusok egészségmagatartása

### *Egészségvédő szokások*

Az egészségmagatartás fontos részét képezik a táplálkozási szokások, illetve a fizikai aktivitás. A sportolás tekintetében megállapítható, hogy a válaszadók átlagosan 2-3 alkalommal töltik szabadidejüket mozgással vagy valamilyen sporttevékenységgel legalább 10 percen át, megszakítás nélkül. 21 fő válaszában jelezte, hogy rendelkezik olyan egészségügyi problémával, ami akadályozza a rendszeres sporttevékenység folytatásában, jellemzően a meglévő mozgásszervi megbetegedések szerepeltek a sportolás hátráltató okaként.

A táplálkozási szokások vizsgálata során a folyadékfogyasztási szokásokra és az édesítők használatára is kitértünk. A folyadékfogyasztási szokások kapcsán kieme-

lendő, hogy mindössze 61 fő fogyaszt legalább két liter folyadékot naponta, 31 fő pedig egy liternél kevesebbet. Megfigyelhető továbbá, hogy a válaszadók többsége az egészséges életmódnak megfelelő szokásokkal rendelkezik. 100%-os gyümölcslevet ritkábban, hetente egyszer 93 fő fogyaszt. Cukrozott üdítőitalt a válaszadók többsége ritkábban, mint hetente egyszer (73 fő), vagy leginkább soha (71 fő) nem fogyaszt. Mind az energiat, mind pedig a sportital vonatkozásában elmondható, hogy a gyógypedagógusok körében kevésbé jellemző a fogyasztásuk (3. táblázat).

3. táblázat: A válaszadók folyadékfogyasztási szokásai (n=184)

	Naponta egyszer vagy többször	Hetente 4-6 alkalommal	Hetente 1-3 alkalommal	Ritkábban, mint hetente egyszer	Soha
100%-os gyümölcs- vagy zöldséglé	7	18	26	93	34
Cukros üdítőital	5	8	22	73	71
Diétás, cukormentes üdítőital	3	11	14	62	89
Energiat	2	3	3	17	153
Sportital	16	2	0	16	153

A táplálkozási szokások vonatkozásában szintén több tényezőre kitértünk. 52 fő naponta egyszer vagy többször, 44 fő hetente 4-6 alkalommal, 38 fő hetente 1-3 alkalommal, 32 fő ritkábban, mint hetente, illetve 13 fő soha nem fogyaszt gyümölcsöt. 51 fő naponta egyszer vagy többször, 53 fő hetente 4-6 alkalommal, 37 fő hetente 1-3 alkalommal, 30 fő ritkábban, mint hetente, illetve 10 fő soha nem fogyaszt zöldséget. 72 fő naponta egyszer vagy többször, 54 fő hetente 4-6 alkalommal, 28 fő hetente 1-3 alkalommal, 16 fő ritkábban, mint hetente, illetve 12 fő soha nem fogyaszt tejet és tejterméket (4. táblázat).

4. táblázat: A válaszadók gyümölcs-, zöldség- és tejtermék fogyasztási szokásai (n=184)

	Naponta egyszer vagy többször	Hetente 4-6 alkalommal	Hetente 1-3 alkalommal	Ritkábban, mint hetente egyszer	Soha
Friss, fagyasztott, szárított vagy konzerv gyümölcs	52	44	38	32	13
Friss, fagyasztott, szárított vagy konzerv zöldség vagy saláta (burgonyát nem számítva)	51	53	37	30	10
Tej és tejtermék	72	54	28	16	12

Meleg italai, süteményei, ételei édesítéséhez 56 fő természetes édesítőszert, 41 fő mesterséges édesítőszert, 87 fő mézet, 96 fő cukrot használ (a kérdés kapcsán több választ is megjelölhettek a résztvevők). 42 fő a felsorolt lehetőségek közül egyiket sem alkalmazza.

A fogyasztott kenyérfélék, pékáruk esetében kiderült, hogy a válaszadók nagy aránya fogyaszt teljes kiőrlésű lisztből készületeket (133 fő). 82 fő fehér-, 52 fő rozs 16 fő Graham-, 7 fő gluténmentes lisztből készült termékeket fogyaszt. További 1-1 fő szénhidrátcsökkentett, zabpehely és hajdinalisztból készült termékeket is fogyaszt (a kérdés kapcsán több választ is megjelölhettek a résztvevők).

A táplálkozási szokások vizsgálata kapcsán fontos információ lehet, hogy a válaszadó rendelkezik-e olyan diagnosztizált betegséggel, egészségügyi problémával, amely miatt diétát kell folytatnia. 36 fő rendelkezik speciális diétát igénylő egészségügyi problémával, közülük 12 fő laktózintoleranciával, 7 fő inzulinrezisztenciával, 3 fő gluténérzékenységgel, 3 fő tejfehérje-érzékenységgel, 3 fő refluxbetegséggel, 2 fő irritábilis bélszindrómával, 2 fő cukorbetegséggel, s további 1-1 fő pedig egyéb krónikus betegséggel.

Emellett 35 fő követ valamilyen „divat-diétát”, közülük 17 fő szénhidrátcsökkentett, 6 fő gluténmentes, 4 fő laktózmentes, 3 fő vegetáriánus, illetve további 1-1 fő só- és zsírszegény, tojásmentes és intermittáló böjttel járó étrendet folytat.

### ***A rizikómagatartás előfordulása a vizsgált gyógypedagógusok körében***

Az egészségmagatartást jelentős mértékben tükrözik a dohányzással és alkoholfogyasztással kapcsolatos szokások is. A megkérdezettek esetében 113 fő jelezte, hogy sosem dohányzott. 22 fő több, mint egy éve, 3 fő pedig kevesebb, mint 1 éve hagyta abba a cigarettázást. 16 fő válaszolt úgy, hogy jelenleg nem dohányzik. A jelenleg dohányzó résztvevők (30 fő) esetében a naponta átlagosan elszívott cigaretták száma 11,3 szál volt, közülük 27 fő naponta, 3 fő hetente, illetve 5 fő ritkábban, mint hetente dohányzik. Az utóbbi 1 évben 14 fő kísérelt meg leszokni a dohányzásról, akik közül 5 fő járt sikerrel.

Az alkoholfogyasztás tekintetében 1 fő hetente 5-6 napon, 5 fő hetente 3-4 napon, 19 fő hetente 1-2 napon, 31 fő havonta 2-3 napon, 28 fő havonta egyszer, 52 fő ennél ritkábban iszik alkoholtartalmú italt. 26 fő egyáltalán nem fogyaszt alkoholt, 18 fő pedig saját bevallása szerint egész életében csupán 1-2 korty alkoholt fogyasztott.

Az egészségmegőrzéshez kapcsolódó jó szokások megtartása némileg könnyebb, ha az egyén ebben támaszra lel. 110 fő esetében családjuk, párjuk is odafigyel az egészséges életmódra, 77 fő nyilatkozott úgy, hogy ez kifejezetten segíti őt az egészséges életvitel fenntartásában. A válaszadók közül többen a táplálkozás és a sportolás során kapnak segítséget az egészség megőrzésében, továbbá többeknek motiváló, inspiráló erőt jelent a közeli hozzátartozó. Számos esetben a káros szokások abbahagyását szorgalmazzák a megkérdezettek környezetében, amely hozzásegíti őket az egészségkárosító szokás feladásához.

### ***Szűrővizsgálatokkal kapcsolatos magatartás***

A szűrővizsgálatok az egészségmegőrzés egyik fontos alapkövét képezik. A kérdőívben a munkavégzéshez szükséges (pl. tüdőszűrés) évente elvégzett vizsgálatok helyett inkább a daganatos megbetegedések időben történő felismerésére szolgáló szűréseken való részvételt mértem fel. A mammográfiai vizsgálatot az ajánlások szerint 45 év felett 2 évente lenne szükségeszerű elvégezni (NNK, 2020). A válaszadók

közül 92 fő még sosem vett részt mammográfiai vizsgálaton, amely magyarázható azzal, hogy többen még nem tartoznak a rutinszerű szűrést igénylő korcsoportok közé. A 45 év felettiiek 60%-a az elmúlt három éven belül vett részt mammográfiai szűrésen. 38 fő az elmúlt 12 hónapban; 24 fő több mint 1 éve, de 2 éven belül; 12 fő több mint 2 éve, de 3 éven belül, illetve 14 fő több, mint 3 éve vett részt mammográfiai szűrővizsgálaton. A nőgyógyászati méhnyakrák szűrésén (citológiai vizsgálat) az ajánlások szerint a 25 és 65 év közötti nőknek évente lenne szükséges részt venni (NNK, 2020). Ezen a vizsgálaton 81 fő az elmúlt 12 hónapban, 31 fő több mint 1 éve, de 2 éven belül, 23 fő több min 2 éve, de 3 éven belül, illetve 36 fő több mint 3 éve vette igénybe ezt az egészségügyi szolgáltatást. 11 fő esetében még sosem végeztek ilyen szűrővizsgálatot (7. ábra).

A prosztatatarák szűrését illetően, egy férfi kitöltő sem nyilatkozott úgy, hogy valaha is volt ilyen vizsgálaton, ami alapján a csekély számú férfi résztvevő ezt a szűrővizsgálatot még nem vette igénybe élete során.

A jelen járványügyi helyzetre való tekintettel a kérdőívben arra is kitértem, hogy milyen arányban adatták be maguknak a válaszadók a COVID-19 elleni vakcinát, hiszen az egyes betegségek elleni védekezés részeként az oltások igénybevétele is fontos komponense az egészségmegővésének, s így az egészségmagatartásnak is. Fontos megemlíteni, hogy a kötelező vakcinázásra vonatkozó kormányrendelet<sup>2</sup> 2021. október 28. után vált érvényessé, amely befolyásolhatta az adatok alakulását. Ezt a koronavírussal kapcsolatos egyes járványügyi intézkedések megszüntetéséről szóló kormányrendelet változtatta meg, melynek értelmében a koronavírus elleni vakcina 2022. március 7-től már nem volt kötelező a nevelési-oktatási intézményekben dolgozók számára.<sup>3</sup> Mindazonáltal elmondható, hogy a válaszadók döntő többsége (155 fő) megkapta a COVID-19 elleni védőoltást. 12 fő nem rendelkezett a kitöltés pillanatában oltással, mert átesett a fertőzésen, továbbá 16 fő a jövőben sem szándékozik élni az oltás lehetőségével.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Kérdőíves vizsgálatom során törekedtem az egészségi állapot objektív és szubjektív mutatóinak feltárására. A kutatásba bevont gyógypedagógusok többsége, mintegy 66%-a jónak vagy nagyon jónak ítélte egészségi állapotát. Remek lehetőséget nyújt a lakosság és a szakemberek összehasonlítására a már említett ELEF 2019 felmérés, amelyben a 16 éven felüli lakosság 58%-a vélte a saját egészségi állapotát jónak (beleértve a nagyon jó egészséget is) (KSH, 2019). Az egészség szubjektív mutatóinak további fontos eleme az egészség feletti kontroll, azaz, hogy az egyén saját megítélése szerint mennyit tehet az egészségéért. A válaszok alapján megfigyelhető, hogy a gyógypedagógusok és a területen dolgozók 90,2%-a úgy véli, sokat vagy nagyon

- 2 A kormányrendeletet a Magyar Közlöny 2021. évi 197. száma tartalmazta.  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/6d2eaf7183bf5d59271a9fe8337579625ddd375b/megtekintes>
- 3 A kormányrendeletet a Magyar Közlöny 2021. évi 41. száma tartalmazta.  
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/93bdd2cc07aca0725c84d7723c9a8abbe634ff1/megtekintes>

sokat tehetnek egészségük alakulásáért. Ehhez képest a lakosság 84%-a vélte úgy csupán, hogy nagymértékben tudja befolyásolni egészségét (KSH, 2019). Az étellel való elégedettség a szubjektív jóllét egyik komponense, amely vonatkozásban a gyógypedagógusok és a területen tevékenykedő szakemberek átlagosan 7,43-as értéket értek el. A 2014-es ELEF kutatás szerint a lakosság átlagosan 7,15-re értékeli az étellel való elégedettségét (KSH, 2014).

Az egészség objektív mutatóinak tekintetében a vizsgált minta 44%-a rendelkezik valamilyen hosszantartó, diagnosztizált krónikus betegséggel vagy egészségügyi problémával (többen nem csak egyvel). A gyógypedagógusok és a területen dolgozó szakemberek körében a magas vérnyomás (a teljes minta 10%-a), a pajzsmiriggyel kapcsolatos rendellenességek (a teljes minta 8%-a), a mozgásszervi megbetegedések (a teljes minta 5,4%-a), az inzulinrezisztencia (a teljes minta 4,3%-a) és a reflux betegség (a teljes minta 3,8%-a) volt a leggyakrabban megjelenő egészségügyi probléma. A 15 éves és annál idősebb lakosság körében a krónikus betegséggel rendelkezők aránya 48% (férfiak 44%-a, illetve nők 51%-a vallotta magát krónikus betegnek). A magyar népesség 30,9%-a magas vérnyomással, 32%-a mozgásszervi megbetegedéssel, 8,8%-a cukorbetegséggel, 18,3%-a pajzsmirigy betegséggel küzd (tízezer főre jutó eloszlás alapján) (KSH, 2019).

Napjainkban globális problémát jelent az elhízás, s a kutatás során a kitöltők testtömegének és testmagasságának segítségével, a BMI kiszámolásával próbáltuk felmérni, hogy ez a probléma milyen arányban van jelen a vizsgált populáció esetén. Az átlagos testtömegindex-érték (BMI) 24,31 volt, a résztvevők 53%-a a normál BMI-vel rendelkezők csoportjába esett, azonban 43%-a túlsúlyos vagy elhízott volt a kiszámolt testtömegindex alapján. A KSH adatai alapján a 15 éven felüli lakosság 39,1%-a normál testtömeggel rendelkezett 2019-ben, 58,2%-a azonban túlsúlyos vagy elhízott volt (KSH, 2019).

Az egészségmagatartás fontos komponense a sport, s e tekintetben megállapítható, hogy a gyógypedagógia területén dolgozók 19,6%-a nem végez semmilyen fizikai aktivitást, azonban 46%-uk hetente három vagy annál több alkalommal folytat valamilyen sporttevékenységet, vagy tölti mozgással a szabadidejét legalább 10 percen át. 11,4%-uk rendelkezik olyan egészségügyi problémával, ami akadályozza a rendszeres sporttevékenység folytatásában, ezt illetően a mozgásszervi problémák okozzák a legnagyobb hátráltató tényezőket. A lakosság tekintetében a 15 éves, illetve az ezen felüli népesség 54%-a egyáltalán nem folytat semmilyen sporttevékenységet, s csupán 23%-uk végez hetente legalább 150 percig testmozgást (KSH, 2019).

A táplálkozás képezi az egészségmagatartás egyik másik fontos alappillért. A gyógypedagógusok és a területen dolgozók 55,9%-a legalább 1,5 liter vizet fogyaszt naponta, illetve a folyadékfogyasztás tekintetében elmondható, hogy kb. 52%-uk ritkábban, mind hetente fogyaszt cukros vagy cukormentes üdítőket, gyümölcsleveket, továbbá 83%-uk sem sportitalt, sem pedig energiaitalt nem iszik. Hetente legalább 4-6 alkalommal 52,1%-uk fogyaszt gyümölcsöt, illetve 56,5%-uk zöldséget, valamint 68,4%-uk ugyanilyen gyakorisággal tejterméket. Az édesítéshez 47,2%-uk mézet, illetve 52,1%-uk cukrot, 30,5%-uk természetes és 22,2%-uk mesterséges édesítőszerrel használ. 72%-uk fogyaszt teljes kiőrlésű liszttel, illetve 44,5%-uk fehér liszttel készült kenyérféléket, pékárukat. A lakossági felmérések

eredményei alapján elmondható, hogy valamivel rosszabb mutatókkal rendelkeznek a zöldség- és gyümölcsfogyasztás tekintetében. 2019-ben a férfiak 49%-a, a nők 61%-a evett legalább naponta egyszer friss, szárított vagy konzervgyümölcsöt. A zöldségfogyasztás esetében ez az arány alacsonyabb, férfiak 40%-a, a nők 49%-a bírt ebben a tekintetben napi rendszerességgel (KSH, 2019).

Az egészséget védő tényezők közé sorolható a különböző szűrővizsgálaton való részvétel is. A gyógypedagógusok vagy a gyógypedagógia területén dolgozó 45 év feletti nők 60%-a vett részt mammográfiai vizsgálaton az elmúlt három évben. 73,3%-uk 3 éven belül (44%-uk egy éven belül) jelent meg nőgyógyászati méhnyakrák szűrésén (citológiai vizsgálata). A lakossági egészségfelmérés alapján a 45 és 64 év közötti nők 86%-a élete során vett már részt mammográfiai szűrővizsgálaton, illetve 60%-uk 2 éven belül tett ennek eleget. A 25 és 65 év közötti nők 95%-a volt valaha méhnyakrákszűrésen, 77%-uk pedig három éven belül vett részt ezen a szűrésen (KSH, 2019).

Az egészséget veszélyeztető rizikótényezők közül kiemelendő a dohányzás és az alkoholfogyasztás, melyek rendkívüli egészségügyi kockázattal járnak. A gyógypedagógusok vagy a területen dolgozók 61,4%-a sosem dohányzott, 11,9%-uk pedig már több, mint egy éve nem él a káros szokással. A kitöltés pillanatában 16,3%-uk cigarettázott, közül majdnem minden válaszadó napi rendszerességgel tette ezt meg (a teljes minta 14,6%-a), s a naponta elszívott cigaretta mennyisége átlagosan 11,3 szál volt. A lakosság esetében azok aránya, akik sosem dohányoztak 54,9%, 18%-uk már leszokott, illetve 24,9%-uk naponta cigarettázik. A rendszeresen dohányzók esetében a férfiak 42,2%-a, a nők 24,1%-a naponta 20, vagy akár ennél is több szál cigarettát szívott el (KSH, 2019). Az alkoholfogyasztás tekintetében a gyógypedagógusok és a területen dolgozók 60,3% havonta vagy ennél is ritkábban, 23,9% pedig szinte sosem iszik alkoholt. A magyar lakosság esetében a nők 60%-a, a férfiak 72,1%-a mértékletesen vagy ritkán, illetve a nők 38,5%-a és a férfiak 18,6%-a absztinens (KSH, 2019).

Az eredmények összehasonlítása során fény derült arra, hogy a gyógypedagógusok egészsége és egészségmagatartása a magyar lakossággal összehasonlítva kedvezőbbnek mondható, sok tekintetben hasonló a nevelés-oktatás más területén dolgozókéhoz. Sok esetben pozitív eredmények keletkeztek más csoportokkal összehasonlítva, kifejezett a krónikus megbetegedések, a táplálkozás, a dohányzás és alkoholfogyasztás esetében. Ugyanakkor számos terület van, ahol lehetséges és szükséges lenne a célcsoportnak fejlődnie (pl. sport és fizikai aktivitás).



**IRODALOM**

- Csima, M., Fináncz, J., Nyitrai, Á. & Podráczy, J. (2018): Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt* 20(4): 356–362. DOI: 10.1016/j.kontakt.2018.10.002
- Fináncz, J. & Csimá, M. (2019): A kora gyermekkori nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói. *Képzés és Gyakorlat*. 17(1): 25–40. DOI: 10.17165/TP.2019.1.3
- Fináncz, J., Podráczy, J., Nyitrai, Á. & Csimá, M. (2021): Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koragyermekkori nevelésben dolgozók körében. *Új pedagógiai szemle* 71(11–12): 19–38.
- Fodor, L. (2013): Az egészségmagatartás pszichopedagógiai megközelítése. *Magiszter* 14(Ősz): 14–23.
- Hidvégi, P., Kopkáné Plachy, J. & Müller A. (2015): Az egészséges életmód. (pp. 6–8). Eger: Eszterházy Károly Főiskola, Sporttudományi Intézet.
- Horkai, A., Nagy, É., Pálvölgyi, M. & Vingender, I. (2013): Egészség és társadalom (pp. 53–56). *Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar*.
- Jagodicsné Sz., Sz. & Karácsony, I. (2022): A kisgyermeknevelői munkakörből eredő fizikai megterhelések kapcsolata az izom- és csontrendszer területein megjelenő problémákkal. *Egészségfejlesztés* 22(1): 13–22.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). Egészségi állapot és egészségmagatartás, 2016–2017. Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/egeszsegallapot1617.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH). Egészségügyi helyzetkép, 2019. Forrás: [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/egeszsegugyi\\_helyzetkep\\_2019.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/egeszsegugyi_helyzetkep_2019.pdf)
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH): Egészségügyi helyzetkép, 2014. Forrás: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/elef14.pdf>
- Moravcsik-Kornyicki, Á. R. & Fedor, A. (2021): Az egészség komplex megközelítése, mint az egészségszociológiai vizsgálatok elméleti kerete. *Acta Medicinæ et Sociologica* 12(32): 21–46. DOI: 10.19055/ams.2021.05/31/2
- Nagy, Á. & Trencsényi, L. (2012): Szocializációs közegek a változó társadalomban: A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média. *ISZT Alapítvány*.
- Nemzeti Népegészségügyi Központ (NNK). Információk az emlőszűrésről. Forrás: <https://www.nnk.gov.hu/index.php/component/content/article/179-projektek/efop-1-8-1/informaciok-az-efop-1-8-1-projekten-belul/617-informaciok-a-mehnyakszuresrol?Itemid=1050>
- Nemzeti Népegészségügyi Központ (NNK). Információk a méhnyakrákszűrésről. Forrás: <https://www.nnk.gov.hu/index.php/component/content/article/179-projektek/efop-1-8-1/informaciok-az-efop-1-8-1-projekten-belul/617-informaciok-a-mehnyakszuresrol?Itemid=1050>
- Pikó, B. (2005): Életmód, kultúra, egészségtudatosság. In Barabás, K. *Egészségfejlesztés- Alapismeretek a pedagógusok számára*. (pp. 248–263). Budapest, Medicina kiadó.
- Vitrai, J., Bakacs, M. & Varsányi, P. (2017): Hazai egészség-pillanatkép, 2017. *Egészségfejlesztés* 58(4): 59–75. DOI: 10.24365/ef.v.58i4205

World Health Organization (WHO). Depression. Forrás: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depress>

World Health Organization (WHO). Diabetes. Forrás: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/diabetes#:~:text=The%20number%20of%20people%20with,in%20premature%20mortality%20from%20diabetes>

World Health Organization (WHO). Hypertension. Forrás: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/hypertension#:~:text=An%20estimated%201.13%20billion%20people,have%20the%20problem%20under%20control>

World Health Organization (WHO). Musculoskeletal conditions. Forrás: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/musculoskeletal-conditions#:~:text=While%20the%20prevalence%20of%20musculoskeletal%20conditions%20varies%20by%20age%20and,with%20a%20painful%20musculoskeletal%20condition>

World Health Organization (WHO). Overweight and obesity. Forrás: <https://www.who.int/publications/data/gho/data/themes/topics/topic-details/GHO/ncd-risk-factors>



# **ROBOTVILÁG – A 4. ÉVFOLYAMOS TANULÓK INFORMATIKA SZAKKÖR KERETEIN BELÜL TÖRTÉNŐ PROGRAMOZÁSI ISMERETEINEK OKTATÁSA A LEGO® EDUCATION KÉSZLET SEGÍTSÉGÉVEL**

**Horváth Viktor Géza**

Tanulmányomban a robotok megjelenését, elterjedését, főbb kategóriáit és az oktatásban való szerepét vizsgálom meg. Az informatikaoktatás elterjedésével a robotok is nagy számban jelentek meg az oktatásban, és nagy segítséget jelentenek a pedagógusok számára. Betekintést nyerhetnek a legkorszerűbb építhető és programozható robotok világába a LEGO® Education SPIKE™ és a LEGO® Education WeDo 2.0 építőkészletek segítségével. Az építőcsomagok tartalmán túl megismerhetik a 6-12 éves korosztály számára készített drag and drop (fogd és vidd) stílusú programozási felületeket a Scratch és a LEGO® Education hivatalos applikációin keresztül. A nevelés oktatási folyamatot egy általam tartott szakköri foglalkozáson keresztül fogom bemutatni, ahol saját tervezésű robotot építenek a tanulók, önálló és közös ötletek révén programozzák az épített gépet. A programozás oktatása nem könnyű feladat, bármely korosztályról is legyen szó, de a LEGO® Group által fejlesztett szoftverekkel a tanulók teret adhatnak kreativitásuknak, problémamegoldó képességeiknek, megismerhetik a csoportban való munka előnyeit és hátrányait is. A legfontosabb informatikai képességek, mint az algoritmusos gondolkodás, kreativitás, együttműködési készség szorosan összekapcsolódnak a LEGO® készletek által nyújtott feladatokkal. Ezeknek a képességeknek a fejlesztése mind hozzájárul a mindennapi élet történéseinek, problémáinak megértéséhez. Tanulmányom célja, hogy betekintést nyújtson a robotok történelmébe, a robotika fejlődésébe, a robotok oktatásban való szerepébe, és megismerhetővé tegye a fejlesztendő attitűdök szerepét a gyermekek mindennapi életében.

## **BEVEZETÉS**

Témaválasztásomat az indokolta, hogy olyan témáról szerettem volna írni, ami közel áll hozzám, és mindig is az életem szerves részét képezte. Az informatika az általános iskola 7. osztályától beköltözött a mindennapjaimba. A számítógépek, az internet, a robotok mindig is olyan közeget biztosítottak számomra, ahol jól éreztem magam, és ki tudtam teljesedni. Az elmúlt években komoly fejlődésnek indult az informatika világa, én pedig folyamatosan próbáltam nyomon követni, és lépést tartani a fejlődéssel és a változásokkal. Tanulmányaim során is az informatika mű-

veltségterületet választottam az egyetemen, mert úgy éreztem, hogy ezen a szakon lehetek önmagam. Szerettem volna azzal foglalkozni és arra oktatni a gyerekeket, amit szívesen csinállok, és ami nagyon közel áll a szívemhez.

A dolgozatomban a robotvilágot és ezen belül a 4. évfolyamos tanulók programozási ismereteinek oktatását szeretném bemutatni. Az informatika és a programozás már az élet minden területén nélkülözhetetlen. A Mezőcsokonyai Általános Iskola Somogyvárdi Telephelyén dolgozom pedagógiai asszisztens munkakörben, és az informatika műveltségterület hallgatójaként oktatom az informatika szakkört az alsó évfolyamokon. Nagy örömmel szolgált, amikor a mi iskolánkba is megérkeztek a LEGO® Education robotjai.

Nagy lehetőségeket látok a robotok oktatásba való bevonásában. Azok a diákok is szívesen dolgoznak, építenek, akiket nem különösebben vonz az informatika világa. Egyre több szakmában feltűnnek mesterséges intelligenciával ellátott gépek, és lassan nélkülözhetetlenek lesznek a mindennapi életünkben.

A LEGO® Education több mint 40 éve fejleszt oktatási megoldásokat egy jól bevált oktatási elmélet alapján, amely azt vallja, hogy a gyakorlati tapasztalatok megszerzése során a gyermekek jobban tanulnak, és többre emlékeznek. Termékeik nem kifejezetten játékok, de játékos formában segítik a gyerekek fejlődését. „A LEGO® programozható robot megoldása olyan eszközkészlet, amely tanórai, szakköri keretben egyaránt használható, és motiválja a tanulókat a feladatmegoldásra, ugyanakkor a kompetenciafejlesztésben, különös tekintettel a logikus-algoritmikus gondolkodás, a problémamegoldás, a magasabb rendű gondolkodási készségek fejlesztésére is eredményesen alkalmazható.” (DPMK., 2022). A gyerekek nagyon élvezik a készlettel való munkát, és az építési fázison túl egy alapfokú programozási ismeretet szereznek.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### A robotok főbb kategóriái és fejlődése a világban



1. ábra: Az Unimate

forrás: <https://www.somagnews.com/wp-content/uploads/2020/02/b2-16-e1582228787654.jpg>

A mechanikus robotok mindenféle formában és méretben kaphatók, hogy hatékonyan tudják végrehajtani azt a feladatot, amelyre tervezték őket. Minden robot különbözik a kialakításban, a funkcionalitásban és az autonómia mértékében. A 0,2 milliméter hosszú RoboBee-től a 200 méter hosszú Vindskip robothajóig olyan robotok jelennek meg, amelyek olyan feladatokat hajtanak végre, amelyeket az ember egyszerűen nem tud.

Általában ötféle robot létezik. Első kategóriába tartoznak az előre programozott robotok, amik ellenőrzött környezetben működnek, ahol egyszerű, monoton feladatokat végeznek. Példa az előre programozott robotra egy mechanikus kar egy autóiipari összeszerelő soron. A kar több funkciót lát el, ajtót hegeszt, egy bizonyos alkatrészt beilleszt a motorba stb., és az a feladata, hogy ezt a munkát hosszabb ideig, gyorsabban és hatékonyabban végezze, mint az ember.

A legelső helyhez kötött ipari robot a programozható Unimate volt, egy elektronikusan vezérelt hidraulikus nehézemelő kar, amely tetszőleges mozdulatsorokat tudott megismételni. 1954-ben George Devol amerikai mérnök találta fel, és 1956-ban Joseph Engelberger amerikai mérnök által alapított cég fejlesztette ki. 1959-ben bemutatták az Unimate prototípusát a General Motors Corporation présöntőgyárában a New Jersey állambeli Trentonban. 1961-ben a Condec Corporation szállította a világ első gyártósoros robotját a General Motors gyárába, ahol az volt a feladata, hogy az emberek helyett egymásra rakja a forró fém alkatrészeket egy présöntőgépből.

A fejlettebb érzékelőkkel rendelkező, számítógéppel vezérelt elektromos karokat az 1960-as és 1970-es évek végén fejlesztették ki a Massachusetts Institute of Technology-n (MIT) és a Stanford Egyetemen, ahol kamerákkal együtt használták őket a robotos kéz-szemkutatásban. A stanfordi Victor Scheinman, a General Motors Unimationjával együttműködve megtervezte az első ilyen, az iparban használt kart. PUMA (Programmable Universal Machine for Assembly) néven 1978 óta használják autók részegységeinek, például műszerfalainak és lámpáinak összeszerelésére.



2. ábra: A PUMA

Forrás: <https://imagescdn.bridgemanimages.com/api/1.0/image/600wm.GCL.97430430.7055475/3400300.jpg>

A PUMA-t széles körben ma is használják könnyű összeszerelésre az elektronikában és más iparágakban.

A mobil ipari robotok szintén 1954-ben jelentek meg először. Abban az évben a Barrett Electronics Corporation által gyártott vezető nélküli elektromos kocsik elkezdett különböző terheket mozgatni egy dél-karolinai élelmiszerraktár körül. Az ilyen, AGV-nek (Automatic Guided Vehicles) nevezett gépek általában a betonpadlóba fektetett jelkibocsátó vezetékeket követve navigálnak. Az 1980-as években az AGV-re mikroprocesszoros vezérlőket szereltek a mérnökök, amelyek bonyolultabb viselkedést tettek lehetővé. Az 1990-es években egy új navigációs módszer vált népszerűvé a raktárakban: a pásztázó lézerrel felszerelt AGV-k, amik rögzített fényvisszaverők visszaverődését mérve háromszögelik helyzetüket (*Gourin, 2007*).

A második fő kategóriába sorolják a tudósok a humanoid robotokat. A humanoid robotok nagyban hasonlítanak az emberekre, és utánozzák az emberi viselkedést. Ezek a robotok általában emberszerű tevékenységeket végeznek. Például futnak, ugrálnak, és tárgyakat hordoznak. A humanoid robotok két legkiemelkedőbb példája a Hanson Robotics által tervezett és épített Sophia, és a Boston Dynamics mérnökei által tervezett Atlas. A Hanson Robotics legfejlettebb emberszerű robotja, Sophia személyesíti meg álmainkat a mesterséges intelligencia jövőjével kapcsolatban. A mérnöki tudomány és a művészet egyedülálló kombinációjaként Sophia egyszerre egy ember által alkotott sci-fi karakter, amely az AI és a robotika jövőjét mutatja be, valamint egy platform a fejlett robotika és AI-kutatás számára. Sophia a világ első robot polgára, és az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programjának első robotinnovációs nagykövete, több száz konferencián beszél szerte a világon. A Sophia emellett a legmodernebb robotika és a mesterséges intelligencia kutatásának eszköze, különösen az ember-robot interakcióknak, valamint azok lehetséges szolgáltatási és szórakoztató alkalmazásainak a megértéséhez.



3. ábra: Sophia

Forrás: [https://www.robotvilag.hu/tportal\\_upload/md\\_weblap\\_tartalom/kep2\\_898.jpg](https://www.robotvilag.hu/tportal_upload/md_weblap_tartalom/kep2_898.jpg)

Például kutatásokhoz használták a Loving AI projekt részeként, amelynek célja annak megértése, hogy a robotok miként tudnak alkalmazkodni a felhasználók igényeihez az interperszonális, azaz az egyének közötti fejlődés révén (*Retto, 2017*).

A harmadik kategóriába tartoznak az autonóm robotok. Ezek a gépek az emberi kezelőktől függetlenül működnek. Ide tartoznak a takarítóboto, a gyepnyíró botok, a vendéglátó botok, az autonóm drónok és az orvosi asszisztens botok. Az autonóm robotra példa a Roomba porszívó, amely érzékelők segítségével szabadon járkal az egész otthonban. A takarító robot legújabb verziója a Roomba J7, ami látórendszerével azonosítja az akadályokat, és kikerüli őket. A robot a takarítás helyére és időpontjára vonatkozó konkrét hangutasításokra is reagál. Ráadásul folyamatosan tanulja és frissíti belső térképét az új bútorok és szobák elhelyezkedéséről, és így készíti el a leghatékonyabb takarítási útvonalat. A Roomba J7 iRobot Genius 3.0 Home Intelligence szoftvert használ. Az új szoftver lehetővé teszi, hogy megtanulja a házi szabályokat. Például automatikusan elkezdheti a takarítást, amikor tulajdonosa elhagyja otthonát, és leállhat, amikor visszatér, ezzel is elősegítve az emberiség kényelmét (*Angle, 2013*).

A negyedik kategóriába tartoznak a távműködtetett robotok. Ezek a robotok félig autonóm robotok, amelyek vezeték nélküli hálózatot használnak, hogy az ember biztonságos távolságból tudja őket irányítani. Ezek a robotok általában szélsőséges földrajzi vagy időjárási körülmények között segítik az emberiség munkáját. A távműködtetett robotok példái közé tartoznak az ember által irányított tengeralattjárók, amelyeket a tengerek és óceánok olajszennyezése során a víz alatti csőszivárgások kijavításához használnak, vagy a drónok, amelyeket a taposóaknák észlelésére használnak a csatatéren. A legjobbnak ígérkező taposóakna-hatástalanító drónt a Mine Kafon Drone (MKD) rendszert a Massoud és Mahmud Hassani holland-afgán testvérek tervezték és alkották meg. A testvérpár robotjai számos sikert arattak nemzetközi versenyeken. A drónok a szárazföldi szakaszok felmérésére után a taposóaknák helyzetéről 3D-s térképet készítenek. Ezután a pilóta nélküli járműveket távolról irányítják az adott célpont fölé, és semlegesítik az aknákat. Ez a módszer állításuk szerint legalább 10-szer gyorsabb és 40-szer olcsóbb, mint a jelenlegi módszerek. A Mine Kafon küldetése, hogy 10 éven belül eltávolítson minden taposóaknát a világ minden tájáról (*Kafon, 2013*).





4. ábra: Mine Kafon Drone (MKD)

Forrás: <https://cordis.europa.eu/docs/results/images/2020-11/422614.jpg>

Az ötödik osztályba a kiegészítő robotok tartoznak. Ezek olyan gépek, amik javítják az emberi képességeket, vagy helyettesítik azokat a képességeket, amelyeket az ember elveszített. Ez a robotika olyan területe, ahol a sci-fi hamarosan valósággá válhat olyan robotokkal, amelyek képesek gyorsabbá és erősebbé tenni az embereket. A napjainkban használatos kiegészítő robotokhoz tartoznak a robotizált végtagok és a nagy súlyok emelésére használt exoskeletonok. Az exoskeleton, ahogy a neve is sugallja, egy külső keret, amely a test megtámasztására használható, akár azért, hogy segítsen egy személynek leküzdeni egy sérülést, vagy növelje biológiai képességeit. Az elektromos motorrendszerrel meghajtott váz különleges mozgást, erőt és kitartást biztosít a végtagoknak.

A robotokat mindennapi rutinunk szerves részének is tekinthetjük. Otthonunkban sok egyszerű feladat, mint például a főzés és a takarítás, teljesen automatizálható. Hasonlóképpen, a számítógépes látást és a természetes nyelvi feldolgozást használó robotokban olyan gépeket láthatunk, amelyek jobban kölcsönhatásba lépnek a világgal, például önvezető autókat és digitális asszisztenseket. A robotika az orvostudomány jövőjét is alakíthatja. A sebészeti robotok rendkívül precíz műveleteket tudnak végrehajtani, és a mesterséges intelligencia fejlődésével végül önállóan is elvégezhetik a műtéteket. A gépek és robotok tanulási képessége még sokrétűbb alkalmazási lehetőséget biztosíthat számukra. Azok a jövőbeli robotok, amelyek képesek alkalmazkodni a környezetükhöz, elsajátítani az új folyamatokat, és megváltoztatni viselkedésüket, alkalmasak lennének összetettebb és dinamikusabb feladatokra is. Végül soron a robotok képesek javítani az életünket. Amellett, hogy vállalják a fizikailag megterhelő vagy ismétlődő feladatok terhet, javíthatják az egészségügyet, hatékonyabbá tehetik a közlekedést, és nagyobb szabadságot adnak a kreatív törekvések folytatására.

## A LEGO® robotok elterjedése az oktatásban

Mielőtt a LEGO® Group létrehozta a LEGO® oktatási részlegét, a LEGO® kockák már régóta megalapozták hírnevüket az oktatásban. A játékot Godtfred Kirk Christiansen, a LEGO® alapítójának és vezetőjének fia az 1950-es években fejlesztette ki. Ez képes volt arra ösztönözni a gyerekeket, hogy értelmes módon engedjék szabadjára fantáziájukat. A LEGO® termékforgalmazása tovább terjedt Európa-szerte, az Egyesült Királyságban, az Egyesült Államokban és azon túl is, ezért a játékkockák oktatási státusza is növekedett. Az 1960-as évek végén a tanárok Európában és Amerikában elkezdtek behozni a LEGO® termékeket az osztályterembe. Míg a LEGO® Group az oktatást szem előtt tartva gyártott olyan termékeket, mint a Duplo, az oktatási piac elérésére tett erőfeszítéseik nem voltak olyan sikeresek, mint az általános fogyasztók körében. Ennek részben az idő és az erőforrások hiánya volt az oka, de 1980-ban nagy áttörést értek el, megalapították az Oktatási Termékek Osztályát. Annak érdekében, hogy az új részleg kapcsolatban álljon az oktatási szektorral, a csapat egy korábbi intézményi értékesítőt és óvónőt vett fel és bízott meg a vezetéssel. 1981 januárjában hét oktatási készletet vezettek be, hármat közülük a LEGOLAND Town-téma inspirált, míg a maradék négyet a Duplo készlet. A csomagok olyan tevékenységkártyákat tartalmaztak, amelyek inspirálóan hatottak a diákok számára, és ezek a tevékenységkártyák az elkövetkező években az oktatási termékek alapelemei lettek. A LEGO® egyik kulcsfontosságú célpiaca 1982-ben a gyermekgondozási intézményi szektor volt, és ennek érdekében kiadtak Duplo kártyákat a mozaikkészítéshez, betűket a nyelvfejlesztő tevékenységekhez és számokat a matematika gyakorlásához. Ezeket aztán egy falon lógó Duplo táblára lehetett helyezni. A Duplo kártyák elég sikeresnek bizonyultak ahhoz, hogy egészen a közelmúltig megjelentek az oktatási készletekben. A nagy áttörés az 1990-ben megjelent LEGO® Technic készlet volt, aminek a működéséhez nem volt szükség személyi számítógépre. Ehelyett a parancsokat egy programozható, két memóriabankkal rendelkező vezérlőpanelen keresztül vitték be, amely akár ötven utasítás tárolására és akár három, 9 voltos motor egyidejű vezérlésére is képes volt. Hogy a cég lépést tartson a technológia gyors fejlődésével, a Technic sorozatot 1993-ban a LEGO® Dacta vezérlőrendszerrel frissítették. Az új szoftver a Logo programozási nyelv speciális, Control Lab nevű verzióját használta. A csomag egy új, soros interfész egységet is tartalmazott, nyolc kimeneti és nyolc bemeneti porttal. 1997-ben jött a következő mérföldkő a cég és az oktatás életében, kifejlesztették a LEGO Mindstorms-ot. Ez volt a LEGO® robotikai termékek következő generációja, amelyet már nem volt szükséges számítógéphez csatlakoztatni. Az egyik legelterjedtebb modell lett az oktatási eszközök terén. Ettől a ponttól kezdve nem volt megállás a vállalat életében. A LEGO 2006-ban indította el a Mindstorms NXT-t, 2009-ben az NXT 2.0-t, 2013-ban pedig a Mindstorms EV3- at. A még fiatalabb gyermekek elérése érdekében a LEGO® 2009-ben kiadott egy egyszerű WeDo nevű kódolóplatformot, amit 2016-ban a WeDo 2.0 követett. 2020-tól a LEGO® Education Spike Prime programozókészletének piacra dobásával még fejlettebb robotok segítik a pedagógusok munkáját az oktatásban (Abonyi-Tóth, 2018).

A drag and drop felületnek köszönhetően a programozást sikerült egyszerűvé és élvezetessé tenni a gyerekek számára. Napjainkban a LEGO® Education olyan gyakorlati tanulási megközelítésen alapul, amely aktívan bevonja a tanulókat saját tanulási folyamatukba. A LEGO®-val tanuló gyermekek LEGO® kockákat és digitális eszközöket használnak a problémák kreatív megoldására, valamint a másokkal való együttműködésben és a kritikus gondolkodásban való kiemelkedő teljesítményre. Dolgozva fejlesztik problémamegoldó, alkalmazói vagy alkotói képességüket, hogy gyarapítsák ismereteiket a kulcsfontosságú tantervi fogalmakkal kapcsolatban, így jól teljesíthetnek az iskolában és a mindennapi életben. A LEGO® Education több mint 35 éve dolgozik együtt tanárokkal és oktatási szakemberekkel, hogy játékos tanulási élményeket biztosítson, amelyek életre keltik a tantárgyakat az osztályteremben, szórakoztatóvá és hatásossá teszik a tanulást. Lehetővé teszik a tanulók számára, hogy aktívak, kreatívak és együttműködők legyenek a tanórákon a pedagógusokkal és a társaikkal. Ezáltal serkentik a tanulási ösztönüket, és motivációt kapnak arra, hogy tanulásukat új kontextusban alkalmazzák, ami azt jelenti, hogy önirányított tanulási folyamatba kezdenek. A LEGO® Education célja évek óta a matematika és a természettudományok oktatásának egyértelműbbé tétele, a gyakorlatok, a kísérletezés ösztönzése, hogy a gyerekek tanulását segítse, és örömet szerezzen a tanulásban. Ennek érdekében a LEGO® Education több készletet is kifejlesztett, amelyek lehetővé teszik olyan változatos témák feldolgozását, mint a megújuló energiák, a mechanikai elvek felfedezése, a problémák megoldása. Amellett, hogy ezekkel a fogalmakkal megismerkednek a gyerekek, nagyobb önállóságra is szert tesznek, és megtanulnak együtt dolgozni a társaikkal és tanáraikkal (*Brick, 2020*).



5. ábra: A LEGO® Education idővonal 2020-ig

Forrás: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/media.brothers-brick.com/2020/01/LEGO-Education-40-Years-of-Hands-On-Learning-683x1024.jpg>

## ANYAG ÉS MÓDSZER

### Iskolai foglalkozás a LEGO® Education készletek használatával

Az oktatással foglalkozó robotika az utóbbi időben nagy fejlődésnek indult, és egyre fiatalabb korosztályok körében vált mindennapos tevékenységgé. A középiskolák után mára már az általános iskolákban is megjelentek a különböző oktatásra szánt robotok. A gyermekek fejlődésében nagy szerepet játszó oktatási robotokon kívül megjelentek a kereskedelmi forgalomban kapható programozható játékok. Ezeknek a játékoknak a nagy előnye, hogy a gyerekek nem érzik kötelezettségnek a velük való elfoglaltságot, és segítségükkel játékos formában tanulhatnak az informatikáról, ráadásul alkalmasak az informatikai készségek és képességek fejlesztésére is. Ezek az oktatásban megjelenő játékszerek fejlesztik a gyermekek finom és nagymotoros mozgáskoordinációját, segítenek megérteni az ok-okozati összefüggéseket. Az oktatásban megjelent robotok nagy hangsúlyt fektetnek például az algoritmusos és logikai gondolkodás fejlesztésében. A robotkészletek használatával a robotok megépítésén túl a programozás alapjait is elsajátíthatják a diákok. A robotok nagyobb szintű programozási ismereteinek oktatásához kiváló választás bármelyik LEGO® Education készlet. Az informatikában és a programozásban nem jártas gyerekek is könnyen megtanulhatják a drag and drop (fogd és vidd) blokkprogramozásnak köszönhetően a feladatokat (*Stoffová & Pribilová, 2018*).

### LEGO® Robot építése szakkörön

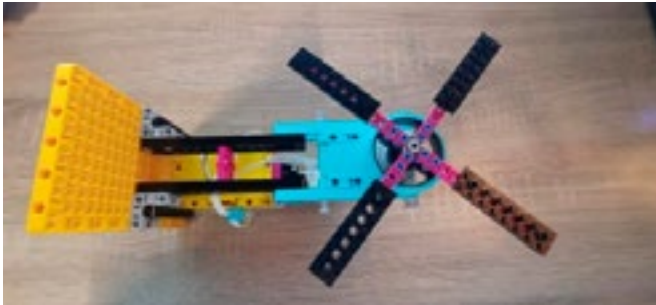
A Klebersberg központ által az EFOP-3.2.4-16-2016-00001 azonosító számú „Digitális kompetencia fejlesztése” című kiemelt uniós projekt keretén belül elvégezhettem a Robotika a mindennapi pedagógiai gyakorlatban pedagógus-továbbképzést. A tanfolyam sikeres teljesítése után a Mezőcsokonyai Általános Iskolában robotika szakkört tartok heti rendszerességgel a 4. évfolyamos diákoknak. A délutáni elfoglaltságok megszervezéséhez nagy segítségemre volt a LEGO® Education készlet. Ebben a fejezetben egy szakköri foglalkozást fogok bemutatni a LEGO® Education SPIKE™ készlet segítségével, az ott készült saját képek a mellékletek fejezetben megtalálhatóak. A gyerekek mindig nagy örömmel és érdeklődéssel várják a szakkört, az időt viszont jól kell beosztani, mert a koncentrációjuk a délután során már kissé tompul, ezért mindig törekszem a lehető legerőteljesebb és legváltozatosabb feladatokat elvégezni velük. A robotok építése nagyon izgalmas és érdekes feladat számukra. A LEGO® hivatalos weboldalán rengeteg projektfeladat közül lehet választani, amikhez ingyenes hozzáférést biztosít a gyártó. Egy saját készítésű robotot fogok bemutatni, amit 2022. március 22-én építettem meg a gyerekekkel. Az alapötletet a szélmalomk adták és egy olyan program megírása, amellyel megvizsgálhatják a gyerekek a különböző szélerekségek esetén a malomlapátok gyorsaságának mozgását. Az iskolában rendelkezésre álló készletek száma miatt a tanulók előre kialakított párokban dolgoztak. Az szakkör elején motivációnak megnéztük a Máig működő

szélmalom Hollandiában<sup>1</sup> című videót, amiből a diákok röviden megismerhették a malom működésének elvét, és már el is kezdtek ötletelni, hogyan lehetne megvalósítani a szerkezetet az építőkészlet segítségével. Ezután egy kicsit beszélgettünk a szélmalom funkciójáról, a lisztőrölésről és a régi molnárok életéről.



6. ábra: Szakkör az iskolában (saját lép)

A ráhangolódás után elkezdtek a közös építést lépésről lépésre. Mivel az építési kézikönyvkészítő szoftverből csak fizetős programot találtam, ezért a saját fényképeim alapján építettük meg a modellt.



7. ábra: Saját tervezésű robotmalom (saját kép)

Első lépésnek kiválasztottuk a nagy, sárga, lapos alapkockát, ami minden készletben megtalálható, és remekül alkalmazható talapzatok készítéséhez. Az alap kiválasztása után a Hubot csatlakoztattuk négy darab fekete kapocs segítségével a talphoz. Négy 15-ös méretű fekete építőrúdból és négy darab 13-as méretű világoskék építőrúdból kialakítottuk a malom testét. A nagy motort helyeztük a rudak

<sup>1</sup> Májig működő szélmalom Hollandiában: <https://www.youtube.com/watch?v=DLYQ71h-bzA> (2022. 04. 01.)

közé, és egy elasztikus, nagy kerék segítségével csatlakoztattuk a motorhoz a négy lapátot. A gyerekek ötlete alapján egy nyomásérzékelő szenzort is beépítettünk, hogy gombnyomásra induljon a program, tehát a virtuális szellő. Mivel a csoport már év eleje óta jár a foglalkozásaimra, nem használtam kész programsort, hanem az előzetes ismereteik alapján kellett a gyerekeknek a robotot mozgásra bírni. Ezek a feladatok nagyon jól fejlesztik a logikát, a csoportban való munkát, a kreativitást, és a problémamegoldó képességet egyaránt. Az egész LEGO® készletcsalád ezeket az alapvető informatikai képességeket igyekszik fejleszteni látható sikerekkel. A diákoknak néha olyan dolgok és megoldások jutnak az eszükbe, amik nekem fel sem tűnnek. A mai gyermekek már a digitális világban nőnek fel, és készség szinten használják a különböző informatikai eszközöket, az én generációm pedig digitális bevándorlónak számít, hiszen mi még éltünk abban a korban, amikor az informatika gyerekcipőben járt, és még kicsit elérhetetlennek éreztük az egyes digitális termékeket hazánkban (Solymos, 2019). Az építés befejeztével megbeszéltük, hogy a HUB-on az A jelű csatlakozási pontra kötjük a nyomásérzékelő szenzort, a B jelű csatlakozóra pedig a nagy motor került. A digitális kivetítőn pedig megnéztünk egy újabb érdekes filmet a szélmalom működésének elvéről Újra őről a szentiváni szélmalom<sup>2</sup> címmel, hogy a gyerekek még átfogóbb képet kapjanak a szerkezetről és az eszköz funkciójáról. A kisfilm megnézése előtt megfigyelési szempontot kaptak a gyerekek, hogy szerintük mi mozgathatja a szélmalmot, mivel örölik meg a gabonát, és milyen kerekek segítségével jut el a nagy lapátok által termelt energia a malomőrle részébe. A diákok nagyon szeretik az ismeretterjesztő kisfilmeket, és megfigyeléseim szerint a vizuálisan látott és hallott dolgokat jobban megértik és megjegyzik. Nagyon szeretnek kommunikálni, de arra oda kell figyelni, hogy sokszor elkalandoznak a gondolataik, és teljesen más témáról kezdenek el beszélni, ilyenkor egy pár ügyes kérdéssel vissza kell őket terelni az adott feladat irányába. Mivel ez egy szakköri foglalkozás, mindig figyelek arra, hogy adjak teret a gyerekeknek kibontakozni, és saját kreativitásukat és problémamegoldó képességüket használva oldják meg a különböző feladatokat a délutáni elfoglaltság alkalmával. A robot megépítése után mindig meghallgatom az ötleteiket a robot továbbfejlesztésére, sokat beszélgetünk, mielőtt rátérünk a programozási felületre.

## LEGO® Robot programozása szakkörön

„Korunkban egyre nagyobb teret hódítanak azok a fejlesztői környezetek, amelyek segítségével a felhasználó a képernyőre viheti ötleteit anélkül, hogy akár egy sor programkódot írnia kellene. A kód kézi írása helyett egy grafikus felület alkalmazva párosítja össze az objektumokat az eseményekkel és az azokhoz kapcsolódó utasításokkal. Az ilyen szoftverek segítségével a fejlesztők könnyedén és gyorsan valósíthatják meg programbeli elképzeléseiket még akkor is, ha számukra a programozási nyelvek többsége átláthatatlan vagy nem áll rendelkezésükre idő, lehetőség azok megtanulására.” (Csapó, 2014).

2 Újra őről a szentiváni szélmalom: <https://www.youtube.com/watch?v=8VL2RPkoOEG> (2022.04.01.)

A foglalkozások alkalmával egy haladó csoportban növelhetem a gyerekek robotika iránti érdeklődését. A haladó csoportban a LEGO® Education WeDo 2.0 készlet és a Scratch programozási felület segítségével már tavaly végigvették a gyerekek a hivatalos oldal által ingyenesen elérhető foglalkozásokat. Az idei 2021-2022-es tanévtől már a LEGO® Education SPIKE™ építőkészlettel és a hozzá tartozó applikációval fogd és vidd stílusban programozzuk az egyes projektekhez tartozó robotokat. A szélmalom projektmunka folytatása során a gyerekek az angol nyelv használatának segítségével közösen találták ki egy mozgássort a robotnak.

Első lépésben az ő ötletük alapján továbbfejlesztett robot kapott egy nyomásérzékelő szenzort. A programsor kezdete a nyomásérzékelő lenyomásával indul, és az Events (események) kategóriából kiválasztható „A” when pressed („A” csatlakozóba dugott érzékelőt, ha megnyomjuk) parancsot választották hozzá a gyerekek. A következő lépésben az én tanácsomra belekerült egy a HUB-on elhelyezkedő led világító kockákat kiválasztható parancs használata, amit a Lights (fények) kategóriában találtak meg és alkalmaztak a gyerekek. Az „M1” write SZIA („M1” kijelző írja ki a SZIA szöveget) parancssal sikeresen hozzáadták a programsorhoz. Mivel a program nem használja a magyar nyelvet, ezért az ékezetes karaktereket sem ismeri, emiatt kellett a SZIA (helyette lehet alkalmazni a Hello köszönést) szót csupa nagybetűvel írunk. Utána a diákok előzetes ismereteiket használva rájöttek, hogy mivel a robot szélmalom körkörös mozgást végez, ezért a köszönés után a „B” go shortest path to position 0 ( a „B” csatlakozóba helyezett közepes motor a legrövidebb úton forogjon a kiindulási pontra) parancssal folytatódott a programsor.

A projekt befejezésekor szerettem volna a tanulókkal egy kísérletet csinálni, ezért a következő lépésben beiktattam velük a Control (irányítás) kategóriában található wait 5 seconds (várj 5 másodpercet) parancsot. A diákok két motivációs videóból és a saját kreativitásukat használva javasolták, hogy a következő lépés a „B” sets speed to 10 % (a „B” csatlakozóban 34 lévő motorgyorsasága legyen 10%) parancs legyen. Ezt a parancsot már többször használtuk, ebben 1-től 100-ig adhatják meg a felhasználók a motor gyorsaságát százalékban. Első lépésnek a 10 %-ot választottuk a gyerekekkel, ami egy kisebb szélfűjásnak felelhet meg. Ezt a változót a programozási sor befejeztével saját beállításaik szerint is tesztelheték az előbb említett 1-től 100-ig terjedő skálán. A lapátok mozgását a „B” run right for 20 seconds („B” csatlakozóban elhelyezett motor induljon el jobbra 20 másodpercig) parancssal keltették életre a tanulók, majd a „B” stop motor („B” csatlakozó motorja álljon meg) utasítással leállították a malom körmozgását. A programsor befejezésekként egy elkészítő képernyőt használtak a gyerekek az „M1” write BYE-BYE („M1” led képernyőn jelenjen meg a BYE-BYE felirat) utasítással.





8. ábra: LEGO® Education SPIKE™ applikációba tervezett programsor (applikációból kivágott saját kép)

A programsor elkészítése után, a kész programozást a Bluetooth technológia segítségével másolták át a robot HUB-jára és a 0-s programhelyre mentették el azt. A további tesztelés céljából készítettem nekik egy feladatlapot, ahol a különböző erősségű motorerőt vizsgálhatták meg. A „B” sets speed to 10 % (a „B” csatlakozóban lévő motorgyorsasága legyen 10%) változó módosításával öt értéket kellett megmérni olyan módon, hogy mennyiszor fordul körbe a malomkerék az előre megadott 20 másodperces időintervallum alatt. A gyerekek a teszteléaik során megállapították, hogy a 70 %-os motorerő még követhető szabad szemmel, és meg tudták számolni a teljes fordulatok számát, azonban a 90 %-os motorerőnél már nem lehetett követni és megszámolni a körbefordulásokat.

A robot malom forgási sebességének és mennyiségének mérése

A motor gyorsasága % -ban megadva	A teljes fordulatok száma
10 %-os motorerő	5 darab teljes fordulat
30 %-os motorerő	15 darab teljes fordulat
50 %-os motorerő	25 darab teljes fordulat
70 %-os motorerő	35 darab teljes fordulat
90 %-os motorerő	Számból szemmel nem tudtam megszámolni

9. ábra: Egy diák által kitöltött feladatlap (saját kép)

A tanulók kreativitásának köszönhetően a következő szakköri alkalommal egy saját tervezésű malom ötletével álltak elő a gyerekek. Szerették volna megvalósítani a kisfilmben látottakat, ahogy a robotmalom megőröli a gabonát, és az egész

folyamat megelevenedik. Közösen építettünk egy platformot, amelyben két csiga segítségével mozgásnak indul az őrlőkő, a diákok két dolgozó emberrel is kiegészítették a robot vizuális megjelenését. Egy csőrendszer segítségével juttattuk el a kész lisztet a földszinti munkaállomásra, ahol egyből a csomagolás is megtörténik kék tetejű újrahasznosítható műanyag hordókba. Nagyon szeretek a gyerekekkel dolgozni, mert mindig sikerül egy projektet kiegészíteniük, és nekem is adnak új ötleteket, amiket a jövőben meg tudok valósítani egy-egy foglalkozás alkalmával.



10. ábra: A robotmalom kiegészítése (saját kép)

## EREDMÉNYEK

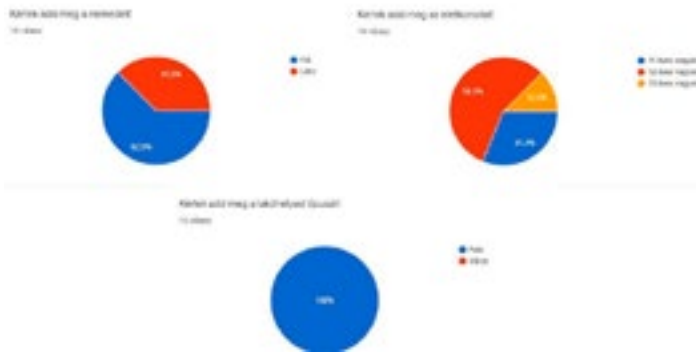
### A tanulók véleménye a robotika oktatásról

A délutáni foglalkozásokon részt vevő diákok egy kérdőívet töltöttek ki, a robotika szakkörrel kapcsolatosan. A kérdőívet a Google űrlap segítségével készítettem, és teljesen anonim volt. 16 válaszadót rögzített a rendszer. A gyermekek két hónapot átölelő időszakot értékelték, amiben 16 alkalommal vettek részt alkalmanként 2 órás elfoglaltságokon. A kérdőív kitöltését minden tanuló online végezte el otthon. A címe Robotika szakkör<sup>3</sup>.

### A tanulók kérdőíve

A kérdéseket szisztematikusan felépítve szerkesztettem meg a tanulók számára. Az első kérdésben a nemüket, majd korukat és lakhelyük típusát adhatták meg a gyerekek. A 16 tanuló közül 10 fiú és 6 lány válaszolt az általam feltett kérdésekre. Az összes válaszadó 56,3 %-a 12 éves, 31,3 %-a 11 éves és 12,5 %-a 13 éves gyermek. Az eredményből kiderült, hogy a 12 éves tanulók voltak többségben. Az iskolába járó diákok közül vannak, akik a közeli városból, Kaposvárról járnak az intézménybe, de a válaszadók 100 %-a falut jelölt meg lakóhelye típusaként.

3 Kérdőív a diákok számára Robotika szakkör címmel: <https://forms.gle/ZPZ85nj7KU7CrqUDA> (2022.04.06.)



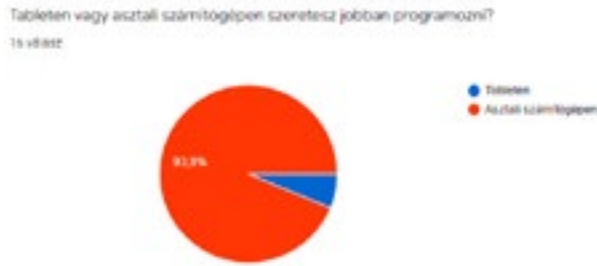
11. ábra: A válaszadók nemének, korának és lakhelyének százalékos eloszlása a Google űrlap alapján (saját kép)

A szakkörön a gyerekek kétfajta robotkészlettel ismerkedtek meg és dolgoztak. Kíváncsi voltam, hogy a 11–13 éves korosztály melyik csomaggal szeretett jobban dolgozni. A válaszadók 75 %-a választotta a LEGO® Education SPIKE™ készletet, ami nem is volt nagy meglepetés számomra, mivel a foglalkozások alkalmával is látható volt, hogy az életkoruknak megfelelő építőkészlettel élvezték jobban a munkát.



12. ábra: A robotkészletek használatának százalékos aránya (Google űrlap, saját kép)

Fontosnak tartottam megkérdezni, hogy a diákok melyik informatikai eszközt részesítik előnyben, mivel a csoport asztali számítógépen és érintőképernyős tableteken is programozott az elfoglaltságok alkalmával. 15 válaszadó a személyi számítógépeket részesítette előnyben a munkája során, és csak egy tanuló választotta a tableten való programozást. Ezen az eredményen meglepődtem, mert úgy gondoltam, hogy a mai generáció jobban szeret érintőképernyős informatikai eszközön dolgozni.



13. ábra: A tablet és az asztali számítógép használatának százalékos eloszlása  
(Google űrlap, saját kép)

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A robotok és a robotika olyan tudományág, amely hosszú évtizedek óta az emberek érdeklődési középpontjába kerül. Az első írásos emlékek a 3. századra nyúlnak vissza, és az idő múlásával sem lankadt a robotok iránti érdeklődés és figyelem. A robotokat széles körben használják olyan iparágakban, mint az autógyártás, egyszerű, ismétlődő feladatok elvégzésére, valamint olyan iparágakban, ahol a munkát emberekre veszélyes környezetben kell végezni. Az iparág fejlődésével megjelentek az emberekre hasonlító, úgynevezett humanoid robotok, amik mesterséges intelligenciájuknak köszönhetően egészen elképesztő dolgokra lettek képesek. Magyarországi viszonylatban is jelentősen fejlődött a robotika, a robotot felhasználó emberek köre, és a különböző iparágakban is megjelentek az emberek munkáját segítő vagy helyettesítő gépek. A LEGO® Group vállalatnak köszönhetően a robotok megjelentek az oktatásban is, és számos építőkészletet hoztak létre a mérnökök, hogy segítsék a gyermekek fejlődését és az informatikai képességeik fejlesztését. Napjainkban a legkorszerűbb építőkészletekkel dolgozhatnak a pedagógusok az iskolákban, és a középiskolák után már az általános iskolákban is megjelentek ezek a csomagok, hogy a modern és folyamatosan fejlődő világot már kisiskolás korban megértsék és megszeressék a gyerekek.

A LEGO® Education SPIKE™ és a LEGO® Education WeDo 2.0 oktatócsomagoknak köszönhetően a diákok és az otthoni felhasználók is a legmodernebb kutatási környezetben tanulhatják meg a robotika és a programozás alapjait. Számomra nagyon nagy örömet jelentett a különböző építőkészletekkel való oktatás, és az elégedettségi kérdőívemből kiderült, hogy a tanulók is nagyon szeretnek ezekkel a csomagokkal játékos formában tanulni. A szakkörön részt vett gyerekek az építésen túl a programozási feladatokat is nagyon könnyedén el tudták végezni, és a kreativitásuknak köszönhetően minden foglalkozás során sikerült a különböző projekteket kiegészíteniük. Fontosnak tartom, hogy a diákjaim jól érezzék magukat az elfoglaltságokon, és ne legyen nekik teher a délutáni órákban részt venni a robotika szakkörön. A LEGO® Education készletek tökéletesen helytálltak, és a

hivatalos oldalon megtalálható órai anyagok és projektmunkák nagy segítségemre voltak az elindulásban. Rengeteg ötlet, építési és programozási útmutató található az interneten és külön kiemelném a problémamegoldó képességek fejlesztésére szolgáló, be nem fejezett projekteket és óravázlatokat, amelyek során a diákoknak maguknak kell megoldani egy adott programozási problémát. Minden pedagógust, szülőt arra buzdítok, hogy ha lehetősége adódik, használja a LEGO® csomagokat. Konklúzióként elmondhatom, hogy nagyon jó eredményeket értem el a gyerekek digitális kompetenciáinak és informatikai készségeinek fejlesztésében. A jövőben is szeretném folytatni a szakköröket és a LEGO® robotokkal való munkát.

## IRODALOM

- Angle, C. (2013): Irobot hivatalos honlap. Forrás: <https://www.irobotweb.com/-/media/Files/Support/Home/Roomba/800/iRobot-Roomba-800-Manual.pdf?la=hu-HU>
- Brick, T. B. (2020): The Brothers Brick. Forrás: <https://www.brothers-brick.com/2020/01/14/a-history-of-lego-education-part-1-strong-foundations-feature/>
- Csapó, G. (2014): Vizuális programozás oktatása középiskolákban. Forrás: <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact14/Manuscripts/CsG.pdf>
- Csernai, Z. (2020): Egy robotprogramozás szakkör munkatervének bemutatása. Forrás: <http://real.mtak.hu/>: [http://real.mtak.hu/121030/1/MI\\_2020\\_2\\_045\\_Csernai.pdf](http://real.mtak.hu/121030/1/MI_2020_2_045_Csernai.pdf)
- Digitális Pedagógiai Módszertani Központ (2022) Problémamegoldás LEGO robottal. Forrás: [dpmk.hu](https://dpmk.hu) <https://dpmk.hu/2017/05/20/problemamegoldas-lego-robottal-3/>
- Abonyi-Tóth, A. (2018): A microbitek felhasználási lehetőségei az oktatásban. Forrás: [http://konferenciak.inf.elte.hu/infodidact/InfoDidact18/Manuscripts/ATA.pdf?fbclid=IwAR1AfToV3KIqz8NrQThaq\\_gXw2oiN-oFqsvRMxyYZ-jPmAkx-6Sbso\\_JhDT4](http://konferenciak.inf.elte.hu/infodidact/InfoDidact18/Manuscripts/ATA.pdf?fbclid=IwAR1AfToV3KIqz8NrQThaq_gXw2oiN-oFqsvRMxyYZ-jPmAkx-6Sbso_JhDT4)
- Dynamics, B. (2022). [bostondynamics.com](https://www.bostondynamics.com/atlas). Forrás: <https://www.bostondynamics.com/atlas>
- Gaál, B. (2019): A robotika témakör integrálásának lehetőségei a természettudományos tantárgyak oktatásában. Forrás: [https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact19/Manuscripts/GB.pdf?fbclid=IwAR0EbV CYoZOo4WIXszLUB\\_McrH\\_ADA-IS2pyUVJS3SErDLiv-Ibzn1X6cy\\_I](https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact19/Manuscripts/GB.pdf?fbclid=IwAR0EbV CYoZOo4WIXszLUB_McrH_ADA-IS2pyUVJS3SErDLiv-Ibzn1X6cy_I)
- Gourin, C. G. (2007): History of robotic surgery. Robotics in surgery: history, current and future applications. New York (NY), Nova Science Publishers, Inc.
- H-Didakt, K. (2019): Magyar nyelvű tananyag a WeDo 2.0-hoz. Forrás: [https://drive.google.com/file/d/1vQQnJ6biU2KaMC\\_ZfW05pfnqelypqr/view](https://drive.google.com/file/d/1vQQnJ6biU2KaMC_ZfW05pfnqelypqr/view)
- Kende, G. & Seres, G. (2008). Robotika az oktatásban. Forrás: <http://drseres.com/publik/pdf/robot-2008.pdf>
- Mayer, A. (2018): A Likert-skála fogalma és 3 fajta módszer az elemzésére. Forrás: <https://spssabc.hu/> <https://spssabc.hu/kutatasmodszertan/likert-skala-fogalma-elemzese/>
- Mészáros, R. (2020): Társadalomföldrajz a robotok világában = Human Geography in the World of Robots. Földrajzi Közlemények.

- Kafon, L. (2013): Minekrafon hivatalos honlap. Forrás: <https://minekafon.org/>
- Retto, J. (2017): Sophia first citizen robot of the world Forrás: [https://www.researchgate.net/profile/Jesus\\_Retto/publication/321319964\\_SOPHIA\\_FIRST\\_CITIZEN\\_ROBOT\\_OF\\_THE\\_WORLD/links/5a1c8aa2a6fdcc0af3265a44/SOPHIA-FIRST-CITIZEN-ROBOT-OF-THEWORLD.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Retto/publication/321319964_SOPHIA_FIRST_CITIZEN_ROBOT_OF_THE_WORLD/links/5a1c8aa2a6fdcc0af3265a44/SOPHIA-FIRST-CITIZEN-ROBOT-OF-THEWORLD.pdf)
- Smit, J. K. (2016): Policy Department A: Economic and Scientific Policy–Industry 4.0. Brüsszel, Belgium. Forrás: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/570007/IPOL\\_STU\(2016\)570007\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/570007/IPOL_STU(2016)570007_EN.pdf)
- Solymos, D. (2019): LEGO robotok felhasználási lehetőségei az oktatásban. Forrás: <http://konferenciak.inf.elte.hu/infodidact/InfoDidact19/Manuscripts/SD.pdf?fbclid=IwAR1raxh0OVhKHQ7y5Tmi5YH4N9oMCg5D8Sta2nUM-6JUgIVIJcwQzx7uBNSs>
- Stoffová, V. & Pribilová, K. (2018): A programozás tanítása az alapiskolában. Forrás: <https://people.inf.elte.hu/szlavi/InfoDidact18/Manuscripts/SVKP.pdf?fbclid=IwAR0fVOo407b7EeRrts-oFi5fGiWDDriLex31FOaMZ2zFhV-tel255JyYzqoQ>



# AZ EGÉSZSÉGÜGYI ALAPELLÁTÓ RENDSZER ÉS A KORA GYERMEKKORI INTERVENCIÓ EGYÜTTMŰKÖDÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VÉDŐNŐI SZOLGÁLAT TEVÉKENYSÉGÉRE

Esküdt Dorottya Lilla

A kora gyermekkori intervenció hosszú ideig gyermekcipőben járt idehaza, így az ezzel kapcsolatos hazai törekvések, illetve kutatások számos problémára rávilágítottak a korai intervenció hazai rendszerével kapcsolatban.

Mivel a védőnők a kora gyermekkori intervenciók folyamatok egyik kulcsszereplői, így a kutatásom is az ő szakterületükre irányult. Kutatásom során a következő kérdésekre kerestem a választ: (1) mennyire hatékonyan tudja segíteni a védőnői szolgálat a kora gyermekkori fejlesztést, (2) milyen a megítélése a védőnői szolgálat hatásának a kora gyermekkori intervencióra, illetve (3) milyen további fejlesztési lehetőségek vannak az ágazatok közötti együttműködés hatékonyságának elősegítésére a védőnői szolgálat szempontjából. A kérdések megválaszolása érdekében kvantitatív kérdőíves vizsgálatot végeztem. Kutatásom célcsoportját a védőnők képezték, a kérdések elsősorban a kora gyermekkori intervencióban betöltött szerepükre irányultak. Emellett fontosnak tartottam megtudni azt, hogy miként ítélik meg a munkájukat, a rendszert, milyen a kapcsolatuk a kora gyermekkori ellátó rendszer egyes szereplőivel, illetve az érintett személyekkel.

Az eredmények alapján kirajzolódott, hogy az együttműködésre szükség van a kora gyermekkori intervenció területén, illetve az is látható, hogy bár igény lenne az együttműködésre, annak hatékonysága még elmarad az elvárt szinttől. Ez több okra vezethető vissza, melyek közül elsősorban a szakemberhiány, a kétirányú kommunikáció hiánya és a visszajelzések hiánya emelhető ki.

A hatékonyság növelése és a rendszer korszerűsítése elengedhetetlen a közeljövőben, különösen azért, mert a kora gyermekkori intervenció legfontosabb célja a gyermekek és családjaik ellátása, segítése.

## BEVEZETÉS

A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyre hangsúlyosabban megjelent az a nézet, mely szerint a gyermekek első pár éve a fejlődésük szempontjából rendkívül fontos. Ennek megfelelően az egészen korai életszakaszban, illetve már az azt megelőző időszakban is nagyobb szerepet kap a korai intervenció. Az elmúlt egy-két évtizedben hazánkban is nagyobb figyelem irányult a kora gyermekkori



intervencióra. Ennek okai az intenzívebb hazai kutatások, a fejlesztési programok, illetve európai uniós projektek és támogatások megjelenése volt. Ezek a hazai törekvések, illetve kutatások számos problémára rávilágítottak a korai intervenció hazai rendszerével kapcsolatban.

A problémák közül ki kell emelni a gyermekek alapellátásának színvonalával és hatékonyságával kapcsolatos gondokat. Ezen problémák alatt elsősorban azt kell érteni, hogy a fejlődésükben veszélyeztetett gyermekek nem, vagy nem a kellő időben kapják meg a szükséges ellátásokat. A 2012 és 2015 között futó „TÁMOP 6.1.4 Koragyermekkorai (0-7 év) kiemelt projekt” – mely az egyik legjelentősebb hazai európai uniós projekt volt – épp ezeket a problémákat igyekezett orvosolni (*Nemzeti Népegészségügyi Központ, 2014*).

A kutatások (*Gézenyűz Alapítvány, 2018; Kereki és Lannert, 2009*) rávilágítanak továbbá az ágazatok közötti együttműködés hiányára a kora gyermekkorai intervenció vonatkozásában, illetve annak nehézségeire. Ez alatt azt kell érteni, hogy a különböző szakterületek hatékony együttműködése kezdetben nem volt biztosított, illetve sok esetben nem is beszélhetünk együttműködésről. A 2017 tavaszán indult „EFOP-1.9.5-VEKOP-16 „A kora gyermekkorai intervenció ágazatközi fejlesztése” elnevezésű projekt épp e problémakört igyekezett megoldani. A projekt célja az volt, hogy egy olyan rendszert alakítsanak ki, amely kliensközpontú, és a segítséget különböző ágazatok szakemberei közösen tudják elősegíteni a gyermekek megfelelő fejlődését, illetve, hogy biztosítani tudják a gyermekek és családjaik szükségleteihez igazodó ellátást és szolgáltatást (*PALYAZAT.gov.hu, 2019*).

A kora gyermekkorai intervenció ugyanakkor még ma is folyamatos változásokon megy keresztül, újabb és újabb kutatások, törekvések születnek, melyek igyekeznek a hatékonyságot növelni, a problémákat feltérképezni, és azokra megoldási javaslatokat, módszereket kidolgozni.

Jelen vizsgálat célja a fentiekhez kapcsolódóan az egészségügyi alapellátó rendszer és a kora gyermekkorai nevelés együttműködési lehetőségeinek, azon belül is főként a védőnői szolgálat támogató szerepének és a kora gyermekkorai intervencióban való hatékony együttműködésnek a vizsgálata.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Kora gyermekkorai intervenció fogalma

A kora gyermekkorai intervenció fogalmának a meghatározása nem egyszerű feladat, mivel mást értenek alatta az egyes országokban, de még a különböző szakterületek között is van eltérés az értelmezésben. Ezek a különböző megközelítések jól megfigyelhetők a nemzetközi szakirodalomban is. A különbségek abból erednek, hogy az egyes országok vagy épp szakterületek másként határozzák meg a célcsoportok életkorát, illetve a kezelendő, fejlesztendő területek körét.

A kora gyermekkorai intervenció jelentőségét támasztja alá, hogy számos nemzetközi szervezet alapelvei között is megjelennek a gyermekek jogait védő és támogató elvek. Az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ), valamint az Egyesült Nemzetek

Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO) is számos, a témával kapcsolatos elvet fogalmaz meg, melyekben egyértelműen meghatározzák, miként viszonyulnak a gyermekek és a családjaik jogaihoz, valamint a korai fejlesztés szükségességéhez (Soriano, 2005).

A kora gyermekkori intervenció kapcsán fontos megemlíteni a prevenció fontosságát is. Ez azért jelentős, mert bizonyos megközelítésből a kora gyermekkori intervenció kapcsán nem csak a kezelés, hanem a megelőzés is nagy hangsúlyt kap, illetve kaphat (Kereki, 2020).

A European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, magyarul: Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért) több ország gyakorlatának vizsgálati eredményei, illetve a hazai definíciók figyelembevételével és a hazai jogszabályok előírásait szem előtt tartva a kora gyermekkori intervenció fogalmát szélesebben értelmezte. Eszerint: „a kora gyermekkori intervenció magába foglalja a pre-, illetve perikonceptcionális időszak preventív jellegű szolgáltatásait, valamint a fogantatástól a gyermek iskolába lépéséig a gyermekekre és családjaikra irányuló ellátások, szolgáltatások összességét. Beletartozik minden olyan tevékenység, amely a gyermekek és családjaik speciális támogatását szolgálja a gyermek személyes fejlődése, a család saját kompetenciájának megerősítése, valamint a gyermek és a család szociális befogadása érdekében. A kora gyermekkori intervenció a szűrés szakaszától, a probléma felismerésétől és jelzésétől kezdve az állapotmegismerésen, diagnosztizáláson keresztül magában foglalja a különböző rehabilitációs/rehabilitációs, a (pszicho)terápiás, valamint a gyógypedagógiai tanácsadó és fejlesztő tevékenységet, illetve a juttatások rendszerét is. Szemléletében kiemelten fontos a prevenció elem, beleértve a mentális egészséget, a viselkedésszabályozást veszélyeztető kapcsolati mintázatok kedvező befolyásolását” (Kereki, 2020, 32-33. o.).

### **Kora gyermekkori intervenciók törekvések – az együttműködés támogatása**

A kora gyermekkori intervenció jelentőségének felismerésével és annak támogatásával karöltve egyre fontosabbá vált, hogy az intervenció ne csak az egyes szakterületeken külön-külön jelenjen meg, hanem az egyes ágazatok közötti együttműködés keretében valósuljon meg. Ennek megfelelően egyre több törekvés, kezdeményezés indult meg ennek támogatására.

A 2012 és 2015 között futó „TÁMOP 6.1.4-es Koragyermekkori (0-7 év) kiemelt projekt”, fő törekvése volt, hogy támogassa a gyermeki fejlődés nyomkövetését a korai felismerés érdekében, valamint a fejlődési rizikó- és védőtenyezők beazonosítását és a komplex szűrőrendszer kialakítását. Ez a projekt elsősorban az egészségügyi alapellátó rendszerben dolgozók munkáját igyekezett segíteni és támogatni oly módon, hogy a fejlődésükben veszélyeztetett gyermekek a korábbiakhoz képest hamarabb felismerésre kerüljenek, és hamarabb megkaphassák a szükséges ellátást. Ennek megfelelően a projekt célcsoportja a védőnői szolgálat, a házi gyermekorvos, illetve a gyermekeket ellátó háziorvos, valamint a gyermekek szülei voltak, utóbbiakhoz a projekt keretében több kutatás is kapcsolódott (Bánfai és mtsai., 2014; Kereki, 2017).

A többi szakterületen szintén születtek különböző törekvések egy-egy projekt keretében. A köznevelés területén a „TÁMOP-3.4.2.B-12 Sajátos Nevelési Igényű Gyerekek Integrációja” elnevezésű projekt a pedagógiai szakszolgálatok szolgáltatásainak minőségét igyekezett javítani, illetve a szakemberek ismereteit bővíteni. Emellett nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a szolgáltatásokat minden gyermek és család azonos színvonalon és eséllyel vehesse igénybe. A másik ilyen kiemelt projekt a „TÁMOP-3.1.1 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció II. szakasz” elnevezésű, mely szintén tartalmazott a kora gyermekkori intervenció támogatásával kapcsolatos célokat és tevékenységeket. A projekt elsősorban a különböző ágazati szereplők együttműködésének hatékonyabbá tételét célozta meg, illetve hangsúlyt kapott még a gyermekek minél korábbi ellátásának szorgalmazása (*Kereki, 2017*).

A különböző projektek és kutatások révén megszületett az a gondolat, hogy az együttműködés hatékonyabbá tétele érdekében szükség van egy olyan projektre, amely a különböző ágazatokat összefogva és a közös kapcsolódási pontokat keresve igyekszik azt elősegíteni. E gondolat mentén indult el az „EFOP-1.9.5-VEKOP-16 A kora gyermekkori intervenció ágazatközi fejlesztése” elnevezésű projekt, melynek alapvető célja volt egy olyan kliensközpontú rendszer kialakítása, amelyben a különböző ágazatok szakemberei közösen tudják elősegíteni a gyermekek megfelelő fejlődését, illetve, hogy biztosítani tudják a gyermekek és családjaik szükségleteihez igazodó ellátást és szolgáltatást (*Kereki, 2017*).

## **Kora gyermekkori intervenció jogi környezete**

A kora gyermekkori fejlesztés kiemelt jelentőségű feladat, amelyet a nemzetközi gyakorlatokhoz hasonlóan Magyarországon is elsősorban három fő ágazat támogat. Ezek közül az egyik az egészségügyi, a másik az oktatási (köznevelési) és a harmadik a szociális szektor. Az ágazati tagoltság miatt Magyarországon a kora gyermekkori intervenciót és annak megvalósításának jogi keretét számos törvény és rendelet szabályozza. Ezek között vannak egyes ágazatokhoz köthető alaptörvények és az azokhoz kapcsolódó végrehajtási rendeletek, de a jogi háttérrel biztosítják egyéb törvények, miniszteri- és kormányrendeletek, illetve határozatok is (*Kereki, 2020*).

## **Ágazati együttműködés**

A kora gyermekkori intervenció során egyre fontosabbá vált az, hogy a korai intervenció ne csak a gyerekekre irányuljon, hanem a gyermeket, a családot és annak környezetét egyaránt figyelembe vegye. Ehhez szükség van a szülők és a szakemberek támogatására és együttműködésére. A gördülékenyebb együttműködés érdekében pedig egyre nagyobb jelentőséget kap az ágazatok közötti együttműködés is. Ez azért kiemelt jelentőségű, mert a gyermekek fejlődésének szempontjából fontos kérdésekben találkoznak a különböző ágazatok, azok között kapcsolat alakul ki. A kora gyermekkori intervencióban együttműködő főbb szakmai területek, ágazatok között meg kell említeni egyebek között a köznevelést, az egészségügyi ellátórendszert, a szociális gyermekvédelmet, és természetesen vannak egyéb intézmények is, amelyek érintettek, illetve érintettek lehetnek a korai intervencióban (*Gáspár, Majoros és Szarka, 2018*).

Az ágazati együttműködésnek a megfelelő feltételek mellett számos előnye lehet a kora gyermekkori intervenció során, hiszen a különböző szakemberek szaktudása összeadódik, és ez megfelelő információáramlás esetén lehetővé teszi a hatékonyabb munkavégzést, feladatellátást (Gáspár, Majoros és Szarka, 2018). Mivel a kora gyermekkori intervencióban résztvevők köre rendkívül széles és szerteágazó, így elengedhetetlen, hogy az eredményes és hatékony együttműködés érdekében a résztvevő szakemberek ismerjék az egyes ágazatok és szereplők szakmai kompetenciáit, szakmai lehetőségeiket, illetve az egyes szakterületek sajátos nyelvezetét. A hatékony szakmai együttműködés érdekében a résztvevőknek egy konstruktív kooperációt kell kiépíteniük, melyben a szakmai különbségeket fel tudják oldani és ezáltal minőségibb ellátást tudnak biztosítani. Ennek az együttműködésnek a kialakítását azonban nagyban nehezítheti egyebek között a különböző szakmai nyelvezet, az eltérő képzettségi szint, a különböző szakmai értékek képviselése, vagy éppen az identitás és a lojalitás. Ezeknek a nehezítő körülményeknek, tényezőknek a feloldása nagyban függ a kora gyermekkori intervencióban résztvevő szereplők nyitottságától, elhivatottságától, hiszen elsősorban ők kerülnek kapcsolatba egymással és a gyermekekkel, illetve az ő felelősségük is, hogy a gyermekek számára a megfelelő hatékonyságú ellátást biztosítsák (Kereki és Kispéter, 2018).

### **Egészségügyi alapellátó rendszer – védőnői szolgálat**

Az egészségügyi alapellátó rendszer kiemelt szerepe megkérdőjelezhetetlen a kora gyermekkori intervencióban. Az orvosok és a védőnők munkájuk során a kezdetektől fogva végigkísérik a gyermekek fejlődését, és ez idő alatt jó néhány szűrővizsgálatot is elvégeznek, illetve hasznos tanácsokkal és segítséggel látják el a szülőket a gyermek gondozásával, nevelésével, valamint fejlesztésével kapcsolatban.

Mivel jelen tanulmány a védőnői szolgálat kora gyermekkori intervencióban betöltött szerepére, munkájuk fontosságára és hatékonyságára irányul, így az egészségügyi alapellátó rendszerből őket emelem ki, és az ő munkájukat, feladatukat mutatom be.

A védőnők a várandós nők és a gyermekek gondozásában kapnak kulcsszerepet. Feladat- és kapcsolati körük alapján megkülönböztetünk területi védőnőket, iskolavédőnőket, kórházi védőnőket, illetve a családvédelmi szolgálat keretében dolgozó védőnőket. A területi védőnők a települési önkormányzatok és az egészségügyi alapellátás körében gondoskodnak a védőnői feladatok ellátásáról. Az iskolavédőnők az iskolai egészségügyi feladatok ellátásában, a kórházi védőnők pedig elsősorban az újszülöttsztyályokon a perinatális időszak támogatásában töltenek be kulcsszerepet, a várandós és gyermekágyas anyák ellátásában, a szoptatás segítésében, az anya és az újszülött hazabocsátásának előkészítésében vesznek részt. A Családvédelmi Szolgálatban dolgozó védőnők az oktatási intézményen kívüli családtervezési ismeretek terjesztésében, a válsághelyzetű várandós anyák segítésében, támogatásában, illetve a terhesség-megszakítás előtti és utáni tanácsadásban vesznek részt és biztosítják azt. Az Állami Népegészségügyi és Tisztiorvosi Szolgálatban (ÁNTSZ) dolgozó vezető védőnők feladata a védőnői munka szakmai felügyelése (Odor, 2007).

A védőnők a feladataik révén teljes egészében végigkísérik a gyermekek életútját, és szükség esetén be is avatkoznak, valamint egyfajta jelzőrendszerként működnek,

hiszen a feladataik többsége a megelőző, preventív jelleget erősíti, illetve az atipikus fejlődésmenet korai felismerésére fókuszál. A védőnők tehát rendkívül fontos szerepet töltenek be a kora gyermekkori intervenciók rendszerében. Hatékony és pontos munkavégzésük eredményeként biztosítani tudják, hogy a gyermekek minél előbb hozzájussanak a prevenciók, intervenciók ellátásokhoz és szolgáltatásokhoz. Mindez nagyban hozzájárul a gyermekek egészséges fejlődésének elősegítéséhez. A védőnők felelőssége ugyanakkor az is, hogy amennyiben atipikus fejlődésmenetet észlelnek, abban az esetben a gyermeket és annak szüleit a megfelelő szakemberek felé irányítsák. Ebből kifolyólag a védőnők a kora gyermekkori intervenciók együttműködésében is jelentős szerepet töltenek be. Az ő jelzéseik és iránymutatásai alapján lehet csökkenteni azt az időt, amíg egy gyermek a kora gyermekkori intervenciók rendszerbe bekerül, és megkapja a szükséges szakellátást. Ezek alapján kijelenthető, hogy a védőnők, illetve a védőnői szolgálat az egyik kulcsszereplője a hatékony kora gyermekkori intervenciók rendszer kialakulásának és működésének.

## ANYAG ÉS MÓDSZER

Az egészségügyi alapellátó rendszer és a kora gyermekkori intervenció együttműködésének lehetőségeihez kapcsolódóan egy primer kutatást folytattam, melynek keretében védőnőket kerestem fel és kérdeztem meg a témával kapcsolatban. A kérdőíves megkeresés célja az volt, hogy megvizsgáljam, a védőnők mint az egészségügyi alapellátó rendszer fontos szereplői miként látják a helyüket a kora gyermekkori intervenciókban, illetve mennyire érzik hatékonyak az együttműködést az intervenció többi részvevőjével.

A 30 kérdésből álló, saját szerkesztésű kérdőívet 71 védőnő töltötte ki. A válaszadók életkora 23 és 62 év között volt. Ebből adódóan a kérdőívre adott válaszok között a pályakezdők és a nyugdíj előtt állók véleménye is megtalálható. A legtöbb válasz a 41-50 év közötti korosztályból érkezett. A védőnők tapasztalatát vizsgálva a leghosszabb pályán eltöltött idő 41 év, míg a legrövidebb 0,5 év volt. A pályán eltöltött idő átlaga 18,45 év (szórás: 12,05 év) volt, amely már mondhatjuk, hogy releváns szakmai tapasztalatot tükröz.

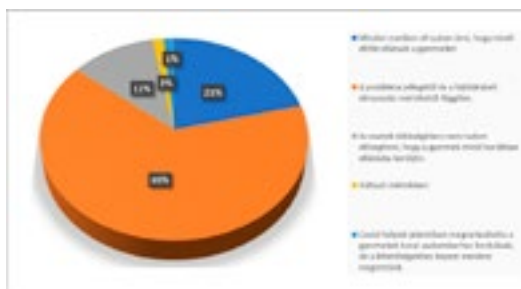
## EREDMÉNYEK

### A védőnők szerepe a kora gyermekkori intervenciókban

A védőnői szolgálat kora gyermekkori intervenciókban betöltött szerepét vizsgálva a beérkezett 71 válaszból 59-ben a korai felismerés és a szűrések fontossága jelent meg, mint legfőbb szerep.

Az atipikus fejlődésmenet gyakoriságával kapcsolatos válaszok eredményei alapján megállapítható, hogy a kérdőívet kitöltő védőnők közel 20%-a a körzetéhez tartozó gyermekek mintegy 15-20%-ánál állapított meg atipikus fejlődésmenet.

A válaszadók 64,8%-a gondolta úgy, hogy a probléma jellegetől és a fejlődésbeli elmaradás mértékétől függ leginkább, hogy mennyiben tudják elősegíteni az atipikus fejlődésben érintett gyermekek mielőbbi ellátását (1. ábra).



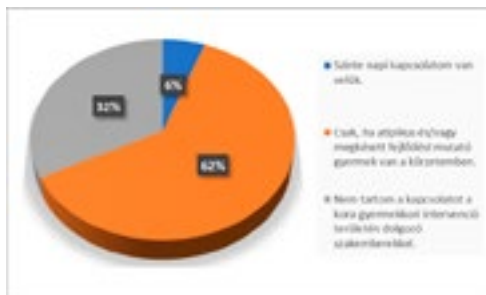
1. ábra: Az atipikus fejlődésben érintett gyermekek ellátásának elősegítése

( $n=71$ )

Forrás: Saját szerkesztés

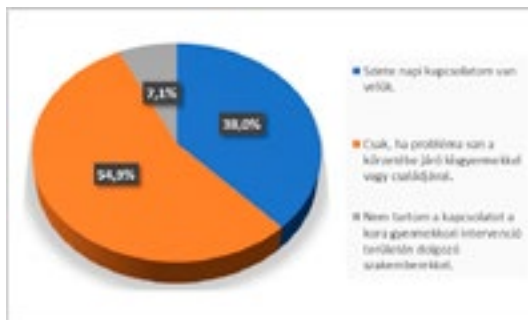
## A védőnők és más szakemberek kapcsolata

A védőnők a munkájuk során számos más szakemberrel kapcsolatba kerülnek, így a kérdőív e területre is kitért. A válaszadók 62%-a nyilatkozta azt, hogy csak akkor kerülnek a védőnők kapcsolatba gyógypedagógusokkal, konduktorokkal, ha atipikus és/vagy megkésett fejlődést mutató gyermekeket látnak el. A kérdőívet kitöltők csupán 5,6%-a számolt be arról, hogy napi kapcsolatban áll a gyógypedagógusokkal, konduktorokkal, s meglehetősen magas, mintegy 32,4% azoknak a védőnőknek az aránya, akik nem tartanak kapcsolatot a kora gyermekkori intervencióban érintett szakemberekkel, a gyógypedagógusokkal és a konduktorokkal (2. ábra). A kora gyermekkori intervenció törekvéseknek pont ezen arányok javítása a célja, hogy lehetőség szerint minél magasabb legyen a napi kapcsolatban lévő szakemberek aránya, és minél alacsonyabb azoké, akik nem tartják a kapcsolatot más szakterület dolgozóival.



2. ábra: A védőnők és a gyógypedagógusok, konduktorok közötti kapcsolattartás gyakorisága ( $n=71$ )  
 Forrás: Saját szerkesztés

A védőnők és az óvodapedagógusok, illetve kisgyermeknevelők kapcsolatának gyakorisága a korábban látott arányokhoz képest sokkal pozitívabb képet mutat az együttműködésükről (3. ábra), hiszen a válaszadók 38%-a szerint napi kapcsolatot ápolnak. Azon védőnők aránya, akik csak akkor kerülnek kapcsolatba az adott szakemberekkel, ha problémát észlelnek, 54,9% volt.



3. ábra: A védőnők és az óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők közötti kapcsolattartás gyakorisága ( $n=71$ )  
 Forrás: Saját szerkesztés

Összevetve a védőnők együttműködésének gyakoriságát a két szakterület dolgozóival, jól látható, hogy az óvodapedagógusokkal és a kisgyermeknevelőkkel sokkal szorosabb a kapcsolat, mint a gyógypedagógusokkal és konduktorokkal. Ennek az oka természetesen az is, hogy a védőnők a feladataikból adódóan többet találkoznak az óvodapedagógusokkal és a kisgyermeknevelőkkel, mint a gyógypedagógusokkal vagy a konduktorokkal. Ennek ellenére a gyógypedagógusok esetében is törekedni kellene egy sokkal intenzívebb együttműködésre.

A gyógypedagógusokkal, konduktorokkal történő szoros együttműködés szükségességét támasztja alá az is, hogy a védőnők válaszaikban jelezték, hogy számos esetben előfordult, hogy míg az egyik szakterületen dolgozó szakember nem észlelt problémát a kisgyermeknél, addig a másik szakterületen dolgozó szakember jelezte az atipikus fejlődésmentet. Ennek értelmében kijelenthető, hogy a szakterületek

együttműködése nagyban képes segíteni a probléma mielőbbi észlelését, hiszen minél több szakember lát egy gyermeket, annál nagyobb az esély arra, hogy időben felismerik, ha valamilyen fejlődési rendellenességben érintett a gyermek, így hamarabb meg lehet kezdeni az ellátását.

### A védőnők és a szülők kapcsolata

A kérdőíves vizsgálat kitért a védőnők és a szülők kapcsolatára, illetve arra, hogy a szülők milyen mértékben fogadják meg a védőnők által adott tanácsokat. A válaszok 85,9%-a alapján megállapítható, hogy többségében jó a szülőkkel a védőnők kapcsolata, a szülők megfogadják a védőnő tanácsait, illetve elismerik szakmai tudását, tapasztalatát. A válaszadók 14,1-a% szerint azonban a szülők egy része nem minden esetben fogadja meg a kapott tanácsokat, és olykor-olykor a szakmai hozzáértést is megkérdőjelezi. Korábbi kutatásokkal összhangban, a védőnőktől leggyakrabban a mozgás- és beszédfejlődéssel kapcsolatban igényelnek információt a szülők (1. táblázat), melynek oka lehet, hogy ezek a területek a fejlődés szempontjából a leglátványosabb területek, így a szülők is könnyebben érzékelik, ha a gyermekeik fejlődési üteme elmarad a kortársaikétól (Deutsch és mtsai., 2019).

1. táblázat: A leggyakoribb témakörök, melyekkel a szülők megkeresik a védőnőket (n=71)

Kategória	Megjelenések darabszáma	Százalék
Mozgás- és beszédfejlődés	62	87,32%
Pszichés, érzelmi, szociális fejlődés	2	2,82%
Újszülött fejlődése	1	1,41%
Megfelelő fejlődési ütem	2	2,82%
egyéb	4	5,63%

Forrás: Saját szerkesztés

### A védőnők kora gyermekkori intervenciók feladataikkal kapcsolatos nehézségei

Kutatásom során választ kerestem arra, hogy melyek azok a tényezők, külső körülmények, amelyek akadályozzák a védőnőket a kora gyermekkori intervenció során ellátandó feladataikban. A válaszok között megjelent egyebek között a szülői hozzáállás/elutasítás, a szakemberhiány, a túlterheltség/időhiány, az együttműködés hiánya a különböző szakemberek között, illetve a COVID is, mint akadályozó körülmény. A válaszok között olvashatók voltak továbbá olyan infrastrukturális problémák, mint hogy nehéz bekerülni a fejlesztésekre, hosszúak a várólisták, illetve, hogy nem minden településen érhető el a fejlesztések, és emiatt sok esetben a rosszabb anyagi körülmények között élő családok nem tudnak eljutni ezekre, így hátrányt szenvednek.



## A kora gyermekkori intervenció problémái a védőnők szemszögéből

A szakemberhiányt a megkérdezett 71 főből 68-an jelölték meg, mint a kora gyermekkori intervenciót érintő egyik legmeghatározóbb problémát. A szakemberhiány már több, korábbi kérdés során is megjelent, mint a kora gyermekkori intervenciót akadályozó vagy épp nehezítő tényező.

A második leggyakrabban említett válasz az időhiány volt, erről 45 védőnő gondolta úgy, hogy egy olyan probléma, amellyel a kora gyermekkori intervenció küzd. Harmadikként (33 válasz) a szülők együttműködésének a hiányát, illetve a nem megfelelő infrastrukturális feltételeket nevezték meg a válaszadóknak.

A védőnők és a gyógypedagógusok, konduktorok közötti együttműködés hatékonyságával kapcsolatban választ kerestem arra, hogy érkezik-e visszajelzés a védőnő felé a fejlesztés alatt álló gyermek állapotáról, fejlődéséről. Figyelemfelkeltő a védőnők válasza, miszerint 38%-uk csak néha, egy-egy esetben kap visszajelzés, 50,7%-uk pedig egyáltalán nem kap információt a gyermek állapotában, fejlődésében bekövetkező változásról. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a gyermekek fejlődésének nyomon követése során előfordul, hogy ez nehézségekbe ütközik, hiszen nem érkezik meg minden esetben a visszacsatolás és a szükséges információ.

Az óvodapedagógusok és a kisgyermeknevelők esetében valamivel kedvezőbb a kép. A válaszadók 26,8%-a szerint minden esetben van visszajelzés, 63,4% szerint csak néha, egy-egy esetben, illetve 9,9% véli úgy, hogy egyáltalán nem történik visszajelzés.

## Ágazatok közötti együttműködés

Az ágazatok közötti együttműködésre vonatkozó kérdésekre adott válaszok elemzése alapján látható, hogy a válaszadók mindössze 15,5%-a véli úgy, hogy minden tekintetben együtt tudnak működni azokkal a szakterületekkel, amelyek érintettek a kora gyermekkori intervencióban. Szintén 15,5% szerint az ágazatok közötti együttműködés nem megfelelő, és nem tudnak együttműködni, valamint a védőnők 69%-a nyilatkozott úgy, hogy bizonyos esetekben együtt tudnak működni más szakterületekkel, míg bizonyos esetekben nem. Az utóbbi válaszok nagy arányából megállapítható, hogy az együttműködés hatékonyságát fejleszteni kell, mivel ugyan van együttműködés, de az még korántsem a szakirodalmak és a kora gyermekkori intervenciók törekvések elvárt szintje.

A védőnők az együttműködéssel kapcsolatban szövegesen is kifejtették a véleményüket arról, hogy az együttműködést miként látják. A válaszokat kategóriákba soroltam.

Az ágazatok közötti együttműködéssel kapcsolatos problémák közül a megfogalmazott válaszok 45,24%-ában jelent meg a visszajelzés hiánya. A legtöbb védőnő tehát úgy gondolta, hogy azért nem tud hatékony lenni az ágazatok közötti együttműködés, mert a többi szakterülettől nem érkezik vissza információ, vagy csak nagyon sokára a gyermekek állapotáról. Ezzel kapcsolatban olvasható néhány védőnő által megfogalmazott vélemény:

*„Szükség esetén a legtöbb gyermeket sikerült megfelelő ellátásba juttatni, de az eredményekről, a kezelés menetéről már kevés visszajelzés érkezik. Nekem kell utánajárni, hogy hogyan áll a fejlesztés, kit hova küldtek tovább.” (53 éves védőnő)*

*„Jelzem a szülőnek, hogy hogyan tudja elindítani a gyermeke korai fejlesztését, és visszajelzést maximum a szülőktől kapok, hogy mi lett a felmérés eredménye, és milyen fejlesztés szükséges. A fejlesztés gyakoriságáról és az esetleges szakértői véleményről is csak a szülő révén van tudomásom.” (38 éves védőnő)*

A második legjellemzőbb válasz az volt, hogy nincs, nem működik az ágazatok közötti együttműködés, a kapcsolat más szakterületekkel csak esetleges. A harmadik leggyakoribb probléma pedig az eltérő szakmai vélemény volt, amely alatt azt kell érteni, hogy több védőnő azt tapasztalja, hogy bizonyos esetekben a két szakterület teljesen más eredményt állapít meg a vizsgálataik során. Az egyik védőnő az alábbiak szerint fogalmazott:

*„Gyakran tapasztalom, hogy a gyermekorvos fejlődésneurológiára küldi a gyermeket, ahol sokszor nem találnak eltérést, míg egy gyógytornász ugyanannál a gyereknél viszont igen. A különböző fejlesztéseket végző szakemberek között sokszor nincs egyetértés egy adott problémában.” (44 éves védőnő)*

A kérdőív végén javaslatokat vártam a védőnőktől, hogy szerintük mivel lehetne javítani az ágazatok közötti együttműködést.

A leggyakoribb javaslat a védőnők részéről az volt, hogy közös szakmai fórumokat, értekezleteket vagy továbbképzéseket kellene szervezni akár online formában is, hogy ezzel is elő lehessen segíteni azt, hogy mindenki megismerje más szakterületek tevékenységét és az ottani folyamatokat. A második leggyakoribb javaslat a kétirányú kommunikáció kialakítása és erősítése. Ennek a javaslatnak a háttérében az állhat, hogy a védőnők úgy érzik, nem rendelkeznek minden esetben a megfelelő információval a gyermekek állapotáról, és úgy gondolják, hogy ennek a legfőbb oka az, hogy a szakterületek között nincs meg a megfelelő kétirányú kommunikáció. Az ágazatközi együttműködéssel kapcsolatban a legtöbbször említett probléma, a visszajelzés hiánya volt. Figyelemre méltó, hogy a javaslatok között a visszajelzések elősegítése csak a harmadik leggyakoribb válasz volt. Ennek oka lehet az is, hogy a kétirányú kommunikációba részben a visszajelzések küldése és fogadása is beletartozik. A negyedik javaslat szintén egy korábban már megjelölt probléma, amely az ágazatok közötti együttműködést sújtja és nehezíti. Ez pedig a szakemberhiány, amelyre javaslatként a szakemberek számának bővítése érkezett. Feltehetően a szakemberszám növelése valóban hozna némi javulást az ágazatok közötti együttműködésben, hiszen, ha kisebb lenne a leterheltsége a szakembereknek, akkor valószínűsíthető, hogy több időt tudnának szentelni a más szakterületekkel való kommunikációra. Az ötödik leggyakoribb javaslat pedig egy olyan közös adatbázis kialakítása volt, amelyet minden szakterületen dolgozó elérhetne, ezáltal minden információ egy helyen megjelenne a gyermekek állapotáról, ezzel is könnyítve a szakemberek munkáját (megjegyzem, a TÁMOP 6.1 4. Koragyermekkorai Program keretében történt erre vonatkozó kezdeményezés, azonban a mai napig nem sikerült a rendszert kiépíteni). Természetesen egy ilyen adatbázis kialakításához állami szerepvállalásra lenne szükség, illetve a használata során is szigorú előírásoknak kellene megfelelni, ennek ellenére a jövőben nem lenne elképzelhetetlen egy ilyen adatbázis létrehozása, de ehhez rengeteg erőforrás és idő szükséges.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A szakirodalmak áttekintése, valamint egy általam készített és lefolytatott kvantitatív (kérdőíves) kutatást követően az alábbi következtetésekre jutottam.

A védőnők az egészségügyi alapellátó rendszer fontos résztvevői, emellett a kora gyermekkori intervenciós folyamatok egyik kulcsszereplői is, hiszen a gyermekek életútját a fogantatástól kezdve végigkísérik egészen az iskolába kerülésükig. Ezalatt számos olyan szűrővizsgálatot végeznek, amelyek során fény derülhet atipikus fejlődésmentre. Éppen ezért a védőnőknek rendkívül fontos szerepük van a korai felismerésben és ennek következtében a védőnők a megfelelő szakterület felé tudják irányítani a gyermeket és a családját, hogy a gyermek minél korábban megkaphassa a szükséges ellátást. Ezt támasztja alá az az eredmény is, hogy a megkérdezettek 83,1%-a a korai felismerésben látja a védőnők szerepét.

Ugyanakkor az adatelemzést követően az is egyértelműen látszott, hogy az együttműködésre szükség van a kora gyermekkori intervenció területén, illetve az is látható, hogy bár igény lenne az együttműködésre, annak hatékonysága még elmarad az elvárt szinttől. A szakterületek közötti nem megfelelő együttműködés a kérdőíves kutatás eredményei alapján több okra vezethető vissza, de ezek közül elsősorban a szakemberhiány, a kétirányú kommunikáció hiánya és a gyermekek állapotával, fejlődési ütemével kapcsolatos visszajelzések hiánya emelhető ki. A védőnők válaszaiban alapján éppen ezeket a tényezőket kellene fejleszteni és orvosolni, illetve az általam megkérdezett védőnők többsége üdvözlötte egy olyan központosított adatbázist, melyben a szakemberek tudják rögzíteni a gyermekekkel kapcsolatos információkat, melyet a többi érintett szakember is láthat, így segítve egymás munkáját.

A szakirodalmi áttekintés és vizsgálatom eredményeim alapján úgy tűnik, az egészségügyi alapellátó rendszer és a kora gyermekkori intervenció más szakterületeinek együttműködése terén számtalan probléma, hiányosság fedezhető fel, az együttműködés hatékonyságának fejlesztésére ezért a jövőben nagy hangsúlyt kell fektetni. Nagyobb állami szerepvállalás mellett egy működőképesebb rendszert lehetne kialakítani, mely összehangolt koordinálás mellett jobb eredményeket érhetne el. Ehhez akár különböző szabályozó rendszereken keresztül is nagyobb együttműködésre kellene sarkalni a résztvevőket, illetve a folyamatba épített visszacsatolások érdekében életképes megoldást kínál a védőnők javaslatai között megjelenő adatbázis kiépítése és működtetése. Egy ilyen adatbázis szakmai szempontból minden érintett résztvevő számára hasznos információkat hordozhatna a gyermek aktuális állapotáról, fejlődési üteméről.

Ugyanakkor úgy gondolom, hogy az ágazatok közötti együttműködés nagyban függ a résztvevők motiváltságától, elhivatottságától is, hiszen sok esetben csak azon múlik a hatékony együttműködés, hogy az érintettek keresik-e egymást. Végül álljon itt egy, a védőnők ágazatok közötti együttműködés segítésére tett javaslatai közül:

*„Egyszerűen emeljük fel a telefont.” (42 éves védőnő)*

## IRODALOM

- Bánfai, B., Betlehem, J., Deutsch, K., Jeges, S., Lampek, K., Petőné Csima, M. & Tancsics, D. (2014): Összefoglaló tanulmány a TÁMOP 6.1.4/12/1-2012-00001 „Koragyermekkorai (0–7 év) program” kiemelt projektben végzett „Szülők gyermekneveléssel kapcsolatos attitűdjének felmérése, a 0–7 éves korú gyermekek alapellátásával kapcsolatos elvárásainak elégedettség-felmérése, szociológiai/ szociálpszichológiai típusú felmérés és elemzés” vonatkozásában. Forrás: [http://www.gyermekalapellatas.hu/felmeresek/idomerleg\\_es\\_attitudvizsgalat/letoltheto\\_dokumentumok](http://www.gyermekalapellatas.hu/felmeresek/idomerleg_es_attitudvizsgalat/letoltheto_dokumentumok)
- Deutsch, K., Bánfai, B., Petőné Csima, M., Jeges, S., Domina-Tancsics, D., Betlehem, J. & Lampek, K. (2014): A 0–7 éves gyermeket nevelő szülők elégedettsége a védőnői ellátással Magyarországon. *Egészség-Akadémia* 5(1): 25–33.
- Deutsch, K., Betlehem, J., Bánfai, B., Jeges, S., Lampek, K., Domina Tancsics, D. & Csima, M. (2019): Parental and health visitor assessment of children development and factors affecting children development assessment in Hungary. *Kontakt* 21(4): 360–366. DOI: 10.32725/kont.2019.052
- Gáspár, G., Majoros, I. & Szarka, E. (2018): „Együttműködés a kora gyermekkorai intervencióban” Szülők és szakemberek együttműködését támogató ágazatközi esetmegbeszélő csoport. Módszertani háttéranyag. Budapest: Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft. Forrás: [https://gyermekut.hu/pdf/SZUSZA\\_Modszertani\\_hatteranyag.pdf](https://gyermekut.hu/pdf/SZUSZA_Modszertani_hatteranyag.pdf)
- Gézungúz Alapítvány, (2018): Országos jelentés – Magyarországi helyzetértékelés a koragyermekkorai intervenciók rendszeréről. Forrás: <https://www.agora-eci.eu/wp-content/uploads/2019/02/2018-country-report-Gezunguz-Hungary-in-hungarian-1.pdf>
- Kereki, J. (2017). Fejlesztési célok és irányok a kora gyermekkorai intervencióban. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Általános Gyógypedagógiai Tanszék és Pszichopedagógiai Tanszék, *Gyógypedagógiai szemle* 45(2): Forrás: [https://epa.oszk.hu/03000/03047/00076/pdf/EPA03047\\_gyogyped\\_szemle\\_2017\\_2\\_093-113.pdf](https://epa.oszk.hu/03000/03047/00076/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_2_093-113.pdf)
- Kereki, J. (2020): A koragyermekkorai intervenciók rendszer működése és fejlesztési lehetőségei az egységes ellátási útvonalon. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Forrás: [https://ppk.elte.hu/dstore/document/443/Kereki\\_Judit\\_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/443/Kereki_Judit_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf)
- Kereki, J. & Kispéter, L. (2018): Családközpontúság és ágazatközi együttműködés a kora gyermekkorai intervencióban. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Családbarát Ország NK Kft. *Egészségfejlesztés* 59(2): Forrás: <http://folyoirat.nefi.hu/index.php?journal=Egeszsegfejlesztes&page=article&op=view&path%5B%5D=320&path%5B%5D=pdf>
- A kora gyermekkorai intervenció ágazatközi fejlesztése. Forrás: <https://www.palyazat.gov.hu/efop-195-vekop-16-a-kora-gyermekkorai-intervenci-gazatkzi-fejlesztse#>
- Nemzeti Népegészségügyi Központ (2014): TÁMOP 6.1.4. Koragyermekkorai (0–7 év) kiemelt projekt. A projekt céljainak rövid összefoglalója. Forrás: [https://www.antsz.hu/felso\\_menu/rolunk/projektek/tamop\\_614\\_koragyermek/tamop\\_kora-](https://www.antsz.hu/felso_menu/rolunk/projektek/tamop_614_koragyermek/tamop_kora-)

gyermekkori.html

Odor, A. (2007): A védőnői rendszer működésének bemutatása, fejlesztésre irányuló javaslatok összefoglalása. Forrás: [http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/01/odor\\_andrea\\_vedonoi\\_rendszer.pdf](http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/01/odor_andrea_vedonoi_rendszer.pdf)

Soriano, V. (2005): Korai fejlesztés Az európai helyzet elemzése Kulcstényezők és ajánlások, összefoglaló jelentés. Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igény Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért. Forrás: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations\\_eci\\_hu.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/early-childhood-intervention-analysis-of-situations-in-europe-key-aspects-and-recommendations_eci_hu.pdf)

# A ROMA GYEREKEK ISKOLAI MEGÍTÉLÉSÉNEK VÁLTOZÁSA

Gelencsér Dávid

A tanulmányban a roma gyerekek iskolai lemaradásának/lemorzsolódásának lehetséges okait vizsgáltam. A kutatás módszerének az online, önkéntes kérdőívet választottam, melyet általános iskolai tanítók töltek ki (N=159). A megkérdezett pedagógusoknak egyöntetűen az volt a véleménye, hogy nehezebb olyan osztályban tanítani, ahol nagy arányban tanulnak a roma származású gyerekek. Ennek oka lehet a nem támogató szülői háttér, a motiváció hiánya. A kulturális különbségek is nehezítik az iskolai szocializáció folyamatát. Az anyagi helyzetből fakadó hátrányos helyzet, illetve a nyelvi hátrányok azok a tényezők, amelyek akadályozzák a roma tanulók beilleszkedését az iskolába és a későbbi iskolai tanulmányaik eredményességét. A válaszadó pedagógusok véleménye szerint a legnagyobb probléma a szülői támogatás hiánya. A kutatás eredményei alapján a gyerekek iskolai sikerességének érdekében az első lépés a szülőitámogató programok szervezése, melynek eredményeként jobb kapcsolat alakulhat ki a szülőkkel. A szülők bevonása az iskolai életbe segítheti a gyermekek tanulási motivációjának erősödését.

## BEVEZETÉS

Napjainkban egyre nagyobb és nagyobb méreteket ölt a kirekesztettség. Beilleszkedési nehézséggel küzdenek a kisebbségi csoportokhoz, azon belül a roma kisebbséghez tartozó emberek, köztük a gyermekek egyre jelentősebb része. Az elmúlt évtizedekben ez a helyzet egyre fokozódott (*Bernát, 2014*).

A roma társadalomhoz tartozó gyermekeknek is szükségük van arra, hogy érvényesülhessenek a társadalom különböző területein, és ne érzékelték megkülönböztetések, hanem ők is kapják meg ugyanazt a törődést, mint kortársaik. Egyre nagyobbak az elvárások mind az oktatás, mind a kortársakkal való kapcsolatok színterén. Egyre többször jelenik meg az erőszak, az agresszió, ami ezeket a gyermekeket még nagyobb arányban érintheti.

Létérejhet a kortársak között a túlzott versengés, az állandó megmérettetés kényszere, a teljesítmények összehasonlítása, ami árthat a gyerekek közti kapcsolatok alakulásának. A „győztes” és a „vesztes” besorolás állandó konfliktusforrás. A bűnbak szerep a kiközösített gyerekeket érinti, akiket nemcsak a többiek, de sok esetben maga a pedagógus is elutasít. Nagyonbár a gyerekek valamilyen külső tulajdonsága, különbözősége, „mássága” okozza ezt a kellemetlen helyzetet, amibe belekerülnek. A gyerekkori magányosság, elutasítottság, kirekesztettség kóros folyamatokat eredményezhet. Ez a helyzet ugyanis lemorzsolódáshoz, deviáns

csoportokhoz való csatlakozáshoz is vezethet (*Vajda, 2002*).

Az iskolába lépés pillanatát a gyermekek csodálattal várják. Kíváncsian tekintenek a világra. Rövid idő elteltével a lelkesedés alábbhagy, az iskolába járás kényszerű kötelességgé, nyűggé válik. A csoda elmarad, a sikerélmény helyett sok gyerek kudarcok sorozatával találkozik, amely elveszi a kedvét egy életre a világ titkainak felfedezésétől (Bencéné, 2016).

## ROMÁK/CIGÁNYOK

Nem egyszerű a pontos megfogalmazás, ugyanis a roma csoportba való tartozás kritériumai hagyományosan többfélék lehetnek, ilyen például az etnicitás, a nyelv, szociokulturális jellemzők és történelmi meghatározottságok (*Heltai, 2020*).

*Bernát (2014)* megfogalmazása szerint két fő irány létezik a cigányság meghatározására. Az első szerint valaki más mondja meg az egyénről, hogy egy adott csoport tagja-e vagy sem. Ezt a tényt egy külső csoport vagy személy dönti el általában. A második módszer pedig az önmeghatározás. Ebben az esetben az egyén saját maga számol be arról, hogy mely csoport tagjaként definiálja önmagát, például a cigánysághoz tartozik vagy sem. A társadalom-kutatások alkalmával sokszor mindkét módszert alkalmazzák, viszont a szociálpolitikai programok és a népszámlálások alkalmával általában az önmeghatározás módszere a jellemző (*Bernát, 2014*).

A hetvenes évek elején azokat az embereket tartották cigánynak, akiket a nem cigány emberek (vagyis a környezet) cigánynak tartott. E szerint a módszer szerint vették fel az adatokat 1993-ban és 2003-ban is. A környezet a kreol vagy sötét bőriűeket tartotta cigánynak. Amennyiben valaki félig volt cigány, vagyis egyik szülője cigány, másik nem, azt is cigányként tartották számon. Viszont az a cigány származású ember, akinek fehér volt a bőrszíne, az le tudta tagadni a cigányságát (*Kemény és mtsai, 2004*).

2011-ben az önmeghatározás módszerét alkalmazták. Ekkor 315.583 ember vallotta magát cigány származásúnak. Az adatokból az is kiderült, hogy a Magyarországon élő cigányok átlagos életkora 26,3 év, ami a magyar népességszoptorténál sokkal kevesebb, a magyarok átlagos életkora 41,5 év (*KSH, 2011*).

## A ROMÁK ISKOLAI HELYZETÉNEK VÁLTOZÁSAI AZ ELMÚLT ÉVTIZEDEKBEN

Az 1950-es évek végéig Magyarországon az iskolaköteles cigánygyerekek néhány kivételtől eltekintve egyáltalán nem, vagy nagyon rövid ideig jártak iskolába. A roma emberek jelentős része ekkor analfabéta volt, azaz nem tudtak írni és olvasni sem, még az 1960-as években sem.

1961-ben a cigányság iskolázottságából eredő problémákat elemezték, és ezután kezdődött, az, hogy a kormány a hatvanas évektől nagyobb figyelmet fordított a cigányság tartós beiskolázására. Ekkor megnőtt az iskolába beiratkozó és a rendszeresen iskolába járó roma gyermekek száma (*Havas és trsai, 2001*).

Ez a folyamat viszont nagyon lassan ment végbe Magyarországon. Ekkor a romák többsége vidéken élt. A beiskolázási folyamat érdekében hatósági-adminisztratív

küzdelem folyt, ugyanis nem volt egyszerű a romák „felkutatása”. A hetvenes évek végére kezdett megoldódni a beiskolázás problémája. Körülbelül az 1990-es évekre fejeződött be a cigányság beépülése a magyar iskolarendszerbe, de ez az integráció csak részleges volt, és ekkorra sem vált rendszeressé a cigánygyerekek iskolába járása (Ambrus, 2001).

A cigány gyermekek iskolába kerülése hatalmas ellenérzést váltott ki a magyar szülőknél. Az egyre több iskolába járó roma származású gyermek számával egyenes arányban nőtt a magyar származású gyermekek szüleiben a türelmetlenség és az elutasítás azzal kapcsolatban, hogy a roma gyerekek az ő gyermekeikkel egy osztályban tanuljanak. A pedagógusok nem voltak felkészülve a gyakran hatalmas nyomorból és mélyszegénységből érkező roma tanulók oktatási problémáira (Havas és trsai, 2001).

Az előbb említett nehézségek megoldására az iskolák különféle stratégiákat alkalmaztak, döntésekre kényszerültek. Az egyik módszer az volt, hogy a roma gyerek a lehető leggyorsabban végezze el a nyolc osztályt. Ez a stratégia azt eredményezte, hogy sok roma fiatal képzetlenül kapott végbizonyítványt. A másik megoldás a szelekció volt, vagyis az iskolák indítottak felzárkóztató osztályokat, ahova a roma tanulók kerültek be. Ezekből az osztályokból azonban a gyerekek nagy része szintén képzetlenül került ki. A nyolcvanas években az általános iskolát elvégző cigányok körülbelül 80%-a még mindig fél-analfabéta volt (Ambrus, 2001).

Egy 2006-ban készített kutatás alapján tíz év alatt, 1993 és 2003 között a cigányság körében 18 százalékkal nőtt azon tanulók száma, akik elvégezték az általános iskola nyolc osztályát (Szabóné, 2012).

Összességében elmondható, hogy az ötvenes és hatvanas évektől jelentősen emelkedett a magyar roma társadalomban a rendszeres iskolába járás aránya, de még mindig elmondható volt, hogy a cigány és nem cigány emberek iskolázottsági szintje közt nagy a különbség (Havas és trsai, 2001).

A 21. századra jóval több roma származású fiatal szerzett általános iskolai végzettséget. 2003-as kutatás szerint a roma fiatalok 81%-a rendelkezett már általános iskolai végzettséggel (Szabóné, 2012).

Jelen korunk társadalmi helyzetét figyelembe véve kijelenthető, hogy az iskolának egyértelmű feladata a gyermekek szociokulturális hátrányból eredő különbségeinek kezelése. A köznevelési intézményeknek egyenlő esélyeket kell biztosítani minden gyermek számára (Bencéné, 2016).

## **A ROMA GYEREKEK ISKOLAI LEMARADÁSÁNAK LEHETSÉGES OKAI**

Az iskolában már nem az jelenti a problémát, hogy a roma származású gyermekek beiskolázása nem biztosított, hanem a lemorzsolódás és a továbbtanulás aránya, mely a romák körében máig sem kezdett nagymértékben növekedni, aminek egyik oka a szegregált iskoláztatás (Gulyás, 2018).

További nehézséget jelent, hogy a roma gyerekek közül sokan ritkán járnak óvodába, illetve a roma és a nem roma csoportok kulturálisan nem közelednek egymáshoz (Rajnai, 2012).



*Rajnai Judit (2012)* szerint a következő lehetséges okok állhatnak az iskolai lemorzsolódás hátterében: nyelvi nehézségek, a tanfelszerelés hiánya, a rossz higiénés körülmények a családoknál, amely összefüggésben áll a sokszor szegényes lakhatási körülményekkel. A szülők elvárásai alacsonyak, ami miatt kevésbé motiváltak a gyerekek a tanulásra. A szülők nem tartanak rendszeres kapcsolatot a pedagógusokkal, a roma tanulók nehezen alkalmazkodnak az iskola szabályrendszeréhez, a kamaszkorú romáknál pedig gyakori az agresszív megnyilvánulás (*Rajnai, 2012*).

A cigány családokon belüli szocializáció gyakran nagymértékben eltér a nem cigány családok szocializációjától. Ez a különbség is előidézheti a cigány gyermekek nehéz beilleszkedését az iskolai oktatásba. Továbbá jellemző a roma családokra, hogy a gyermekek kéréseit és igényeit a családtagok szinte egyből teljesítik, így nem alakul ki a gyermekekben a frusztrációtűrés, amely szintén problémát okozhat az iskolai beilleszkedésben. Az iskolai szabályok betartása frusztrációtűrő képesség nélkül szinte lehetetlen azon a roma gyerekek esetében, akik nagy szabadságot és mozgásteret biztosító cigány közösségből érkeznek (*Hanák, 2012*).

Az iskola elhagyását idézi elő az is, hogy a roma társadalom túl korán, már serdülő korban felnőttként kezeli a még iskolás tanulókat. Felnőtt nehézségekkel kell megküzdeniük, ami ellentétes azzal, hogy az iskolában a pedagógusok gyerekként kezeljék őket. Több elképzelés szerint, ha olyan gyermek jár, akinek a családjában a romák még tartják a tradicionális szokásaikat, iskolába nagyon fontos, hogy az iskola együttműködő legyen a családdal, ellenkező esetben gátolhatják a gyerek iskolai sikerességét (*Kende, 2001*).

A különbségek a gyerekek közt nagyon sokfélék, árnyaltan kell megközelíteni a problémát az intézményi keretek között folyó tanítás során. A magas osztálylétszámok azonban nem teszik lehetővé az egyéni differenciálást. A diákok közti különbségek nemcsak a tantárgyi tudásban mutatkoznak meg, hanem a világról alkotott elképzelésekben, az értékítéletben, az erkölcsi felfogásban, a motiváltságban, a munkához való viszonyban is (*Bencéné, 2015*).

## AZ ELŐÍTÉLETEK

Az előítéletesség a romákkal szemben a nem romák irányából már az 1960-1970-es évektől jelen van. Részben emiatt kezdődött el a romák iskolai szegregációja. A nem roma szülők nem akarták egy iskolába járatni a roma gyerekekkel a saját gyermeküket (*Havas és trsai, 2001*).

A roma és nem roma származású gyermekek közt sok esetben alakul ki ellentét. A nem roma gyerekek gyakran gúnyt űznek, kiközösítik és sértegetik roma kortársaikat az iskolában, főleg a nyelvi hátrány vagy a családi háttérből adódó problémák miatt. Ezek a gyermekek általában nem tudnak figyelni tanulmányaik eredményességére. Nagy eséllyel azok a nem roma gyerekek, akik így vélekednek roma társaikról, elítélik annak viselkedését. A roma gyerekek kétféleképpen védekeznek: vagy megpróbálnak a roma öltözködési stílustól és a romák társaságától elhatárolódni, vagy agresszíven viselkednek. Továbbá a romák közt is jellemző a feszültség. A társadalmi különbségekből adódóan jelen van a cigányságban is a lenézés, kirekesztés és agresszió (*Forray és Hegedűs, 2001*). Bencéné 2010-es ku-

tatása rávilágított arra, hogy több esetben azok a gyerekek is előítéletesek a cigány gyerekekkel szemben – nem ülnének melléjük az iskolában, nem játszanának velük, sőt még a bajban sem segítenének nekik –, akiknek a környezetében soha nem élt, az osztályában nem tanult, lakóhelyén sincsen cigány gyermek.

A roma származású gyerekekkel szembeni előítéletesség megelőzésében jelentős szerepet játszhatnak az olyan osztályok, amelyekben nagyjából egyenlő elosztásban tanulnak roma és nem roma származású diákok, ugyanis így a tanulóknak nagyobb lehetőségük van elfogadni a másik etnikai csoporthoz tartozók másságát. Ez az iskolának és a pedagógusnak sem könnyű feladat (*Raicsné, 1999*).

Az egyenlő esélyek biztosításának alapvető feltétele a szemléletbeli és a módszertani megújulás. A szakmai kompetencia kiemelkedő fontosságú a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel való foglalkozás esetében. A pedagógiai, pszichológiai alapismeretek mellett fontos szerephez jut a módszertani eszköztár és a pedagógus egyénisége, az empátia, a tolerancia a másság iránt (*Bencéné, 2016*).

### ANYAG ÉS MÓDSZERTAN

Az empirikus kutatásra a koronavírus járvány miatt 2021. elején online került sor. Aktívan dolgozó általános iskolai pedagógusokat kérdeztem meg a témával kapcsolatban internetes, anonim kérdőív segítségével. A kérdések közt szerepeltek a szociodemográfiai háttérrel bemutató, illetve a problémakör feltárására irányuló kérdések is. A kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyitott kérdéseket, ez utóbbit azért tartottam fontosnak, hogy a pedagógusoknak teret adjak arra, hogy kifejtessék részletesen a véleményüket a témával kapcsolatban. Többször alkalmaztam félig zárt kérdéseket is, ilyen esetben felkínáltam az egyéb kategóriát, ahova a megadott válaszadási lehetőségektől eltérő választ lehetett megadni. A legtöbb kérdés feleletválasztós kérdés volt. Egy esetben tartalmazott a kérdőívem hosszú szöveges válaszadási lehetőséget.

A vizsgálat célja annak feltárása, hogy az általános iskolai pedagógusok véleménye szerint jelenleg milyen a roma tanulók helyzete az iskolában, esetlegesen mi okozza hátrányukat. Célul tűztem ki annak vizsgálatát, hogy a szülőkkel való kommunikációban számít-e, hogy a szülő roma származású.

### KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásom során a pedagógusok véleménye alapján arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a roma gyerekek nyelvi hátrányos helyzete még ma is jelen van-e az általános iskolai oktatásban; a roma gyerekek és a nem roma gyerekek nem ítélik-e el egymást etnikai hovatartozásuk miatt; a roma szülők kisebb arányban látogatják-e a szülői értekezleteket a nem roma szülőkhöz képest; valamint etnikai okokból keletkeznek-e diák-diák közti konfliktushelyzetek, és hogyan tudják megoldani a pedagógusok.

## EREDMÉNYEK

A kérdőívet 159 tanító töltötte ki, életkori eloszlást vizsgálva a legtöbb kitöltő a 40 év feletti korosztályt képviselte. A kitöltők 25,2%-a (40 fő) az 50-54 éves korosztályhoz tartozott, a 40-44 éves és az 55-60 éves kategóriába tartozó pedagógusok 16,4%-ban (26 fő) töltötték ki a kérdőívet. A válaszadók 15,7%-a (25 fő) a 45-49 évesek közé tartozik. A 20-24, 25-29 és a 35-39 éves életkorba tartozó kitöltők száma azonos, a kitöltők 7,5%-a (12 fő) tartozik ezekhez a korosztályokhoz. A 30-34 évesek közül 6 fő, 3,8% válaszolt a kérdésekre. A megkérdezettek többsége sok éves szakmai tapasztalattal rendelkezik már.

Az iskola helyét tekintve legtöbben a falut jelölték meg 41,5% (66 fő). Ez azért is fontos, mert a falusi iskolákban nagyobb a roma tanulók előfordulásának aránya, ennek oka az 1990-es spontán migráció, amikor a szegényebb településekről a szülők elköltöztek annak érdekében, hogy gyermekeik ne a roma tanulókkal együtt tanuljanak (Báder, 2013). A második legtöbbit jelölt településtípus a város volt, 39% (62 fő). Megyeszékhelyen lévő iskolában a válaszadók 14,5%-a (23 fő) dolgozik, a fővárosban 4,4% (7 fő), községben pedig 0,6%.

A következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy az oktatási intézményben a cigány és a nem cigány tanulók integrált vagy szegregált nevelése valósul-e meg. A kérdőívet kitöltők 95,6%-a (152 fő) válaszolt igennel, ami azt jelenti, hogy a kitöltők iskolájában együtt tanulnak a cigány és a nem cigány származású gyerekek. Nemmel, a kitöltők mindössze 4,4%-a válaszolt, ami 7 főt jelent, ők mind városi iskolában tanítanak, az általam megkérdezett pedagógusok esetében a szegregáció nagyobb arányban van jelen a városi iskolákban.

A válaszadók 54,1%-a, vagyis 86 fő úgy gondolja, hogy nagyobb terhet jelent olyan osztályban tanítani, ahol több a cigány tanuló, míg a válaszadók 45,9%-a, 73 fő szerint ez nem jelent különösebb többletfeladatot. A pedagógusok szerint a nehézséget a magatartási problémák, a motiválatlanság, a felszerelés hiánya és a nem támogató szülői háttér, valamint a nyelvi hátrány okozza.

A pedagógus szakma presztízse csökkent a romák szemében a szakma „elndíesedése” miatt, kulturális okokból kifolyólag a romák nem néznek fel annyira egy női pedagógusra, mint egy férfira (Hanák, 2012). A kitöltők között is a nők vannak többségben, 94,3% (150 fő), míg a válaszadók 5,7%-a (9 fő) volt csak férfi.

Liskó Iлона (2001) szerint a roma származású gyermekek szülei inkább szolidárisak a gyermekeikkel, mint a gyermeket tanító pedagógusokkal szemben. Az általam megkérdezett pedagógusok is megerősítették azt, hogy konfliktusok esetén a cigány szülők nem a pedagógus véleményét veszik figyelembe, hanem a gyermekük pártját fogják. A kitöltők 84,3%-a (134 fő) szerint a gyermek pártját fogják egy felmerülő konfliktushelyzetben a cigány szülők, míg a válaszadók csupán 15,7%-a (25 fő) szerint a pedagógus pártját.

A konfliktusok számát tekintve a válaszadók 53,5%-a (85 fő) állítja azt, hogy több a konfliktusa a roma szülőkkel, míg a válaszadók 46,5%-a (74 fő) szerint az iskolai konfliktusok nem érintik gyakrabban a roma szülőket.

Általános problémának számít, hogy a cigány gyermekek szülei nem olyan aktívak az iskolával való kapcsolattartásban és együttműködésben, mint a nem cigány

származású gyermekek szülei (Liskó, 2001). Az általam végzett kutatás esetében is hasonló eredmények születtek, a pedagógusok 73,6%-a (117 fő) gondolja azt, hogy a roma szülők kisebb arányban vesznek részt a szülői értekezleteken, míg a válaszadók 26,4%-a (42 fő) véli úgy, hogy egyenlően aktívak. A roma származású gyermekek szülei a pedagógusok véleménye szerint (54%,87 fő) kisebb arányban vesznek részt az iskolai eseményeken, míg a válaszadók 45,3%-a (72 fő) szerint nem vesznek kisebb arányban részt a roma szülők ezeken a rendezvényeken.

Liskó (2001) szerint a nem roma gyerekek gúnyolják etnikai hovatartozásuk miatt a romákat, aminek következményeként a romák megpróbálnak úgy öltözködni, hogy a legkevésbé nézzenek ki romának. A válaszadóknak csak 17,6%-a (28 fő) véli úgy, hogy a nem roma gyerekek valóban gúnyolják a roma gyerekeket etnikai hovatartozásuk miatt, míg a válaszadók 82,4%-a (131 fő) szerint ez nem okoz problémát az iskolában.

A barátkozás szempontjából nem, vagy csak alig különböztetik meg a gyerekek egymást etnikai hovatartozásuk alapján a válaszadó pedagógusok meglátása szerint. 87,4% (139 fő) szerint a roma és nem roma tanulók etnikai hovatartozásuktól függetlenül barátkoznak egymással.

A pedagógusok véleménye a cigány gyerekek nyelvi hátránya tekintetében változó, 57,9% (92 fő) válasza szerint gyakran észlelik a nyelvi hátrányokat a roma tanulók esetében, amely akadályozza az iskolai sikerességet. A válaszadók 42,1%-a, vagyis 67 fő válaszolt nemmel, vagyis nem érzékelnek nyelvi hátrányt a roma tanulóknál. A nyelvi hátrányok okát elsősorban a szókinccs szegénységében, a nem megfelelő olvasási, írási és szövegalkotási képességben látták a pedagógusok. Megemlíttették azt is, hogy több család az otthoni társalgásnál egyáltalán nem a magyar nyelvet használja, így sok esetben nem is értik a tanulók az iskola nyelvét.

Hanák Zsuzsanna (2012) szerint nagyon nehéz a frusztrációtűrő képesség hiányában betartatni a szabályokat a roma tanulókkal. A pedagógusok véleménye alapján nehezebb az iskolai szabályokat betartatni a roma tanulókkal. A kitöltők 66%-a (105 fő) válaszolta azt, hogy sokkal nehezebb a szabályok betartatása a roma gyerekekkel, míg a válaszadók 34%-a (54 fő) szerint ez nem okoz különösebb nehézséget. A probléma okát a neveltetésben és a családi/szülői, valamint az eltérő kulturális szokásokkal indokolták a megkérdezettek.

A pedagógusok 54,1%-a (86 fő) szerint problémát okoz az, hogy nem tudják beszerezni a megfelelő eszközöket az iskolához a roma családok. Véleményük szerint ezeket a hiányosságokat a mélyszegénység okozza, néhány esetben pedig a szülői érdektelenség miatt hiányos a gyerekek felszerelése.

Makó Ágnes és társai 2016-ban írták le, hogy egyes tanulók esetében a lakóhelyükön az alapvető higiéniai feltételek hiánya jellemző, sok esetben a pedagógusokra hárul az a feladat, hogy megtanítsák a mellék helyiség megfelelő használatát, és az alapvető tisztálkodási rutint kialakítsák. A kutatásom során a válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok többsége (53,5%, 85 fő) szerint nem okoz gondot a higiénés szabályok betartatása a roma gyerekekkel.

A kérdőív záró részében a pedagógusoktól azt kértem, hogy írják le röviden, mi a legnagyobb probléma, ami a roma gyerekek iskolai lemorzsolódást eredményezi. A nyitott kérdésre adott válaszokat kategóriákba soroltam. A kitöltők közül 132 fő adta

meg indoklásként a nem megfelelő szülői háttérrel, úgy gondolják, hogy a legtöbbet a szülői hozzáálláson lenne szükséges változtatni, hogy a gyerekek ne maradjanak ki az iskolából. Az iskolai nehézségek oka továbbá a diákok tanulás iránti motiválatlansága. Néhány pedagógus véleménye szerint a legnagyobb probléma, hogy a kultúrából adódóan túl korán válnak felnőtté, a fiúk dolgozni mennek, a lányok pedig korán esnek teherbe.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A kutatásom során a roma gyerekek iskolai lemorzsolódásának lehetséges okait vizsgáltam. Az általam megkérdezett pedagógusoknak (N=159) az volt a véleménye, hogy nehezebb olyan osztályban tanítani, ahol nagy arányban tanulnak a cigány származású gyerekek. Ennek egyik oka, hogy a cigány szülőkkel való kapcsolattartás nehezkesebb, mint a nem cigány gyerekek családjával.

Az iskolai sikertelenség egyik oka a nem támogató és nem motiváló szülői háttér, a kulturális különbségek, valamint az anyagi helyzetből fakadó hátrányos helyzet. A gyerekek számára nem biztosítják a megfelelő eszközöket az iskolai tanuláshoz, nem tudják kialakítani az otthoni nyugodt környezetet. A nyelvi hátrány is nehezíti a roma tanulók beilleszkedését, és a későbbi iskolai sikerességet is döntően befolyásolja. A megkérdezettek szerint a nyelvi nehézségek a szegényes szókincsben, az egyszerű, hiányos mondatalkotásban nyilvánulnak meg leginkább.

A kérdőívet kitöltő pedagógusok válaszai alapján a roma és a nem roma gyerekek közti konfliktusok minimálisak az etnikai hovatartozás tekintetében, a gyerekek sem csúfolják egymást emiatt, és barátkoznak is egymással etnikai hovatartozástól függetlenül. A diákok közti barátságok és az egymást segítő légkör kialakítását közösségépítő szabadidős programokkal lehet erősíteni.

A kutatás eredményei alapján a roma gyerekek iskolai lemorzsolódásának fő oka a szülői támogató háttér hiánya. A pedagógusoknak első lépésként arra kell törekedniük, hogy építsenek ki a szülőkkel bizalmi kapcsolatot, próbálják meg őket jobban bevonni gyermekeik iskolai életébe. Ennek a kapcsolatnak a kiépítése nem egyszerű, mivel minden ember más és más. A pedagógusok feladata, hogy megkeressék az egyéni utaknak megfelelő módszert, amely segít szorosabbá tenni a tanár-diák-szülő kapcsolatot.

A megfelelő kapcsolat kialakítására és a bizalmatlanság megszüntetésére az a pedagógus képes, aki megfelelő önismerettel és stabil énképpel rendelkezik. A pedagógusnak feltétel nélkül el kell fogadnia a rábízott tanulókat, és empatikusan viselkednie a tanulók és szüleik iránt egyaránt (*Lannert és Szekszárdi, 2015*).

## IRODALOM

- Ambrus, P. (2001): Cigányság és iskola. Pécs, Molnár Nyomda és Kiadó KFT. (Iskolakultúra-könyvek 8.)
- Báder, I. (2013): A cigány/roma tanulók integrációja az elmúlt évtizedben az oktatáspolitikai döntések tükrében. Szociálpedagógia 1–2: 5–12.

- Bencéné Fekete, A. (2010): Testvériség, vagy az iskolában kezdődő ellentétek? A cigányság gyermekszemmel. In: ÓTE Tükörkép. Válogatás az óvó-és tanítóképző főiskolák, karok oktatóinak tanulmányaiból. (pp. 117–124). Baja, ÓTE.
- Bencéné Fekete, A. (2015): Társadalmi különbségek csökkentése a tanodai program segítségével. In: Bencéné Fekete, A. Horváthné Tóth, I. (szerk.): Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában: II. Kárpát-medencei nemzetközi módszertani konferencia és módszervásár. (pp. 58–66). Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Bencéné Fekete, A. (2016): Segítsünk tanulni! De hogyan? A szociokulturális hátránnyal rendelkező cigány gyerekek tanulási szokásai. In: Karlovitz, J. T. (szerk.). Tanulás és fejlődés: A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia Válogatott tanulmányai, (pp. 64–74). Komarno, Slovakia: International Reserch Institute.
- Bernát, A. (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Társadalmi riport. (pp.246–263). Budapest, TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt,
- Forray, R. K. & Hegedűs, T. A. (2001): Cigány tanulók az általános iskolákban. Forrás: <https://core.ac.uk/download/pdf/229441788.pdf>
- Hanák, Zs. (2012): A pedagógus családdal végzett munkájának szerepe a romák társadalmi integrációjában. Társadalmi Együttélés 3: 1–10.
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2001): Cigány gyerekek az általános iskolában. Budapest, Oktatókutató Intézet–Új Mandátum Könyvkiadó.
- Heltai, J. I. (2020): Dinamika és komplexitás romák etnikai és nyelvi (ön) definícióiban. In: Magyar nyelv 16(1): 49–54.
- Kende, Á. (2000): A kudarcok okai. Iskolakultúra 12: 57–62.
- Kemény, I., Janky, B. & Lengyel, G. (2004): A Magyarországi cigányság 1971–2003. Budapest, Gondolat-MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Központi Statisztikai Hivatal: 2011. Évi népszámlálás 9. Nemzetiségi adatok. Forrás: [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_09\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_09_2011.pdf)
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015): Miért nem érti egymást a szülő és a pedagógus? Iskolakultúra 1: 15–34.
- Liskó, I. (2001): A cigány tanulók és a pedagógusok. Iskolakultúra 1: 3–14.
- Makó, Á., Hajdu, M. & Tóth, I. J. (2016): Szakiskolák, oktatás, szegénység : Egy interjú kutatás eredményei. Esély 6: 39–65.
- Vajda, Zs. (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros, A. (szerk.). Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága, (pp. 147–163). Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Raicsné, H. A. & Hodoványné, V. Gy. (1999): Cigány gyerekek előítéletei. Educatio 2: 388–393.
- Rajnai, J. (2012): Lehet másképp?! – avagy pedagógiai alternatívák a hátrányos helyzetű roma fiatalok nevelésében. Új pedagógiai szemle 62(11–12): 54–75.



# A JÁTÉK SZEREPE AZ ÓVODÁS GYERMEK ÉLETÉBEN ÉS FEJLŐDÉSÉBEN

## A Legó sajátos alkalmazása a mindennapi óvodai életben

**Horváthné Darázs Nóra**

A tanulmány célja az óvodai nevelés lehetőségeinek bemutatása egy – a gyermekek között igen népszerű – játékeszközzel, a Legóval.

Az óvodai élet sajátosságaként minden gyermeki megnyilvánulás középpontjában a játék áll. Az ismeretek megszerzésének biztosítása a gyermek érdeklődésére épülve játékon, tapasztalati úton, saját tevékenységen keresztül valósulhat meg legeredményesebben. Szakirodalmi áttekintéssel és a megfigyelés módszereire támaszkodva mutatom be a játék sajátosságait, fajtáit, az óvodapedagógus játéktámogató tevékenységét, valamint a játék és a tanulás kapcsolatát.

Munkám sajátosságát az egyéni ötleteimből létrehozott játéktár adja, amelynek játékeit óvodai csoportomban a gyakorlatban is kipróbáltam. Ebben szemléltetem, hogyan használtam fel a Legót a mindennapi óvodai játék során a gyerekek fejlesztésére, fejlődésük elősegítésére. Hogyan gazdagítottam, színesítettem játékötletemmel a Legóval folytatott szabad játékukat. S azt, hogy ezek a játékok milyen pedagógiai célokat szolgáltak, szolgálnak számukra.

## BEVEZETÉS

Napjainkban a nevelési célok között fontos szerepet kap a kreativitásra való nevelés, ezzel összefüggésben a feladatmegoldó képesség, a tanulási képesség fejlesztése, egyre inkább szükség van az alkotó intelligenciára, az új válaszokra és az újszerű megoldásokra (Bodócky, 2009 idézi Takács és Csimáné, 2016). Óvodapedagógusként felelősek vagyunk a csoport fejlődéséért, fejlesztéséért, de az élményekben gazdag óvodai élet megteremtéséért is. Ennek érdekében a játéknak központi helyet kell elfoglalnia a csoport életének irányításában. Ehhez olyan kreatív játékindítók, játéktámogató óvodapedagógusi magatartásra van szükség, amely által megtalálhatjuk a gyermek érdeklődését felkeltő, számára vonzó játékokat akár a mindennapi élet, akár a tanulás, akár az általunk kezdeményezett játékok keretében. Ezekkel alkalmat biztosíthatunk új megoldások keresésére, az elindult cselekvések célszerűbb vagy akár csak tetszetősebb változtatására, az önálló gondolatok kipróbálására.

2018 óta dolgozom pedagógiai asszisztensként egy falusi, egycsoportos óvodában, ahol a gyermekek egyik legkedveltebb játéka a Lego Duplo készlet. Minden korcsoport számára ez az elsődleges játékeszköz, melyet előszeretettel használnak szabad játékuk során. Fiúk és lányok egyaránt ezzel játszanak a legszívesebben. Ez



adta az ötletet, hogy megmutassam, mire használhatjuk a Legót az óvodában, eredeti funkcióján kívül milyen játéklehetőségeket kínálhatunk általa, milyen tevékenységek végzésére alkalmas. Hogyan segítheti vele az óvodapedagógus a gyermekek fejlődését, miként fejlesztheti általa képességeiket, készségeiket. Bemutatom, hogyan tudom felhasználni mint nevelési eszközt a gyermek tudásának gyarapítására, egyéniségének formálására. Tehát dolgozatom célja az óvodai nevelés lehetőségeinek bemutatása egy – a gyermekek között igen népszerű – játékeszközzel, a Legóval.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### A játék

„A játék a kisgyermekkor legfontosabb és legjellemzőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze. A játék a kisgyermek elemi pszichikus szükséglete, melynek minden nap visszatérő módon, hosszantartóan és lehetőleg zavartalanul ki kell elégülnie.”<sup>1</sup> Ezt szem előtt tartva az óvodában a játék meghatározó szerepe nem csak játékidőben érvényesül, hanem az óvodai élet egyik sajátosságaként úgy áll középpontban, hogy hozzá kötődik minden más gyermeki megnyilvánulás.

„A játék konkrét, következmény nélküli, gyakorlati tevékenység, amelyben a gyermek személyiségének a környezethez való viszonya sajátos formában tükröződik vissza.” (Körmöci, 2019, p. 75) A játék tehát meghatározója az óvodai életnek. Beépül a gyermek egész napi programjába, ezáltal a tapasztalat- és élményszerzési formákba, valamint a felnőttek tevékenységeinek megismerésébe. Az óvodás gyermekek a pedagógussal együtt, mégis önállóan fedezik fel a tárgyak, a jelenségek, a körülöttünk lévő világ jellegzetességeit, tulajdonságait. Gyermekeink azért szeretnek óvodába járni, mert ott lehet játszani, mindenki számára biztosítottak a játszás feltételei. Játsszótársak és gondosan összeválogatott játékeszközök veszik őket körül. Kiválaszthatják a játékekhez legmegfelelőbb partnereket, és lehetőségük van a legcélravezetőbb eszközök megkeresésére. A gyerekek igen sokféle játék ismeretével érkeznek az óvodába, nekünk kell megtalálni azokat az újfajta játéklehetőségeket, amelyekkel a különböző játéktapasztalatok közös jegyeit kiemelve kínálhatunk játékok számukra. Nagyban megkönnyíti helyzetünket néhány gyermeki sajátosság, alapvető tulajdonság – a fogékonyság, fokozott mozgásaktivitás, a pedagógushoz való kötődés, egymás utánzása, a tárgyak szeretete – amelyek segítségével az óvodai keretek között folyó közös játékelmények megvalósíthatók. (Bakos és Kovács, 2005)

„A játék külső céltől függetlenül magáért a tevékenységért van, amelyet az örömszerzés kísér.” (Bakos és Kovács, 2005, p. 41) Önmagáért élvezetes tevékenység, melyre kizárólag annak öröméért kerül sor. Minden játékot örömszerzés kísér, minden játék örömet jelent a gyermeknek. Öröm, amely együtt jár a játékkal, nemcsak feszültséget, hanem emelkedett hangulatot is eredményez. Legfőbb pszichológiai jellemzője a célnélküliség és a gyönyörforrás. A gyermeket a játékát nagyon komolyan

1 363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: Nemzeti Jogszabálytár [online] Budapest [2022. 03. 28.] <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22>

veszi, szinte azonosul a játékban előforduló szerepekkel, egész lényével átadja magát a játéknak. Ez a magatartás az igazi spontán játékban mutatkozik meg leginkább. Az óvodapedagógus feladata megteremteni a lehetőséget, hogy a gyerekek saját elgondolásuk szerint szabadon játszhassanak. Ehhez a rugalmas óvodai napirend biztosítja a játékidőt és a feltételeket. A játékok jó része társal és társ nélkül is játszható (Huizinga, 1990).

A játék egy olyan eszközhöz tekinthető, amellyel a gyerekek felfedezik és sajátjukká teszik a világot, értelmezik új tapasztalataikat. Ez az ő természetes nyelvük, ami számukra a kommunikáció, a kísérletezés és a tanulás legfontosabb eszköze is egyben. Rendkívüli erejét az adja, hogy a valóságban érvényes hétköznapi szabályok szünetelnek benne, képzeletük, fantáziájuk szárnyalhat általa (Cohen, 2015).

### **Az óvodapedagógus játéktámogató tevékenysége az óvodában**

A játék kibontakoztatásának elősegítésében az óvodapedagógusnak meghatározó szerepe van. Óvodapedagógusként elsődleges és legfontosabb feladatunk megteremteni annak a lehetőségét, hogy a gyerekek szabadon játszhassanak az óvodában, mely által megismerhetik képességeiket, érzelmeiket, felfedezhetik és kiegészíthetik számukra fontosnak tűnő ismereteiket. Ehhez hagynunk, sőt bátorítanunk kell a különböző elgondolások kipróbálását, megálmodott tulajdonságok kezdeményezését.

Minden olyan játék során, amelyet óvodai keretek között biztosítani tudunk, gondoskodnunk kell a játék feltételeiről. Tőlünk is függ a gyerekek játékának változatossága, melyre többféleképpen hathatunk. Ezek a közvetett és közvetlen hatások lehetnek verbálisak és nonverbálisak személyes példánk alapján. Jól tudjuk, hogy a gyerekekre nagyobb hatással van a személyes példa, a tevékenység, mint a verbalizáció. Éppen ezért elengedhetetlen, hogy együtt játsszunk a gyerekekkel, vállaljunk szerepet a játékukban, eközben legyünk modellek számukra beszédünkkel, cselekedeteinkkel. Közvetlen hatásunknak kell érvényesülnie, amikor a gyerekek segítségre szorulnak, vagy amikor a jelentkező konfliktust önerejükől már nem tudják megoldani, illetve amikor új játékot tanítunk nekik. Fontos felismernünk, mikor kell csendesesen szemlélni a játékot, hagyni a gyerekeket problémáik megoldásában, mikor kell a játék aktív részeseként segítenünk, közbeavatkoznunk, mikor jelent számukra örömet együttes játékunk, és mikor akarnak inkább egyedül vagy társaikkal játszani, cselekedni. Finoman egyensúlyoznunk kell aközött, hogy a gyerekek irányítsák saját játékukat – ezzel elősegítve kreativitásuk és önbizalmuk fejlődését – és aközött, hogy tudatosan beavatkozzunk, irányítsunk egy játékhelyzetet. Az óvodás gyermek nagy örömmel tevékenykedik a felnőttekkel, de legalább annyira szeret önállóan is játszani. Minél inkább elmélyült és sokoldalú a felnőttel folytatott játéka, annál gazdagabb és színesebb lesz önálló játéka is. Bármikor készen kell állnunk tehát a közös játszásra, de a gyermeki önálló próbálkozás érdekében ugyanennyire kell tudni fékezni is magunkat (Bakos és Kovács, 2005; Cohen, 2015).

Az óvodai körülmények között folytatott játszás objektív és szubjektív feltételeinek biztosításával közvetve hathatunk a játéokra. Az ehhez szükséges feltételek megteremtése – hely, idő, nyugodt légkör, eszköz, élmény – legfőbb feladatunk. Emellett befolyásolja a játék kialakulását, kibontakozását az óvodapedagógus

felkészültsége, személyisége, valamint a gyerekek fizikai és mentális állapota is (Bakos és Kovács, 2005).

A játékszerekkel a gyerekek általában egyedül is jól tudnak játszani, azonban gyakran előfordul, hogy a felnőtt segítségére szorulnak. Az új játékszerek iránti érdeklődés felkeltése, az új játékeszközök elfogadtatása sajátos probléma. A gyermek természeténél fogva érdeklődő minden új iránt, érdeklődése viszont gyakran rövid életű. Ez az érdeklődés több fázison keresztül válhat tartóssá. A kezdeti szakaszt az exploráció jellemzi, mely nem más, mint a tárgy külső tulajdonságainak megismerése észlelés, tapintás, manipuláció útján. A környezet iránti kutató, felfedező viselkedés a szemrevételezésében, megismerésében mutatkozik meg, és a tevékenység megismétlésére készíti. Az újdonság varázsa váltja ki az odafordulást. Majd ezután következik a tárgy részeivel, elemeivel való ismerkedés, a funkcióinak, a vele végezhető variációs lehetőségeknek a felfedezése. Felismeri például, hogy az adott eszköz gurul, összeilleszthető, építeni lehet belőle valamit, irányítani lehet, vagy éppen azt, hogy több célra is felhasználható. Végül pedig az új eszközökkel kapcsolatos játékelmények során – sikerélmény, alkotás öröme, győzelem megélése, különböző szociális élmények – kötődés alakul ki az immár elfogadott eszközökhöz. A felnőttek szerepe nemcsak a tárgyak kiválasztásában, hanem a különböző tapasztalatokhoz való hozzásegítésben, az újabb tevékenységi formák felfedezésében is megmutatkozik. A pedagógushoz kötődő szimpátia érzése is újabb tárgyak elfogadásához segíti hozzá a gyermeket (Bakos és Kovács, 2005; Körmöci, 2019).

A játék az óvodai csoport egész napját meghatározó tevékenység. Az óvodában minden program játékos, és ezzel együtt minden programban érvényesül a játék. A játék a gyermek számára tapasztalatai, élményei újraélése, értelmi feldolgozása, gyakorlása. Ehhez élményekben gazdaggá kell tennünk az óvodai életet, és a játékot – lehetőleg indirekt módon – irányítanunk kell. Mivel a játék egyedi, személyes, ezáltal kiszámíthatatlan, ezért az adott szituációban döntjük el, mennyire és hogyan avatkozunk bele a játékba. A játékírányítás fő feladata az érdeklődés felkeltése, melyben a legnagyobb hatást személyes példánkkal érhetjük el. Sohasem erőltethetjük a gyerekekre a játékot, vidám hangulat segítségével tudjuk játékba csalogatni, játékban tartani az óvodásokat. Fontos szempont a gyermekek életkori jellemzőinek figyelembevétele. Kezdeményezhetünk a gyerekek által gyakran játszott vagy kevésbé, illetve egyáltalán nem ismert játékot. De csakis olyat, amelynek befogadására, átélésére már érett a csoport (Bakonyi, 2016; Bakos és Kovács, 2005).

## Játék – tanulás

„Az óvodai nevelés célja az, hogy elősegítse az óvodások sokoldalú, harmonikus fejlődését, a gyermeki személyiség kibontakozását, a hátrányok csökkenését, az életkori és egyéni sajátosságok, valamint az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével.”<sup>2</sup> Ezen cél eléréséhez az óvodapedagógusnak gondoskodnia kell a gyermek szükségleteit kielégítő, érzelmi biztonságot nyújtó, derűs, nyugodt, barátságos légkör

2 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: Nemzeti Jogszabálytár [online] Budapest [2022. 03. 28.] <https://njt.hu/jogszabaly/2012-363-20-22>

megteremtéséről. Ezzel együtt a testi, a szociális és az érzelmi képességek alakításáról, egészséges fejlődéséről, fejlesztéséről az egyéni és életkori sajátosságokat szem előtt tartva. Mindezt teszi a közösségben végezhető sokszínű tevékenységeken – elsősorban játéktevékenységeken – keresztül, amelyek során műveltségterületeket, emberi értékeket közvetít, bővíti és rendszerezi tapasztalataikat, fejleszti készségeiket, képességeiket. Emellett megteremti az ehhez szükséges személyi és tárgyi környezetet, figyelembe véve a gyermek előzetes tapasztalatait, ismereteit, élményeit (Körmöci, 2019).

Mivel az óvodás gyermek elsődleges tevékenysége a játék, ezért személyiségének változására – értelmi, érzelmi, motorikus, mozgásos, szocializációs fejlődésére – is ez gyakorolja a legnagyobb hatást. Általa fejlődik pszichikuma, gondolkodása, szociális kapcsolatai, nagymozgása és finommotorikus képességei, de minden más alapvető vonására is hatással van. Gondolok itt az utánpótlás, a tevékenységi vágy, a felnőtthöz való kötődés vagy éppen az önállóságra törekvés gyermeki jellemzőire. A játék nemcsak a tárgyakra, jelenségekre vonatkozó ismeretek forrása a gyermek számára, hanem önmaga megismerésére is alkalmas tevékenység. Ehhez azonban jóval többféle játékre van szüksége, mint amit önmagától felismer.

A gyermeki kíváncsiság a játék – és így a tanulás – ösztönzője. Minden gyermek rendelkezik veleszületett kíváncsisággal, amely minden szokatlan, figyelemfelkeltő, újszerű inger hatására megmutatkozik, és alkalmas a gyermek érdeklődésének felkeltésére. Ilyen lehet egy új játékeszköz, más játékszabály, egy nem hallott szó vagy valamilyen hanghatás. Az új iránti érdeklődés, az utánpótlás, az ismétlés, a gyakorlás mind-mind megjelenik a játékban, s az óvodai nevelés tipikus formájaként válik a tanulás alapvető feltételévé. Az óvoda sajátos nevelői hatásával képes arra, hogy a tanulás iránti vágyat kellően megalapozza. Az óvodai játék során a gyermeknek lehetősége van cselekvő aktivitásra, közvetlen sok érzékszervet foglalkoztató tapasztalatszerzésre, felfedezésre, kreativitásának erősítésére, amely mind a sikeres tanulás feltétele is egyben. A gyermek abból okul leginkább, amit maga érzékel, megfigyel, tapasztal, amit ráébredés, felfedezés útján megért. Ahhoz, hogy nyitottá váljon a tudás iránt, annak megszerzését kellemes élményként élje meg, nekünk is nyitottnak kell lennünk véleményére, el kell ismernünk értékes gondolatait, egy-egy szokatlan, újszerű elgondolását, figyelemmel kell kísérenünk magyarázatát (Körmöci, 2019; Bakos és Kovács, 2005).

Biztosítanunk kell a gyermek számára a sikerélményt, amit úgy érhetünk el, hogy a problémamegoldás során támogatjuk a megoldás megtervezésétől kezdve a kipróbálást, a próbálgatást, ezáltal pedig a döntőképességet. Ha tevékenységét siker koronázza, és megerősítést, elismerést is kap, akkor magabiztosabb lesz, növekszik önbecsülése, illetve újabb tevékenységben való részvételre is sarkallja. Ebben benne van a kudarcok, tévedések lehetősége és szabadsága is. Mindezek kitartásra és önállóságra ösztönzik a gyermeket (Balázsné Szűcs, 1997; Körmöci, 2019).

Fontosnak tartom, hogy minél szélesebb tevékenységrepertoárt kínáljunk fel a gyermeknek, amelyek során megtapasztalja, begyakorolhatja az értékes magatartási formákat. Ha a tevékenységeket érdeklődése szerint szabadon megválaszthatja, akkor ténylegesen belső indíttatásából, aktívan fog részt venni benne, így hatékonyabb eredményeket érhetünk el, mélyebb lesz a bevézés, gyorsabb a beépülés, és

könnyebb a felidézés. Az óvodás gyerek játéka ezáltal önmagában hordozza a fejlődés, a tudatos, célirányos fejlesztés lehetőségét. Sőt, azt is mondhatjuk, a gyermek játéka közben önmagát fejleszti. Érdeklődését nemcsak a tapasztalatszerzés témája vagy tartalma, hanem a benne részt vevő társak, a szervezés módja, a közvetítés csatornája is felkeltheti.

Az óvodáskori játékos utánpótlás nagyban hozzájárul a társas együttélés, a szociális viselkedés fejlődéséhez. Ahogy nő a társak felé fordulás igénye, új lehetőségek jelennek meg. A szociális fejlődést nagymértékben meghatározza a beszéd fejlődése, amellyel az információszerzés, a kapcsolatteremtés lehetőségei nyílnak meg. A beszéddel együtt fejlődik a kérdéses technika, amelyet a gyermek felhasznál a környezetével kapcsolatos tapasztalatainak feldolgozására. A kérdéses irány a felnőtttekről egyre inkább a társakra tevődik át. Ennek eredményeként a játék szociális tartalma egyre színesedik, gazdagodik (*Bakos és Kovács, 2005*).

A kommunikáció fejlődése is játékos gyakorlatokon keresztül valósul meg. Így válik képessé gondolatai, érzései, vágyai egyre árnyaltabb kifejezésére. A társakkal való kommunikáció, a játékban jelentkező problémák elmagyarázása, megvalósult tervének nyelvi prezentálása egyre inkább motiválja a gyermeket további verbális kommunikációra, a beszéd fejlődésére (*B. Méhes, 2018*).

Mivel a tanulás színtere a játék, ezért minél többféle játékban vesz részt a gyermek, annál többféle tanulási hatások érik. Ezt nap mint nap tapasztalom az óvodai élet során. A valamilyen területen lemaradt, valamilyen részfunkció fejlődési ütemében megkésett gyermekek a megfelelően összeállított játékok segítségével behozhatják lemaradásukat.

Az óvodai tanulásban mindig jelen kell lennie a játéknak. Ennek egyik formája, amikor a játék beépül a tanulási folyamatba. Jó példa erre, amikor a pedagógus valamilyen játékkal indítja a tanulás folyamatát, ezzel kellő motivációt biztosít a gyermek számára. A játék végigkíséri az egész foglalkozást, és ezzel is zárul az. Kezdeményezett játékok során az óvodapedagógus részéről tanulási cél is megfogalmazódik, de a folyamatban a játék és nem a tanulás törvényszerűségei érvényesülnek. A harmadik forma, amikor a tanulási folyamat színeződik egy-egy játékos mozzanattal. A gyermekre jellemző játékos beállítódás miatt természetes követelménye az óvodai tanulásnak, hogy szinte minden helyzete hordozzon, tartalmazzon valamilyen játékelemet (*Kovácsné, 2009*).

Az óvodapedagógus gyakran teremt direkt vagy indirekt módon problémahelyzetet. Érdemes ilyenkor éppen megfelelő mértékű kihívás elé állítanunk a gyerekeket – ami nem túl nehéz, és nem is túl könnyű. Az óvodás gyermek a szervezett, tervezett óvodapedagógusi helyzetteremtés nélkül, tanulási tevékenységeken kívül is gyakran kerülhet problémahelyzetbe. Ezeknek számos megoldása lehet, különböző gyerekekben különböző megoldási módok születhetnek, melyek mindegyike lehet helyes. A gyerek dolga, hogy kitaláljon, felfedezzen egy – a szituációnak és a tevékenységnek megfelelő – helyes megoldást. A különböző szituációk megteremtése, az élmények nyújtása fontos része az óvodapedagógus módszertani eszköztárának. A tanult és kifejlesztett kompetenciák birtokában mindig gyermekfüggő döntést kell hoznia, meg kell találnia a hangot a gyerekekkel, az egész gyerekcsoporttal. Képesnek kell lennie tudatosan alkalmazni játékpedagógiai tudását. Akkor járunk el helye-

sen, ha a spontán játékon keresztül kezdeményezni tudunk, ez a kezdeményezés olyan ismeretek birtokába juttatja a gyermeket, hogy más minőségben tovább tudja folytatni játékait. Ezáltal belső motivációs szinten játéknak vagy játékos jellegűnek tudja elfogadni a kezdeményezett tevékenységet. Ezzel a belső késztetéssel átítatva a gyermek szabadon eldöntheti, szívesen választhatja a tanulási tevékenységet. Ez azért olyan fontos, mert a tanulás egyéni folyamat, amelyben senki sem tud átvállalni semmit, annak kell ezt végigjárnia, akié a megtanulás élménye lesz (Cohen, 2015; Körmöci, 2019).

### **A lego sajátos felhasználási formái**

LeGoff, amerikai neuropszichológus 2004-ben dolgozta ki a Lego Terápia módszerét, ami egy Lego alapú tanulási és tanítási koncepció autizmussal élő gyerekek szociális képességeinek fejlesztésére. A Legót mint motiváló eszközt használta a szocio-kommunikációs nehézségekkel küzdő gyerekek esetében, akik az építési stratégiákon keresztül könnyebben és hatékonyabban kooperálnak egymással. A terápia során együttműködésre kell törekedniük, és irányíthatják is egymást. Olyan tárgyak, eszközök megépítését várják el tőlük, amelyek közel állnak érdeklődési területeikhez, részei a mindennapjaiknak. Az építkezés során alakzatokat azonosítanak kép alapján, válogatnak szín, méret, forma szerint, valamint az elemeket egymással kombinálják. A gyerekek eközben verbális és vizuális instrukciókat is követnek (Kiss, 2018).

Magyarországi óvodákban, iskolákban is történtek már kezdeményezések, ennek a kedvelt didaktikai játéknak az oktatásban való alkalmazására. Az Eszterházy Károly Egyetem képzéseket is kínál hasonló témakörökben.

Óvodai csoportunk gyermekei legszívesebben minden szabadidejüket legozással töltlenék. A 3–7 éves fiúk és lányok között egyaránt kedvelt tevékenység, úgy tűnik, soha nem unják meg, mindig találnak benne újabb és újabb játéklehetőségeket. Ez motivált arra, hogy a gyermekek személyiségét középpontba helyezve és tiszteletben tartva, érdekeiket előtérbe helyezve elgondolkozzak a Lego széleskörű felhasználási lehetőségeiről a csoportszobában. Törekedtem a személyre szóló és a gyerekek fejlettségének, aktuális állapotának megfelelő játékokat tervezni, ami érdeklődésüket, energiájukat leköti, és sikerélményhez juttatja őket, segítheti a társas kapcsolatok további alakítását és javíthatja pozíciójukat a csoportban. A játék szabad kibontakozásához minden esetben igyekeztem megteremteni a szükséges feltételeket. A terveket mindig rugalmasan kezeltem, ha kellett, módosítottam a pedagógiai magatartásomon, más irányba tereltem a játékot, nem mutattam be új játékot, ha a csoport vagy egyes gyerekek hangulata ezt így kívánta.

## JÁTÉKTÁR



1. kép: Ritmus játék LEGO DUPLO-val (saját kép)

### *Ritmus*

Különböző legóelemeket helyezünk az asztalra egymás után sorba. Minden elemnél meghatározzuk, hogy milyen mozdulatot végzünk. Balról jobbra haladunk. Például 2 kicsi elemnél 2 taps, a nagyobb elemnél egy taps, a figuránál rácsapunk az asztalra. A sorrendet akár a gyerekek is variálhatják, így mindig újabb feladatot találhatnak ki akár egymásnak is.



2. kép: Labirintus játék gyakorlatban (saját fotó)

### **Labirintus**

A nagy alaplapra labirintust készítettem, melyen egy golyót kellett átvezetniük a gyerekeknek az alaplap előre, hátra és oldalra döntésével. Nagyon hatékonyan fejleszhető ezzel az igen kedvelt játékkal a megfigyelőképesség és a szem-kézkoordináció. Szívesen készítették a nagycsoportosok önállóan is ilyen labirintusokat, ezzel pedig kreativitásuk fejlődött. Eleinte csak próbálkozással, majd később előre megtervezetten, logikusan átgondolva igyekeztek megépíteni az egyre bonyolultabb labirintusokat, hogy társaik dolgát minél inkább megnehezítsék.



3. kép: Kövesd a vonalat útvonalak (saját kép)

### **Kövesd a vonalat!**

Megadott vonal mentén kell kezükkel elvezetni a legóelemet. A két kéz egyszerre, de más irányban dolgozik. Nagy odafigyelést, koncentrációt igényel ez a fajta mozgás az óvodásoktól. Kezdetben csak lassan, majd egyre gyorsabban és pontosabban tudják a vonalon tartani a színes kockájukat. Nagy nehézséget okoz a kezeik mozgását szétválasztani, mindkettőre egyszerre odafigyelni.

### **Toronyépítés – társasjáték**

A gyerekek sorban egymás után dobnak a dobókockával és annyi legóelemet tesznek a saját tornyukra, ahány legóelemet dobnak. Előzetes megbeszélés szerint 3-4 körből áll egy játékmenet. Aki ezalatt a legmagasabb tornyot építi, ő lesz a játék győztese. A játék közben fejlődik számolási készségük, számfogalom alapozása történik, összeméréssel több, kevesebb, ugyanannyi, magasabb, alacsonyabb fogalmak gyakorlására is sor kerül. Alakul versenyszellemük, kudarctűrő képességük.



4. kép: Kokárda építés Lego-ból (saját kép)



### ***Kokárda***

Kiválogattuk a piros, fehér és zöld elemeket a készletből. Majd a szőnyegen közösen készítettünk belőlük egy nagy kokárdát. Közben jó alkalom nyílt, hogy felelevenítsük nemzeti ünnepünkhöz kapcsolódó ismereteiket. Alaposan megfigyeltük, hogy néz ki a kokárda, milyen színekből áll. A kisebb-nagyobb, alatta-fölötte viszonzszavak használatát, valamint a kör mértani alakzat és az egyenes alakítását gyakorolhatták.

Különösen nehéz megoldani a csoportos alkotást az egyéni elképzelések egyeztetése és kivitelezése miatt. A közös cél, majd a közös tevékenység és ennek sikere erősítette a gyerekek közötti kapcsolatokat. A gyerekek igényelték a segítségemet, de ennek úgy próbáltam eleget tenni, hogy ezzel is fokozzam kreativitásuk kibontakozását. Az egyik nagycsoportos kislány vette kezébe a tevékenység irányítását. A többiek elfogadták őt vezetőnek, gyakorlatilag a keze alá dolgoztak, adogatták neki a színeket. Minden játékban résztvevő igazgatta az elemeket, míg végül több mint 30 percnyi rakosgatás után késznek nyilvánították a kokárdát. A kics csoportosok lenyűgözve nézték, és hangosan megállapították, hogy pont olyan, mint az igazi kokárda.

### ***Mit visz a kisautó?***

Amikor egy kics csoportos nem igazán tudta, mit is kezdjen a megkaparintott platós teherautóval, leginkább rombolásból állt számára a játék, ütközött, nekiment a nagyobbak által alkotott építményeknek, akkor úgy gondoltam, közbe kell avatkoznom a konfliktusok elkerülése érdekében. Felajánlottam neki, hogy rakjunk inkább az autójára színes építőelemeket, melyeket aztán elszállíthat. Közben módom nyílt gyakorolni vele a színeket. Abban az esetben, ha a gyerek nem ismeri az alapszíneket, akkor kezdhetjük azzal a játékkal, hogy egyszínű építőelemeket rakunk az autóra. Ebben a játékban módunk van egyeztetni, megnevezni, a gyerekekkel megneveztetni a színeket. A játék további variációi során megszámlálhatjuk melyik fajta elemből mennyit raktunk a kocsinkra, de akár 2-3 elemből álló sormintát is készíthetünk, ha az adott gyermek életkori fejlettsége ezt megengedi.

### ***Toronyépítő verseny***

A játék célja: adott időre ki tud magasabb tornyot építeni. Az időt kezdetben én mértem, figyelve a csoportban található falióra másodpercmutatóját, majd ezt a szerepet fokozatosan átvették tőlem a gyerekek. Általában 30 vagy 60 másodperc állt rendelkezésre a játszócsoport életkorától, fejlettségétől függően. Ezzel a játékkal ügyesedik finommotorikájuk, versenyhelyzetben való viselkedésük. Az elkészült tornyokat egymás mellé helyeztük, összemértük, így állapítottuk meg, kié a legmagasabb, kié a legalacsonyabb, mennyivel magasabb, mennyivel alacsonyabb, majd nagyság szerint sorba is rendeztük azokat. Nagyon hasznos még ennél a játéknál a visszafelé való számolás. A szurkolók, nézők, 10-től hangosan visszszámolnak, mielőtt lejárna az idő. A társakkal együtt, az izgalom hevében, még az a kisgyerek is önfeledten számol, aki alaphelyzetben ezt nem tenné meg.

### ***Közlekedést utánzó játékok***

Mindennapi közlekedést utánzó játékokat a gyerekek – korcsoportonként egyre bővülő tartalommal – igen sokat játszanak. A kisebbeknél ez többnyire gyakorló-játékból, a nagyobbaknál konstruációs játékból alakul ki. A nagycsoportosokkal a játékot megelőző héten busszal ellátogattunk az iskolába. Két nagycsoportos fiú ezt az élményét elevenítette fel. Nem építettek buszt a játékuhoz, de a legőkészletben található lakókocsit nevezték ki iskolabusznak. Ebben a közlekedési szerepjátékban az ismeretek alkalmazása és gyakorlása volt az elsődleges célom, mert szeptembertől már minden nap busszal közlekednek majd. A játékba való bekapcsolódással igyekeztem gazdagítani az utazás élményét. Törekedtem a közvetett formában való játékkezdeményezésre, hogy ne sértsem meg a játék spontaneitását, a szerepválasztás szabadságát, hiszen a szerepeket a gyerekek választották, vállalták, én csak javasoltam.

### ***Legóból készült alkotások lerajzolása***

Kezdetben az oszlopszerűen egymásra helyezett legóelemek alapján kiszínezték az általam készített színezőt. Ehhez jól kellett figyelniük a sorrendet, a színek egymásutániságát, az alatta, fölötte viszonyokat. Később egyszerű, kevés elemből összeállított alkotásokat igyekeztek minél pontosabban lerajzolni a nagycsoportosok. Ez már egy igen összetett feladat, térbeli alkotást kellett síkban ábrázolniuk. Törekedtek rá, hogy az egyes elemek színe, formája, mérete megegyezzen az eredetivel. Ezeket a rajzokat továbbadták társaiknak, hogy ez alapján ők is elkészíthessék az építményt. Motiválta őket, hogy minél pontosabb ábrát készítsenek, ami alapján később újra megépíthetik az alakzatokat.

### ***Soralkotás***

3-3 azonos színű, de különböző nagyságú legóból raktuk sorba az egyszínűeket. A színek azonosításán túl a kisebb-nagyobb fogalompár alakítása, összemérés, helyes relációk használata, a probléma cselekvéssel való megoldása történhet a játék közben.

### ***Tükrözés***

Egy újabb matematikai tevékenységben használtuk az óvoda Legó készletét. Miután több alkalommal gyakoroltuk a tükrözést, megnéztük a saját és más tárgyak tükörképét, legóból is készítettem ilyen játékot számukra. Kezdetben a nagy alaplapra raktam 3-4 elemet, tükörrel megvizsgáltuk, és úgy készítették el a tükörképét. Később már tükör nélkül is sikerült az ügyesebbeknek az alkotás, majd laminált papírlapokat is készítettem, így egyszerre többen is tudtak tükörképet kirakni, mert sajnos csak 2 nagy alaplapunk van a készletben.

### ***Aréna***

A nagycsoportosokat két csapatra osztottam, a terem szélén helyezkedtek el egymással szemben. A köztük lévő játéktér, az aréna, ahova szétszórtam a különböző színű legóelemeket. Az arénában minden csapatból egyszerre csak egy ember tartózkodhat és csak a megadott módon vihet ki onnan egy legót, például pókjárással,

törpejárásban, a legót a fejen egyensúlyozva, egy lábon szökdelve stb. Csak olyan színű elemeket lehet kivinni az arénából, amelyet a magasba emelek. Ha valamelyik játékos az arénában van, miközben színcsere történik, el kell dobni a területen a legót és a másik megadott színűt kell keresni. A játék lehetőséget nyújt a tartós együtt játszásra, a társas kapcsolatok megerősítésére, a szabályok tudatos alkalmazására és gyakorlására.

### ***Színek gyakorlása***

A színes legódarabok kiválóan alkalmasak az alapszínek gyakorlására. Mivel a kisgyermek szívesen rakosgatja egymásra, egymás mellé az elemeket, nagyon jó alkalom nyílik közben a színek azonosítására, csoportosítására, megnevezésére. Sajnos, van néhány kiscsoportosunk, akiknek még mindig gondot okoz a színek azonosítása, megnevezése, ezért minden alkalmat megragadunk, hogy játékosan gyakoroljuk ezt a tevékenységet, bővítsük ismereteiket. Több laminált lapot készítettem, amelyekre a színek azonosítását követően ráhelyezték a megfelelő legóelemeket.



5. kép: Társasjáték alap (saját kép)

### ***Társasjáték***

Készítettem egy játéktáblát. A gyerekek dobókockával dobnak, annyit lépnek, ahányat dobtak. A mezők utasításai alapján növelik vagy csökkentik saját oszlopuk elemszámát. Az a játékos nyertes, akinek célba éréskor a legmagasabb az építménye. Megegyezés alapján lehet az a nyertes, akinek a legalacsonyabb a tornya, de ezt a játék elején tisztáznunk kell. Az izgalmas játék közben fejlődik gyerekeink számfogalma, műveleteket végeznek, a végén pedig összehasonlítanak. A nagycsoportosok kedvelt játéka lett, gyakran előveszik, és már önállóan is jókat játszanak vele.



6. kép: Sorozat kirakása folyamatban (saját kép)

### ***Sorozat***

Kisebbségben 2, nagycsoportosoknál 3, akár 4 elemből álló sorozatok létrehozására törekszünk. A játék kezdetekor összeállítom a sorozat elemeit. Balról jobbra haladva megnevezik azokat, és folytatják a megfelelő elemmel. Ezt a játékot általában asztalnál játsszuk, viszont esetünkben a szőnyegen is kipróbáltuk, milyen hosszú kígyót tudunk alkotni. A nagycsoportosok 4 elemből álló sorozatot készítettek közösen a szőnyegen. Igyekeztek a készlet minden egyes odaillő elemét felhasználni, addig folytatták a tevékenységet, amíg el nem fogytak a megfelelő színű legódarabok. Eközben összedolgoztak, figyeltek társaikra, kommunikáltak egymással.



7. kép: Kacsa kirakása Legoból (saját kép)

***Víz világnapjához kapcsolódóan vízi élőlények (hal, kacsa) és járművek (hajó, csónak) megalkotása***

Ábra, alaprajz alapján már a középsősök is ügyesen készítenek különböző alakzatokat. A nagycsoportos fiúk igen kreatív módon használják a legót, mindig meg tudnak lepni ötleteikkel. Kompot építettek, valamint ahhoz vezető nyitható-zárható hidat is alkottak. Ezzel egy újabb szerepjáték bontakozott ki, amit napokig újra és újra játszottak, továbbfejlesztettek.



8. kép: Síkmértani formák (saját kép)

***Síkmértani formák***

A talajra ragasztott téglalap-, négyzet-, kör- és háromszögformákat legóval kiraktuk, a gyerekek körbejárták, megénevték, megfigyeltük tulajdonságaikat. Majd az általam előzőleg összeválogatott tárgyakat formájuk szerint a megfelelő alakzatba helyezték. Végül ők is kerestek a csoportban a mértani formáknak megegyező tárgyakat, amit elhelyezhettek bennük.

***Rövidtávú memória, megfigyelőképesség fejlesztése***

Kezdetben 3 elemből álló alkotást mutatok a gyerekeknek, majd egy kendővel letakarom, s neki emlékezte alapján kell elkészítenie ugyanazt a formát, amit nálam látott. Ügyelve az egyes elemek színére és elhelyezkedésére. A kendőt levéve ellenőrizzük a produktumát. Az elemszámot egyre növelve bonyolultabb építményeket készítünk. Az elemeket egymás mellé és egymásra is helyezhetjük. Ezt a játékot a nagycsoportosok szívesen játsszák a pedagógus irányítása nélkül is. Igyekeznek egymásnak minél nehezebb feladványokat készíteni, sokszor talán túlzásba is esnek.



9. kép: Mesedramatizálás Lego figurákkal (saját kép)

### *Mesedramatizálás*

Móricz Zsigmond Köszöntés című meséjét dramatizáltam a gyerekeknek legóval. A készletben található emberfigurák, lovak, hintó és virágok segítségével mutattam be a mese cselekményét. Izgatottan figyelték az előkészületeket, majd a mese alatt az önkéntelen figyelem minden jellemzőjét produkálták: előre dőlt testtartással, tágra nyílt pupillákkal, tátott szájjal, lelassult lélegzettel hallgatták a mesemondást. Ebből is érzékeltem, hogy jól választottam mesét, de főleg eszközt a dramatizáláshoz. A nap folyamán többször játszottak részleteket a meséből a legó segítségével.



10. kép: Fújós labdavezetés (saját kép)

## **FÚJÓS JÁTÉKOK**

Beszédizmok erősítését szolgáló játékok. A nagy legó alaplapra készített labirintuson szívószállal fújva vezetik végig a pingpong labdát. Két ilyen alaplapunk van a készletben, ezért mindkettőt felhasználva, akár versenyt is rendezhetünk. A másik variációs lehetőség, hogy egyenes pályán kell szájjal elfújniuk a pingpong labdát. A levegő kiáramlásának erősségét szabályozva a labda sebességét tudják befolyásolni. Sok gyermeknek gondot okoz az orrfújás. Ezzel a játékkal gyakorolhatjuk azt is, hogy ne a szájukon, hanem az orrukon fújva a levegőt mozgassák a labdát.

### ***Amőba/ötödölő***

A 2 játékos felváltva rakja le a különböző színű legóelemeit. A játék célja sorban vagy átlósan 5 egyforma színű legót elhelyezni. A nagycsoportosok körében kedvelt logikai képességet fejlesztő játék ez.

Vajon mit rajzoltam körbe? Körbe rajzoltam különböző méretű legóelemeket és a gyerekeknek rá kellett helyezniük a megfelelő nagyságú és formájú darabokat az alaprajzra. Kisebkek kedvelt játéka ez a formaérzékelés, -egyeztetés.



11. kép: Mátrix (saját kép)

### ***Mátrix***

Laminált lapon egy táblázatot készítettem, melynek első sorába, illetve oszlopába tetszőlegesen elhelyezünk egy-egy legóelemet. A gyerekeknek ezeknek megfelelő színű két-két legót kell elhelyezniük a táblázat celláiban. Ez is egy nagycsoportosok számára készített asztali játék, mellyel próbára tehetik figyelmüket, logikus gondolkodásukat. Különösen szeretik, hogy ha elkészült az egész tábla, akkor újra tetszőleges sorrendben saját maguknak készíthetnek újabb mátrixot. Gyakorolhatjuk vele a sorok, oszlopok, sorszámok használatát is. Pl.: mi van a 2. oszlop 1. sorában? Hol található a sárga-kék elem?



12. kép: Festés legóval (saját kép)

### ***Festés legóval***

Eredeti ötlet alapján buborékfóliát használtunk volna a festéshez, ezt cseréltük inkább legóra. A nagy kék kartonlapot, ami a közös alkotás alapja, együtt készítettük. Mindenki fehér legó lenyomatokat tett rá, ezek lettek a buborékok a vízben. Majd a halak pikkelyeit egyénileg készítették különböző színű festékbe mártott LEGO-val. Mindenki a saját elképzelése szerint választhatta meg a színeket. Miután felragasztottuk halacskáinkat az alapra, kihelyezzük alkotásunkat az öltözőbe, hogy mindenki kedvére nézegethesse, megmutathassa szüleinek.



13. kép: Lábtorna (saját kép)

### ***Lábtorna***

A szőnyegen ülve, karunkkal hátul megtámaszkodva, mezítláb két lábbal megfogtunk egy kisméretű legót, majd magasba emeltük, integettünk a lábfejükkel, és leejtettük azt.

Mezítláb végigmentünk az alaplapokon, melyek közben nyomást gyakoroltak a talp felületére, így járás közben fejlesztették a gyermek idegrendszerét. Ezzel a taktilis érzékelést fejlesztjük, a talp- és lábizomzat fejlesztése mellett, a testtudat, a testséma, az egyensúlyérzék és a koncentráció, valamint a szem-láb koordináció fejlesztése történt.

### ***Add tovább!***

Körben ültünk a szőnyegen, és 1, majd 2, 3, 4 (gyermeklétszámtól függ) legóelemet adtunk tovább egymásnak. Ez egy izgalmas ügyességi játék, mert minél előbb tovább kell adni kezünkől a legót, hiszen akinél feltorlódik, az a szabályok szerint kiáll. Szerepet kap a finommozgás, a szem-kézkoordináció, a gyorsaság, az ügyesség és a figyelemösszpontosítás. Ezt kombinálva az előző ötlettel, lábbal is adogathatjuk egymásnak a legókat.



## EREDMÉNYEK

Tapasztalataim: A gyerekek örömmel fogadták kezdeményezéseimet, a játékokkal sikerült felkeltenem érdeklődésüket és fenntartanom figyelmüket. A megvalósítás során igyekeztem a gyerekek igényeihez igazodni. Játék közben sok lehetőség adódott az együttjátszásra, az együttműködésre, a kölcsönös segítségnyújtásra. Testi és szellemi fejlődésük elősegítése, teljesítőkéességük fokozása mindvégig önfelelt szabad játékba ágyazva valósult meg. Eközben a játék szabadsága a gyakorlatban úgy valósult meg, hogy a gyerekek megválaszthatták, hogy mit, mivel, hogyan, hol, meddig és kivel szeretnének játszani. Igyekeztem jól felkészülni, figyelni, érteni, élvezni a gyerekek játékát, mindig ott és annyi segítséget adni, amennyit a fejlődésük igényelt, és ezáltal a játékok nagy része nekem is örömet, sikerélményt nyújtott. A játékokra való felkészülés során megterveztem, hogy melyik korcsoportnak kínálok az adott tevékenységet fejlesztési lehetőségeitől függően. Természetesen nem zártam ki más érdeklődőket sem.

A csoportunkba járó gyermekek továbbra is szívesen játszanak a legókészlettel, de most már ehhez előszeretettel választják az általam készített játékokat is. A játéktár gyakorlati megvalósítása kiválóan szemléltette, hogy a legó sokféle felhasználási lehetőséget kínál korosztálytól függetlenül. A sokféle, változatos, sajátos formájú – nem csak egyszerű mértani test alakú – építőelemeket tartalmazó játék kitűnő nevelési lehetőséget nyújt a kreativitás fejlesztésére, a társas kapcsolatok alakítására, megerősítésére. Ösztönzi a gyerekeket a gondolkodásra, az ötletek keresésére. Emellett a játékelgondolások megvalósítása sok ügyességet, a kézizomok – a finommozgások – tökéletesedését segíti. Egyaránt alkalmas egyéni, páros, mikro- és kiscsoportos tevékenységek végzésére, sőt akár az egész csoport együttes játéka is megvalósulhat általa. Felhasználható pedagógus által kezdeményezett vagy spontán játéokra. Gyakorló-, szerep- konstruáló- és szabályjáték mellett bemutatom a felhasználását társas-, sport-, de még dramatikus játék közben is. Vitathatatlan a kreativitást és a türelmet fejlesztő hatása, emellett módot ad a közös játékra, így erősíti a szociális fejlődés folyamatát, különös tekintettel a türelem, az együttműködés és a figyelmesség terén. A legóban alapvetően is benne rejlenek olyan képességalakító lehetőségek, mint például a probléma felismerése, a megoldási javaslatok, a viszonyítás, a térbeli tájékozódás, ám ezek tovább fejlődnek a gyerekek számára szimpatikus játékörtelemek adásával.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az óvodában a gyermekek nap mint nap változatos, színes élményeket szerezhetnek önmagukról, barátaikról, a segítők, befogadó, elfogadó felnőttekről, a közösségről, az őket körülvevő világról, a környezetről, a természet csodáiról, a számok, a mennyiségek birodalmáról. Játszva tanulhatnak egymástól és a felnőttektől. Pedagógiai értelemben fejlesztésről beszélünk, a gyermek szemszögéből nézve ez játékot jelent. Gyermekeink személyiségfejlődését, az egyéni képességeik kibontakoztatását spontán és szervezett élethelyzetek megteremtésével tudjuk lehetővé tenni, elősegíteni. Ezt szem előtt tartva készítettem el a játéktáramat, amelyben óvodában használható

játékotleteket dolgoztam és próbáltam ki Lego Duplo elemekkel.

A gyerekek örömmel fogadták az olyan játékezeményezéseimet, amelyeknél használni kellett az eszüket, azokat a fejtörő játékokat, amelyekkel próbára teheték gondolkodásukat, amelyek valamilyen egészen új, sajátos megoldás kitalálására ösztönözték őket. Azt tapasztaltam, hogy az együttjátszás már önmagában is nagy örömet okoz a gyermekeknek, hiszen az együttlét igénye erős vágy a mai gyermekek életében. Ezt párosítva kedvelt játékeszközükkel, a Lego Duploval, borítékolható a siker egy önfeledt játékra, egy nagyszerű fejlesztési lehetőségre, amelyben a gyermekek önként vesznek részt.

A mindennapi óvodai tevékenységek során fontos feladatunk az ismeretek tapasztalati úton történő megszerzésének biztosítása, élménygazdag mindennapok megteremtése, a játékon, a művészeteken, saját tevékenységeken keresztül a környező világ megismerése, a tanulás örömeinek átélése. Elengedhetetlen, hogy a tevékenységrendszer a gyermek érdeklődésére, cselekvésére, előzetes tudására, tapasztalataira épüljön. Segítenünk kell a gyermekeket, hogy megtalálják helyüket a világban, megismerjék önmagukat, ahhoz, hogy képességeiket kibontakoztathassák. Tudatában legyenek annak, hogy értékes emberek. Tudatosan kell törekednünk az egyéni értékek kibontakoztatására, a készségek, képességek, kompetenciák kiteljesítésére komplex nevelésen keresztül, mindenkifelett a szabad játék, a mozgás, a tevékenységben megvalósuló tapasztalati tanulás módszereivel és az egyéni képességekhez igazodó műveltség tartalmak közvetítésével. Legfontosabb feladataink, hogy szeretetteljes, családi légkörben neveljük és fejlesszük a gyermekeinket, ahol elsődleges tevékenység a szabad játék. Mindehhez nélkülözhetetlen a gyermekek feltétlen, őszinte szeretete.

## IRODALOM

### Nyomtatásban megjelent irodalmak:

- B. Méhes, V. (2018): Az óvónő és az óvodai játék. Budapest, Móra Könyvkiadó Zrt.
- Bakonyi, A. (2016): A játék az élet sója. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (szerk.) A gyermekkultúra jelen(tőség)e. (pp. 106–117). Budapest, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Bakos, É. & Kovács, Gy. (2005): Játék az óvodában. Debrecen, Didakt Kiadó.
- Balázsne Szűcs, J. (1997): Az ember, aki óvodás. Budapest, SZORT Bt.
- Cohen, J. L. (2015): Játékos nevelés – játékerápia. Budapest, Kulcslyuk Kiadó.
- Huizinga, J. (1990): Homo Ludens. Szeged, Universitas Kiadó.
- Kovács, Gy., Lévai, P., Bauer, T. & Iványi, G. (1973): Az óvodai nevelés programja. Budapest, Tankönyv Kiadó.
- Körmöci, K. (2019). A gyermek szükségleteire épített tanulás az óvodában. Budapest, Flaccus Kiadó.
- Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2016). Marc Chagall világa. Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben. In Kolosai, N. & M. Pintér, T. (szerk.) A gyermekkultúra jelen(tőség)e, (pp. 290–304). Budapest, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.

**Interneten található irodalmak:**

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.

Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>

Kiss, R. (2018): LEGO®-alapú terápia: a szociokommunikációs képességek játékalapú fejlesztése. Forrás: [http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2018/10/APA\\_2018\\_1\\_Kiss.pdf](http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2018/10/APA_2018_1_Kiss.pdf)

Kovácsné Bakosi, É. (2009): Játék és tanulás az óvodában. Forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/jatek-es-tanulas-az-ovodaban>

Körmöci, K. (2002): A gyermeki játék és a tanulás. Forrás: <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=30>

Körmöci, K. (2000). Tanulási tevékenységek szabadsága az óvodában. Forrás: <http://www.kormocikatalin.hu/?menu=31>

# A GYÓGYPEDAGÓGIA BEAVATKOZÁSOK SIKERESSÉGE A COVID-19 IDEJÉN

Simon Izabella

A kutatás célja a koronavírus-járvány terjedése miatt bevezetett távoktatás hatásának és eredményességének a vizsgálata volt a neveléstudomány különböző területén, továbbá a távoktatás alatti gyógypedagógiai ellátás eredményességének vizsgálata. A dolgozatomhoz kapcsolódó kutatást kérdőíves vizsgálattal folytattam le, aminek a kitöltését olyan EGYMI-ben dolgozó intézményi vagy utazó gyógypedagógusoktól kértem, akik mindkét távoktatási időszak alatt végeztek gyógypedagógiai ellátást, általános iskolás gyermekek körében. A kutatási kérdéseim egyrészt a pedagógusok digitális átállással kapcsolatos véleményére és a kialakult helyzetben megélt szakmai motiváltságára irányultak. Az eredményeim alapján a gyógypedagógusok számára problémát okozott az átállás 2020-ban, ennek ellenére 2021-ben nagyobb arányban és motiváltabban láttak hozzá az online oktatáshoz. A 2021-es online oktatás sikeresebben valósult meg a korábbihoz képest.

A szakirodalom és az általam végzett vizsgálat eredményei egyaránt rávilágítottak arra, hogy a pedagógusok módszertani felkészítése elengedhetetlen egy következő távoktatási időszak előtt.

## BEVEZETÉS

A magyar köznevelésben a COVID-19-es járvány 2020 márciusa óta merőben befolyásolja a pedagógiai tevékenységet. A világjárvány következtében, a fertőzésveszély csökkentése érdekében a világ számos országában digitális munkarend lépett életbe, amely országok közé tartozott Magyarország is.

A magyar köznevelési rendszer szerves részét képezi a sajátos nevelési igényű gyermekek (a továbbiakban sni-s gyermekek) gyógypedagógiai ellátása integrált és szegregált formában egyaránt. A kérdőívvel gyógypedagógusok körét szólitottam meg. Arra kerestem a választ, hogy a gyógypedagógiai beavatkozások a COVID-19 idején milyen sikerességgel és eredménnyel valósultak meg az online térben, tekintettel a 2020-as és a 2021-es tavaszi tantermen kívüli tanítási rendre egyaránt. Kutatásom során a gyógypedagógusok tantermen kívüli oktatási renndhez kapcsolódó motiváltságát és tapasztalatait áttekintően szeretném feltérképezni.

Úgy gondolom, hogy a világjárvány sokat elvett a megszokott pedagógusi „élet”-ből, ugyanakkor rengeteg kihívás elé állította a pedagógus társadalmat, amely megújulásra adhatott lehetőséget a köznevelés szereplői infokommunikációs szemléletének átalakulásához és módszertani fejlődéséhez.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### Az e-learning

2020 márciusában néhány nap alatt az online térbe konvertálódott az oktatás. Azok a rendszerek, amelyek lehetőséget biztosítottak a tanulók és az iskola közti kapcsolat megteremtésére az online térben, a különböző elnevezésű e-learning platformok voltak.

Az e-learning a világháló megjelenésével egyidejűleg kezdett fejlődni. Legnagyobb előnye, hogy megjelenésével a tanulás időtől és tértől függetlenné vált, továbbá nagylétszámú felhasználók egyidejű oktatása vált megvalósíthatóvá. Természetesen hátrányokat is megfigyelhetünk, amelyek közül kiemelendő, hogy amíg a tanárok részéről a digitális kompetenciák hiányával történő megküzdés okozhatja a legnagyobb nehézséget, addig a tanulók számára az önszabályozó tanulás deficitje okozhat problémákat (Bánkeszi és Szepesi, 2018; Szűts, 2020). Az e-learninghez kapcsolódó kezdeti pozitív vélemények idővel szkeptikussá váltak, főleg az emberi kapcsolatok és a közösséghez való tartozás érzésének hiánya miatt (Szűts, 2020). Számos innovatív, az online kommunikációs csatornákon és platformokon alapuló módszertani elem, illetve önálló módszertan megfigyelhető napjainkban az oktatásban, amelyek sikerességük révén meghonosodtak mind a hazai, mind a nemzetközi oktatási gyakorlatban. Sikerességük abban rejlik, hogy az osztálytermi tanítással valamely módon párhuzamosan, az IKT eszközök használatához kapcsolódnak (Szűts, 2020). Az online térben használatos oktatási módszerek hátterében, Bánkeszi és Szepesi egyik 2018-as tanulmánya szerint, megfigyelhető négy különböző tanuláseméleti irányzat. Ezek az irányzatok a behaviorizmus, a kognitívizmus, a konstruktívizmus és a konnektívizmus.

A *behaviorizmus* a viselkedésközpontúságra helyezi a fókuszot. Jellemzője a hagyományos tanár-diák kapcsolat kialakítása, a feladatorientált tanulás, valamint a tanuló részéről az elsajátított tananyag visszakérése. Ezzel a módszerrel dolgozik például a Moodle és a hasonló jellegű keretrendszerek (Bánkeszi és Szepesi, 2018).

A *kognitívizmus* érdeklődése főleg az információfeldolgozásra, a megismerési folyamatokra és az egyéni tanulási folyamatokra irányul (Bánkeszi és Szepesi, 2018).

A tanuló tanulási folyamatban betöltött aktív szerepének fontosságára a *konstruktív szemlélet* hívja fel a figyelmet. Alapja, hogy az online tanulás egyik kritikus pontjára, a tanulóközpontúságra épül. A konstruktivista szemlélet már egészen kis kortól nagy szabadságot biztosít a foglalkozások megtervezéséért kezdve a gyermekek életkorának megfelelő, digitális tudás kialakításáig (Bánkeszi és Szepesi, 2018; Kőrösné, 2021).

Bánkeszi és Szepesi (2018) által meghatározott negyedik tanulásemélet a *konnektivista szemlélet*. Ez a pedagógia, az informatika és a hálózat kutatás közös pontján található. Célja ösztönözni a tanulót a tanulási folyamatra, és ezzel segíteni a kibontakozás és a kreativitás készségeit.

Bánkeszi és Szepesi (2018) úgy véli, hogy a fent említett tanuláseméletek mind a személyes, mind az online térben történő tanulási-tanítási folyamatok alapját kell, hogy képezzék a tananyag megtervezésekor.

Az online térben történő tanítás sikerességéhez a tanuláselméletek mellett fontos szerepe van a már említett online kommunikációs csatornákon és platformokon alapuló módszertani elemeknek, illetve önálló módszertanoknak.

Az egyik meghonosodott és jelenleg is meglehetősen gyakran alkalmazott oktatási módszer hazai és nemzetközi szinten egyaránt a *fordított osztályterem* módszere. Ezzel a tanulás és a tanítás folyamata szétválik, azonban továbbra is fontos szerepe van a személyes interakcióknak és az osztálytermi környezetnek. A módszer a „Bloom-féle taxonómia (*Bloom, 1956*) magasabb szintjén levő kognitív készségek fejlesztésére összpontosít.” (*Szűts, 2020:80*). Mindemellett, a fordított osztályterem fontos elemei közé tartozik, hogy a szövegalapú tanulást felváltja a vizuális elemek használata (*Szűts, 2020*).

Bánkeszi és Szepesi definiálja a *blended learning* (kevert módszer) fogalmát, ami szintén egy e-learning módszertani típus. A *blended learning* és a fordított osztályterem közti lényegi különbség, hogy a *blended learning* esetén az egyéni felkészülést, tanulást nem követi minden esetben kontakt óra (*Csordás és Tóth, 2020; Szűts, 2020*).

A *gamifikáció* mint módszertani elem egyaránt megtalálható az osztálytermi és a kiterjesztett osztálytermi közegben is. 2020-ban az egyik legnépszerűbb gamifikációs módszertani elem a Kahoot volt, amely a „bring your own device” logikája révén lehetőséget biztosít a számonkérésre játékos formában (*Szűts, 2020*).

Nem utolsósorban a digital storytelling szintén egy népszerű módszertani elem. Lényege az egyéni, páros vagy csoportos tartalomlétrehozás, amelyhez különböző infokommunikációs eszközöket és digitális platformokat használnak a tanulók (*Szűts, 2020*).

A legújabb e-learning-hez kapcsolódó infokommunikációs technológia, amelynek segítségével megvalósulhat az online tanulás, az m-learning (mobil learning). Az m-learning kifejezést a „hordozható, interneteléréssel rendelkező, személyes elektronikus eszközökkel támogatott tanítás-tanulásra használjuk” (*Bánkeszi és Szepesi, 2018:286*). Fontos elemei közé tartozik, hogy támogassa a kapcsolatteremtés módjait helytől és időtől függetlenül, a tanulási folyamatban zajló interakciókat és az azonnali visszacsatolást a tanuló teljesítményéről (*Bánkeszi és Szepesi, 2018*).

Különböző felmérések igazolják, hogy a mai gyermekek nagy részének alsó tagozatos korára saját okostelefonja van, és 9 éves korától többé-kevésbé internetelérése, sőt sok esetben előfordul már az óvodás korban az okoseszköz-használat. A gyermekek figyelmének fenntartására a médiából érkező vizuális és auditív ingerek nagy hatással vannak (*Kőrösné, 2020*).

## A járvány megjelenése Magyarországon és az átállás nehézségei

A gyermekek tanuláshoz való jogának érdekében, hasonlóan az osztálytermi környezethez, a pedagógusoknak feladata volt biztosítani az információt, a támogatást a tanulók számára, azonosítani a feldolgozandó oktatási tananyagot, és meghatározni a tudás elsajátításainak az eszközeit a digitális munkarendben, az IKT eszközök segítségével (*Molnár és mtsai.,2020*). A tantermen kívüli, digitális munkarend, Fekete Tamás és Porkoláb Ádám megfogalmazásával élve „erősen ad hoc jellegű,

kényszermegoldások által működtetett, vészhelyzeti, ideiglenes oktatási működés-mód” (Fekete és Porkoláb, 2020:97).

Az EU digitális irányelvei, a digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő DESI index és a 2016-ban elfogadott hazai Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája révén és további médiászociológiai felmérések értelmében a magyar oktatási rendszer elmaradást mutatott a digitális transzformáció területén mind európai szinten, mind pedig a hazai oktatáspolitikai célokat illetően. A COVID helyzet erősen rávilágított arra a tényre, hogy a magyarországi oktatási rendszer nincs felkészülve arra, hogy az online térben kapcsolatot tartson a tanulókkal (Fekete, 2020; Jakab, 2020). Fekete Mariann (2020) eredményei alapján az egyik legnagyobb nehézség és egyben felelősség a pedagógusok társadalmára hárult. Az online oktatáshoz szükséges módszertan minden szinten hiányzott az oktatás rendszeréből, amely megmutatkozott mind a pedagógusok IT ismereteinek, mind az online térben történő oktatáshoz szükséges tananyagok, okostankönyvek hiányában. Tovább nehezítette a helyzetet, hogy egyetlen hétvégére redukálódott ezeknek a kérdéseknek a megoldási ideje.

Nem feledkezhetünk meg azokról a gyermekekről, akik hátrányos helyzetben-, sajátos nevelési igénnyel vagy a gyermekvédelmi ellátásban éltek a COVID-19 ideje alatt. Egy szerbiai kutatás, amely a magyarországi hátrányos szociális helyzetben lévő magyar gyermekek online oktatásban történő részvételét vizsgálta, megállapította, hogy a hátrányos szociális helyzetű gyermekek csupán egyharmada vett részt rendszeresen az online oktatásban. Azonban nem tekinthetünk el attól sem, hogy számukra nem csak az online térbe történő csatlakozás, esetlegesen az IKT eszközök hiánya és az órákon való részvétel okozta a legnagyobb kihívásokat ebben az új helyzetben. Hamar bizonyossá vált, hogy az online térben történő tanulás felerősítette a különböző társadalmi rétegek közti egyenlőtlenséget, és az iskolarendszer esélykiegyenlítő szerepét nagymértékben csökkentette (Fekete, 2020; Jakab, 2020; Molnár és mtsai., 2020).

Kétségtelen azonban, hogy néhány hét alatt felvirágozott az informatika és a módszertani innováció az oktatás minden területén. A tanulószervezés teljes újragondolása felgyorsította azoknak a reformoknak, módszereknek a meghonosodását, amelyek más országban már korábban beváltak az oktatás területén. Továbbá hatalmas digitális fejlődésnek lettek kitéve az érintett pedagógusok, diákok és szülei. Emellett viszont fontos kiemelni azt is, hogy az online oktatás alatt azoknak az intézmények működése vált sikeresebbé, a pedagógusok kellő rugalmassággal tudták kezelni a kialakult új helyzetet, szemben még azokkal az intézményekkel is, amelyekben kiemelten hatékonyan működő technikai rendszer állt a pedagógusok és a tanulók rendelkezésre (Jakab, 2020; M. Pintér, 2021). Fontos kiemelni azt is, hogy a hirtelen elinduló digitális tanrend életbe lépése olyan elemi feltételeket szüntetett meg, melyek korábban, a szervezett oktatásban kiemelt szerepet tölthettek be, mint például a személyes pedagógus-tanuló interakció és a szociális nevelés (M. Pintér, 2021).

## **Az online térben történő oktatás tapasztalatai**

A koronavírus járvány okozta, oktatásban fellépő változásokat és azok tapasztalatait rövid időn belül kutatni kezdték a világ számos pontján, köztük Magyarországon is.

Az első kutatások vonatkoztak részben a tanulók internetelésére és a tanulók által használt IKT eszközök meglétére (*Fekete és Porkoláb, 2020*). Továbbá vizsgálták a digitális oktatás alatt használt platformok népszerűségét is. A Google Classroom, a Zoom és az e-mail bizonyultak a legtöbbet használt felületnek. Egy másik, tanulók véleményét vizsgáló kutatás szerint szintén a Google Classroom és a Redmenta volt a legtöbbet használt online elérhető platform. Emellett vizsgálták a tanulók szempontjából leghasznosabbnak megítélt felületeket, egyrészt a YouTube, a Discord és a zanza.tv bizonyultak a leghasznosabbnak, másrészt pedig a Google Classroom, a Youtube és a Ms Teams (*Adorján, 2020; Fekete és Porkoláb, 2020*).

A tanárokkal, oktatókkal történő kapcsolatfelvétel tekintetében a válaszadók nagy része a vizsgálat előtti két hétben (digitális átállás harmadik és negyedik hete) többször is felvette a kapcsolatot a tanáraival. Továbbá a megkérdezett tanárok is többször keresték diákjaikat. A kutatásból kiemelendőnek tartom, hogy a megkérdezettek között nem fordult elő egyetlen esetben sem, hogy az egyik fél ne érte volna el a másik felet (*Fekete és Porkoláb, 2020*).

Változás figyelhető meg a digitális átállás első és ötödik-hatodik hetében készült felmérés között, főleg a tanulók részéről teljesítendő feladatok mennyiségére vonatkozóan. Az első héten kapott feladatok mennyisége jóval kevesebbnek bizonyult a tanulók válaszai alapján, mint az ötödik-hatodik héten kiadott feladatok. Az első két hónap után levont tanulságokból megállapították, hogy egy olyan állam, mely a digitális oktatásra tervszerűen nem készült fel, a legjobb képességek és szándékok mellett sem képes a tantermi oktatáshoz hasonló hatékonysággal tanítani és tanulni (*Fekete és Porkoláb, 2020*).

## A pedagógusok tapasztalatai

Egy adott ország oktatói rendszerének színvonalát alapvetően meghatározza a pedagógusok munkájának minősége. Az oktatás megfelelő minőségű teljesítményét maguk a pedagógusok adják, a hatékonyság pedig attól függ, hogy a pedagógusok mennyire képesek hozzáidomulni az új helyzetekhez (*N. Kollár, 2021*). „A tanári munka eredményességét sok szempontból nehéz mérni, de ennek egyik fontos eleme a tanárok szubjektív meggyőződése azzal kapcsolatban, hogy mennyire érzik saját magukat hatékonynak, elsősorban a problémák és váratlan oktatási helyzetek megoldásában.” (*Kóródi és mtsai., 2020:48*) A koronavírus-járvány időszakában kiemelt szerepe volt a pedagógusok énhatékonyság-mérésének, hiszen fontos mutatója lehet a digitális oktatás sikerességének megítélésében (*Kóródi és mtsai., 2020*). Az énhatékonyság mint pszichológiai fogalom Albert Bandura nevéhez kapcsolódik. Énhatékonyság alatt azt a meglátást értjük, amelyet az emberek egy adott helyzetben alakítanak ki arról, hogy a tetteik mennyire lesznek hatásosak. A tanári énhatékonyság vizsgálata kiemelten fontos azokban a helyzetekben, amelyekben új kihívások érik a pedagógusokat, hiszen az új kihívásokról csökkenhet az énhatékonyságba vetett hitük (*Jagodics és mtsai., 2020*). Szabó és munkatársai egy 2021-es tanulmányban megfogalmazzák, hogy az egyik legfontosabb tényező a tanári énhatékonyságot illetően a kapcsolat, amelyben a tanítási-tanulási folyamat létrejön. Fontosnak tartják kiemelni, hogy a tanóra egyik alappillére a visszacsatolás, mely egyaránt lehet



verbális és nonverbális. Az online térben zajló tanórákon a visszacsatolás minősége és mértéke is csökken, hiszen a lehetőségek korlátozottabbak és a tanuló általában időben megkésve kap visszacsatolást a teljesítményére vonatkozóan. Továbbá a tanuló figyelemfenntartását segítő nonverbális tényezők mint a szemkontaktus, a humor, az érzelmek kifejezése vagy az adott szituációhoz illeszkedő gesztusok használata az online színterekből hiányzik. Az online térben a tanulói visszacsatolás hiánya nehezíti a pedagógusok munkáját, hiszen hiába adott a tanulók számára a jelentkezés funkciója az online térben az osztálytermi környezethez hasonlóan, a tapasztalatok alapján ezt a lehetőséget a tanulók csekély mértékben alkalmazták (Szabó et al., 2021). Mindezekon kívül fontos említést tennünk az alkalmazható módszerekről. Számos, a személyes jelenlét mellett jól bevált módszer az online térben okafogyottá vált. Ezek azonnali átkonvertálása az online térbe vagy helyettük új módszerek, eszközök és szoftverek alkalmazása vált szükségessé. Azok a pedagógusok, akik el tudták engedni azt a tényt, hogy mindent nem fognak tudni olyan mértékben vagy minőségben megvalósítani, ahogy azt a jelenléti oktatás mellett tették volna, és ehelyett rugalmasan és kreatívan oldották meg az új tanítási helyzetet, hatékonyabbnak érezhették a munkájukat, és könnyebben haladhattak előre (Szabó és mtsai., 2021). Feltételezhetnénk, hogy az életkor, és a munkatapasztalat befolyásoló tényezővel bírt a koronavírus-járvány idején a pedagógusok énhatékonyágával-, leterheltségével- és kompetenciaérzetével kapcsolatban. Azonban Jagodics és munkatársai 2020-ban publikált tanulmánya alapján ezeket a tényezőket elvethetjük (Jagodics és mtsai., 2020). Nehézséget okozott azonban a megfelelő platformok kiválasztása, használata és az ehhez kapcsolódó bizonytalanságérzet mind a pedagógusok, mind az intézmények részéről. Ennek értelmében azok a pedagógusok, akik valamely mértékű jártasságot tanúsítottak a digitális platformokat illetően, magasabb énhatékonyágot éltek meg (Jagodics és mtsai., 2020). Kóródi és munkatársai (2020) meghatároztak néhány pozitív tényezőt, ide sorolható a megküzdés élménye, ami főleg a változásokra történő rugalmas reagálást jelenti, továbbá maga a tanítás élménye.

## A tanulók tapasztalatai

2020 tavaszán 188 ország állt át először az online oktatásra, és hónapokon keresztül az online térben tartotta a kapcsolatot a tanulókkal. A magyar kormány az első koronavírus-hullám idején a 1102/2020. (III.14.) kormányhatározattal 2020. március 16-tól kezdődően a köznevelési és szakképzési intézményekben digitális munkarend bevezetéséről rendelkezett, amely a 2019/2020-as tanév végéig tartott. Ezt követően, a 2020/2021-es tanévben, a középiskolák számára 2020. november 11-től 2021. április 23-ig, az általános iskolákban pedig 2021. március 6-tól 8 hétig tartó, távoktatás volt kötelező Magyarországon (Józsa és mtsai., 2021; Szűts, 2020; Trentinné és mtsai., 2021).

Az első átállás idején a köznevelési intézmények egyik nagy feladata a saját digitális stratégiájuknak a kidolgozása volt, amelybe beletartozott a megfelelő online platformok és az oktatást-nevelést segítő módszerek kiválasztása. A magyarországi iskoláknak egyedi megoldásokat kellett találniuk, hiszen az erre irányuló fejlesztéspolitikák egyenlensége és az oktatási közszolgáltatások szűk elterjedése nem biztosított

egységes tantermen kívüli oktatási munkarendet számukra. Azzal kapcsolatban is születtek eredmények, hogy a hierarchikus vagy a kommunikatív döntéshozatal volt-e előremutatóbb a szervezeti döntések során. Arra a megállapításra jutottak, hogy nem a döntéshozatal módján és a szervezeti formákon múltott a siker, hanem a döntéshozó informáltságán és a szakismereteken (Józsa és mtsai., 2021; Török és mtsai., 2021). A távoktatásra történő átállás egy komplex, egymásra épülő folyamatként leírható változás is egyben, ami érintette a világ számos országát. A moldovai Heritage International School, mely intézmény egy nemzetközi iskolahálózat tagja, kimagaslóan teljesített az online átállás idején. Olyannyira, hogy egy tíz pontból álló tanácsadással segítette a hálózatba tartozó iskolákat (Csordás és Tóth, 2020). A pedagógusok feladata volt a kiválasztott platformokon és módszereken keresztül a tartalom átadása, amely a pedagógus sajátos, szakmai döntései által valósulhatott meg. Az egyik legfontosabb szempont a tervezés, szervezés időszakában az volt, hogy a tanulók ne csak elszenvedői, passzív elemei legyenek a tanítási folyamatnak az online térben, hanem cselekvő tagok, akik lehetőleg előszeretettel fogyasztják a digitális tartalmakat. Józsa és munkatársai megfigyelései alapján a digitális eszközökhöz való hozzáállás tekintetében, illetve a digitális munkarendre történő átállás során nem volt megfigyelhető különbség az IKT eszközök alkalmazásában, használatuknak magabiztosságában a rövidebb ideje a pályán lévő pedagógusok és a már hosszabb ideje pedagógusként dolgozók között, továbbá a fiatalabb és az idősebb pedagógusok között sem (Józsa és mtsai., 2021).

A különböző országok különbözőképpen jártak el a tanulók iskolai értékelésével kapcsolatban a pandémia idején. Franciaországban és Spanyolországban a pedagógusok kedvezményeket tettek a tanulók teljesítésével kapcsolatban. Ez egyrészt igazságosnak mondható, másrészt azonban a tanulók motivációjának csökkenéséhez vezethet, hiszen az osztályzat motiválhatja a tanulót az iskolai teljesítésben. Ennél nagyobb könnyítés Észországban volt megfigyelhető, ott a távoktatás első pár hetében mellőzték a tanulók értékelését. Azokban az országokban, ahol nem voltak meg a digitális oktatást biztosító alapvető feltételek, például Kenyában, a tanulóknak a következő tanévben meg kellett ismételni az évfolyamot. A magyarországi helyzet színes képet mutat a tanulók értékelésével kapcsolatban. A Németh és munkatársai által, 2020 júniusában végzett kutatás szerint, melyet felső tagozatos és középiskolás diákokkal végeztek, többféle értékelési mód volt megfigyelhető hazánkban. A számonkérésre és ez által az értékelésre alkalmazható online platformok közül a tanulók nagy számban neveztek meg a Redmentát és a Kahootot. Továbbá azt is elmondták, hogy a számonkérés formája és tartalma számukra is problémát okozott. A „csalás” minden tanuló számára lehetőség volt, akár így vagy úgy, azonban arról megoszlik a véleményük, hogy ezt milyen mértékben használták ki. Ennek ellenére számos pedagógus kompenzálta az értékelést, figyelembe véve a „csalás” lehetőségét, így – ismerve a tanulók jelenléti teljesítményét – ugyanolyan értékelést kaptak az online oktatás során, mint a jelenléti oktatásban. Néhány esetben felső tagozatban és középiskolában is előfordult, hogy a pedagógusok egyéni és csoportos projektek elkészítését kérték a tanulóktól, mely pozitívumként emelhető ki, hiszen növelhette a tanulók önértékelését, valamit eltért a fent említett tanári értékeléstől is. Pedagógiai szempontból kiemelendő, hogy a projektek kutatói és alkotói a

munkafolyamataik során kellő élményszerűség esetén, flow-élmény élnek át, mely hozzásegíti őket egy hatékonyabb bevéssődéshez (*Józsa és mtsai., 2021; Németh és mtsai., 2021; Szűts, 2020*).

Az online térben sikeresen teljesítő tanulók közös jellemzője a belső motiváltság, ami szorosan kapcsolódik az önszabályozáshoz. A digitális környezet önmagában motiváló erővel bír, felkelti a tanuló érdeklődését, kihívást jelent számára. Azonban a tanulók motiváltsága csökkenhet miután elvész az újdonság ereje, vagy ha felmerülnek a digitális eszközökhöz kapcsolódó technikai problémák, amik miatt frusztrációt élnek át. Fontos kiemelni, hogy az online térben történő tanulás során nagyobb a lemorzsolódás veszélye a jelentléti oktatással szemben. Az ARCS motivációtervezési elméletek modellje szerint négy kiemelhető lépés van a motiváció ösztönzésére és fenntartására az ismeretszerzési folyamatban, amely az online térben is megállja a helyét. Közülük az első a figyelem (attention), amelyet az érdeklődés, a kíváncsiság válthat ki a tanulóól a digitális térben, főleg a vizuális elemek iránt. Ezt követi a relevancia (relevance), ami akkor a legkedvezőbb a tanuló számára, ha szabadon választhatja meg az általa hasznosnak ítélt kötelezettséget. A harmadik a bizalom (confidence), amikor a saját teljesítménye adja a sikert számára, ami nem függ össze a szerencsével. Végül pedig az elégedettség (satisfaction), ami által pozitívan éli meg a tanulás folyamatát. A modell szerint fontos, hogy a tanulók érezzék, hogy a pedagógus és a saját céljai, a tananyag és a tanóra tartalma, valamint a számonkérés harmóniában van az általuk befektetett munkával (*Józsa és mtsai., 2021*). Tanulói és szülői válaszokból arra következtethetünk, hogy Magyarországon zajló digitális oktatást a felkészületlenség jellemezte, amely főleg kezdetben érintette a digitális oktatásban résztvevőket; továbbá a rendszertelenség, mely mind a tanórák megtartását, a feladatok kiküldését és fogadását, mindpedig a platformok használatát érintette.

Pozitívumként az önálló időbeosztást emelték ki a tanulók, ami a helyzetnek köszönhetően sokat fejlődött a távoktatás ideje alatt. Nehézség volt azonban számukra a feladatok és a tananyag feldolgozása önállóan, főleg a reáltantárgyak esetében. A tanulók nagy része arról számolt be, hogy sokkal több feladatot kaptak, mint a jelenléti oktatás során korábban, és ezt leterhelőnek érezte. A tantárgyak között hangsúlybeli különbségek is megfigyelhetők voltak, előtérbe kerültek az érettségi tárgyak a készségtárgyakkal, egyéb tantárgyakkal szemben. A művészeti tantárgyak hiánya pedagógiai aspektusból is aggodalomra ad okot, hiszen épp az új helyzet okozta feszültséget és a tanulók életében megnövekedett stresszt oldhatták (*Bencéné Fekete, 2021; Józsa és mtsai., 2021; Németh és mtsai., 2021*). Amennyiben szükség lesz még az online kapcsolattartásra, véleményük alapján a tanulók kiszámíthatóságra és biztonságra vágynak, ezt hiányolták leginkább az online oktatás során (*Németh és mtsai., 2021*).

## **A sajátos nevelési igényű gyermekek ellátása az online térben**

A különleges helyzet, melyet a koronavírus és az abból adódó digitális átállás okozott, az sni-s gyermekek és családjaik, valamint a gyermekeket tanító gyógypedagógusok számára, új igényeket és megoldásokat várt el. A pandémia idején is létfontosságú azokra a tanulóokra és családjaikra figyelmet fordítani, akiknek a többletfeltételek,

többlettámogatások elengedhetetlenek a méltányos oktatás feltételeinek érvényesítéséhez (Farkas és mtsai., 2021).

Az online oktatás ideje alatt a szegregált és az integrált intézmények vezetőinek a feladata a sni-s gyermekek számára a munkarend megszervezése az ellátás gördülékeny működése szempontjából (Farkas és mtsai., 2021). Az egységes online tanulást támogató rendszer kialakítása nagy jelentőséggel bír. Fontos, hogy olyan rendszert válasszanak, amely a sni típusaiból adódó eltérések kompenzálására képes. Az intézménynek arra is gondolnia kell, ha nincs mód online tanulástámogató rendszer használatára, ez ugyanis jelentősen megnöveli a pedagógus feladatait. Az órarendek megtervezésekor kiemelt szerepe van a szinkron és aszinkron tanulási forma közti döntésnek, ha szükséges, akár tanulócsoportonként eltérően. Továbbá nélkülözhetetlen figyelembe venni az egyensúly megtartását és a tanulók egyenletes terhelését (Farkas és mtsai., 2021). Előzetes felmérést igényel az sni-s gyermekek digitális eszközhasználata. Fel kell térképezni, hogy adott gyermek számára szükséges-e az akadálymentes hozzáférést biztosító specifikus eszköz, a gyermek családja rendelkezik-e ilyen eszközzel, vagy biztosítani kell számukra a kölcsönzés lehetőségét, továbbá, hogy a fogyatékoság típusa és az életkor milyen határokat szab az eszközök alkalmazásával kapcsolatban a pedagógus számára (Farkas és mtsai., 2021).

A pedagógus feladata, hogy a kapcsolattartást a tanulókkal és a szülőkkel az online térben is fenntartsa, érdemes törekednie a legtöbb tanulót és családot elérő, megbízható kommunikációs csatorna kiválasztására. A tanulás szervezés szempontjából, a távolléti oktatás alatt is elengedhetetlen az egyéni fejlesztési tervek, a rehabilitációs és a rehabilitációs célú fejlesztések folytatása, azonban számos tényezőt figyelembe kell venni, melyek módosíthatják azokat. Érdemes az eszközök kiválasztásakor olyat használni, amelyet a tanuló vagy a szülő ismer, illetve fontos, hogy nem kizárólag sni-s gyermekek részére készült eszközök között válogathat a pedagógus. Létfontosságú, hogy a munkaformától függetlenül a gyermekek teljesítményének értékelése legyen rendszeres, és ösztönző ereje legyen hiánypótló az online térben is (Farkas és mtsai., 2021).

## KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS A GYÓGYPEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

### Kutatási kérdések és hipotézisek

A dolgozatom kutatási részében arra kerestem a választ, hogy a gyógypedagógiai beavatkozások milyen eredményességgel valósultak meg a COVID-19 idején az általános iskolás gyermekek körében. Ennek felméréséhez a magyarországi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézetek intézményi és utazó gyógypedagógusainak véleményére voltam kíváncsi. Online kitölthető kérdőívet készítettem, amiből statisztikai, számszerű megállapítások születtek.

*A következő kutatási kérdések megválaszolása volt a célom a felmérés által:*

K1. A különböző életkorú pedagógusok számára okozott-e eltérő problémákat a digitális átállás? Hogyan befolyásolta a 2021-es tavaszi digitális oktatás kezdetén a pedagógusok szakmai motiváltságát a pályán eltöltött évek száma?

K2. Milyen különbség volt általában megfigyelhető a 2020 tavaszi és a 2021 tavaszi online oktatás között? Rendszeresebben valósultak-e meg a gyógypedagógiai beavatkozások a második hullám idején az elsővel szemben?

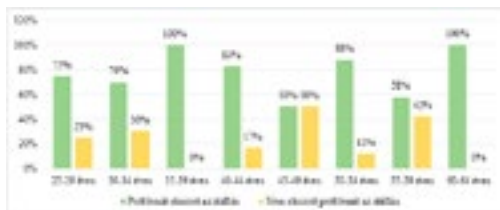
### ANYAG ÉS MÓDSZER

A kérdőíves felmérésben 80 fő gyógypedagógus vett részt az ország egész területéről. Olyan gyógypedagógusok véleményére voltam kíváncsi, akik 2020-ban és 2021-ben is általános iskolás gyermek körében végeztek ellátást magyarországi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézetben. A résztvevő gyógypedagógusok 65%-a az EGYMI-k intézményi gyógypedagógusa, 50%-a pedig az EGYMI utazóhálózatában (is) tevékenykedik.

A kérdőíves felmérés 2022 februárjában és márciusában történt.

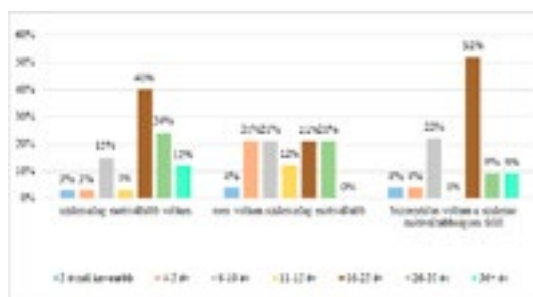
### EREDMÉNYEK

Az 1. ábrán látható a résztvevő gyógypedagógusok életkora öt éves intervallumokra osztva és az általuk adott válasz az átállás okozta probléma fennállásával, illetve hiányával összefüggésben. A beérkező válaszok alapján 92,5%-ban gondot okozott a vizsgálatban résztvevő gyógypedagógusok számára a 2020 tavaszán bejelentett digitális munkarendre történő átállás. Azonban arra is keresem a választ, hogy mely korosztály hogyan vélekedett az átállásról. Az ábráról leolvasható, hogy a 35-39 és a 60-64 éves korosztály számára okozott legnagyobb arányban problémát az átállás. A 45-49 éves gyógypedagógusok véleménye a legmegosztóbb, ugyanis fele-fele arányban vélekednek a probléma fennállásáról.



1. ábra: A gyógypedagógusok életkora és a távoktatási munkarendre történő átállás kapcsolata 2020 tavaszán

A digitális munkarendre történő átállás során a gyógypedagógusoknak a legnagyobb problémát a hiányzó módszertani nehézségek (34%) okozták. Ezenkívül nagy arányban említik még nehézségként az IKT eszközök hiányát (21%), a helyzet miatti szorongást (17%) és az IKT eszközök használatához kapcsolódó ismeretek hiányát (15%). A vizsgálatom idejére már minikét távoktatás lezajlott, ezért érdekelt, hogy az első távoktatás tapasztalatai alapján a második, 2021 tavaszán kezdődő távoktatás kezdetén a pedagógusok milyen motiváltsággal vágtak bele a következő digitális munkarendbe. A válaszok alapján a pedagógusok 41%-a motiváltabban, 29%-a talán motiváltabban és 30%-a motiválatlanabban vágott bele az következő távoktatásba a 2020-as tapasztalatait követően. A 2. ábrán látható a megkérdezett gyógypedagógusok 2021-es tavaszi digitális átállás kezdetén tapasztalt szakmai motiváltsága, illetve annak összefüggése a pedagógusi pályán eltöltött éveinek a számával. Az eredmények alapján elmondható, az összes kategóriát tekintve, hogy a legnagyobb bizonytalanságot a szakmai motivációjukkal kapcsolatban a 16-25 éve pályán lévők tanúsították. Azon pedagógusok, akik számára a legnagyobb arányban (40%-ban) okozott szakmai motiváltságot a 2021-es távoktatás, szintén a 16-25 éve pályán lévők közül kerültek ki. A „nem voltam szakmailag motiváltabb” válaszok túlsúlya, a 4-5 éve és a 11-15 éve pályán lévő gyógypedagógusok körében volt a legmagasabb, ugyanazon korosztály „szakmailag motiváltabb voltam” és „bizonytalan voltam a szakmai motiváltabbságom felől” válaszához képest.



2. ábra: A gyógypedagógus pályán eltöltött éveinek száma és a 2021-es digitális oktatás kezdetén átélt szakmai motiváltságának összefüggései

Számos olyan kérdést fogalmaztam meg a gyógypedagógusok részére, amelyek a 2020-as tavaszi és a 2021-es tavaszi digitális munkarend közti különbségekre irányultak. Ezek között a kérdések között szerepelt a gyógypedagógiai ellátás rendszerességének megvalósulása és a gyógypedagógus által tervezett fejlesztési tervek üteméhez képest történő haladás. A fejlesztések rendszerességéről elmondható a megkérdezett gyógypedagógusok véleménye alapján, hogy 2020-ban 62%-os arányban sikerült „gyakran” vagy annál többször megvalósítani a fejlesztéseket az online térben. 2021-ben ez még nagyobb arányban, 69%-ban valósult meg. A gyógypedagógus által előzetesen megtervezett egyéni fejlesztési tervekhez képest 2020-ban a lassabb ütemű haladás és a kiszámíthatatlanság volt jellemző az ellátásra. A lassabb ütemű haladás 2021-ben is jellemző volt, azonban a megkérdezett gyógypedagógusok a kiszámíthatatlanságot már kevésbé tartották relevánsnak, valamint kicsivel többen tudtak azonos ütemben haladni, tehát úgy, ahogy azt előzetesen tervezték. Végül felkeltette az érdeklődésemet, hogy a távoktatás alatt megismert új eszközök, szoftverek vagy módszerek beépültek-e a gyógypedagógusok eszközköztárába a jelenléti munkarendbe visszatért ellátás során. A résztvevők közül 65-en válaszolták, hogy új eszközt, szoftvert vagy módszert ma is alkalmaznak, sőt többen választottak egynél több típust is. A megkérdezett gyógypedagógusok közel azonos arányban alkalmaznak a jelenléti oktatás során olyan eszközt, szoftvert vagy módszert, amelyet a távoktatás idején ismertek meg.

## **KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK**

### **Kutatási kérdések értékelése**

A 35-39 éves és a 60-64 éves életkori sávba tartozó gyógypedagógusok 100%-a számára problémát okozott az átállás. Általánosságba, a többi korosztályról is elmondható, hogy nehézségként élték meg az átállást. Kivételt képez ez alól a 45-49 éves korosztály, ők fele-fele arányban vélekedtek a kérdésről. Kiemelendő volt a korosztály, mert a kutatásban résztvevő gyógypedagógusok legnagyobb számban ebbe a kategóriába estek, így véleményük megosztottsága számottevőnek tekinthető.

A gyógypedagógusok pályán eltöltött éveinek száma, valamint a 2020-as digitális oktatás tapasztalatai alapján a 2021 tavaszán kezdődő digitális átálláskor tanúsított szakmai motiváltságuk összefüggése számos érdekességet mutat. 2021-ben a szakmai motivátlanság kérdésével kapcsolatban a legmagasabb arányban a bizonytalanság volt megfigyelhető a 2020-as tapasztalatok alapján, mégpedig a 16-25 éves gyógypedagógiai szakmai tapasztalattal rendelkező válaszadók részéről. A 16-25 és a 26-35 éves szakmai tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusok válaszolták a legnagyobb arányban, hogy motiváltabban vágtak bele a következő digitális munkarendbe a többi korosztályhoz képest. A szakmai motivátlanság a 2021-es digitális átállással kapcsolatban a legtöbb kategóriában azonos arányban, 21%-ban mutatkozott meg. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a legalább 16 éves szakmai tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusok nagyobb arányban voltak motiváltabbak a 2021-es digitális átállás kezdetén a 16 évnél kevesebb szakmai

tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusokkal szemben.

A 2020-as és a 2021-es online oktatás számos különbséget mutatott. A megkérdezett gyógypedagógusok 2021-ben rendszeresebben tudták megvalósítani a fejlesztéseket, mint 2020-ban. A megkérdezett gyógypedagógusok által készített egyéni fejlesztési tervhez képest 2020-ban „lassabb ütemben haladt” az ellátása, mint ahogy azt előzetesen eltervezték, valamint magas arányban „teljesen bizonytalan”-ná vált. 2021-ben a bizonytalanság aránya csökkent, így a legmagasabb arányban az ellátás „lassabb ütemben történő haladás”-át adták válaszul. Az előzetes tervekhez képest az „azonos ütemben történő ellátás” mindkét évben csekély arányban jelent meg a válaszok között. Ez alapján megállapítható, hogy a bizonytalanság csökkent 2021-re az előző távoktatáshoz képest, azonban a lassabb ütemű haladás mindkét távoktatási időszakban jellemző volt.

### **Kutatási kérdésekhez kapcsolódó javaslatok**

A COVID-19 alatti távoktatás a szakirodalom és az általam készített felmérés eredményei alapján is nehézséget okozott a pedagógusok és a gyógypedagógusok számára. A pedagógusok nagy része nem rendelkezett megfelelő infokommunikációs, digitális kompetenciával az online térben zajló oktatással kapcsolatban. Létfontosságú, hogy a pedagógusok számára legyen lehetőség az online oktatás alapjait elsajátítani. Ebbe beletartozik a digitális didaktikai elemek és a digitális felületek széleskörű megismerése, az online térben sikeresen megvalósítható módszerek elsajátításának lehetősége és a különböző online eszközökhöz, szoftverekhez való hozzáférés biztosítása. Továbbá az sni-s gyermekekre való tekintettel a különböző terápiákhoz szükséges módszerek adaptálása az online térbe, hogy a gyógypedagógiai beavatkozások sikeresen tudjanak megvalósulni az online térben is egy esetleges következő távoktatási időszakban. Kiemelten a gyógypedagógiai terápiák tekintetében, főleg azok esetében, amelyekben a gyermekekre általánosságban jellemző, hogy nehezen adaptálódnak az új szokásokhoz. Számukra, a jelenléti oktatás alatt szükség volna ezeknek az eszközöknek, módszereknek a bevezetésére, hogy az esetlegesen szükséges online térben is sikeres legyen a terápia megvalósulása.

Dolgozatom első részében kitértem az e-learning fejlődésére, ugyanis a távoktatás alatt a különböző e-learning rendszereknek hatalmas szerepe volt az oktatás minőségi megvalósulásában. A távoktatásban résztvevő pedagógusoknak rövidesen új módszereket kellett elsajátítaniuk, hogy az oktatás elérje a tantermi oktatás hatékonyságához közelítő szintet.

Céлом a távoktatás alatti gyógypedagógiai ellátás eredményességének vizsgálata volt. A kutatási kérdéseim a pedagógusok digitális átállással kapcsolatos véleményére, a kialakult helyzetben megélt szakmai motiváltságára irányultak. Az eredményeim alapján a gyógypedagógusok számára problémát okozott az átállás 2020-ban, ennek ellenére 2021-ben nagyobb arányban vágtak bele motiváltabban az online oktatásba, mint egy évvel korábban. Az eredményeim alapján a 2021-es távoktatás során kevésbé volt jellemző a kiszámíthatatlanság az ellátással kapcsolatban, de a fejlesztések továbbra is lassabb ütemben haladtak a jelenléti ellátáshoz képest. A távoktatás, a nehézségek ellenére, részben pozitív hatással van a mai gyógypedagógiai ellátásra.



**IRODALOM**

- Csordás, I. & Tóth, B. (2020). COVID-maraton – Útmutató az oktatás megtervezéséhez. Budapest, Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft.
- Farkas, A., Földeáki, A., Főző, A. L., Frész, A. J., Genáhl, K. J., Horváth, Á., Jánossy, Zs., Kapcsáné Németi, J., Krajcsovics, Á., Neumann, V., Pintér, G., Sió, L., Szabados, T., Szalay, S. Zs., Szilágyi, Á., Timár, B. & Tóth, T. (2021). Digitális pedagógiai ajánlások módszertani gyűjteménye. Budapest, Oktatási Hivatal, URL: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani\\_gyujtemeny\\_01\\_08\\_compressed.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tavoktatas/Modszertani_gyujtemeny_01_08_compressed.pdf) (Letöltés: 2022. 03. 24.)
- Szűts, Z. (2020). A digitális pedagógia elmélete. Budapest, Akadémia Kiadó.

**Folyóirat:**

- Adorján, B. (2020). A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején. *Képzés és Gyakorlat* 18(3-4): 213–226. URL: [http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes\\_es\\_gyakorlat/content/2031609609](http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/2031609609) (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Bánkeszi, K. & Szepesi, J. (2018). Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő* 28/64(3): 377–390. URL: [http://epa.oszk.hu/00100/00143/00353/pdf/EPA00143\\_konyvtari\\_figyelo\\_2018\\_3\\_377-390.pdf](http://epa.oszk.hu/00100/00143/00353/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2018_3_377-390.pdf) (Letöltés: 2022. 03. 24.)
- Bencéné Fekete, A. (2021). Digitális oktatás a család szemszögéből. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 205–226. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2566/2296> (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Fekete, M. (2020). Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra* 30(9): 77–95. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2020\\_09\\_077-095.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_09_077-095.pdf) (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Fekete, T. & Porkoláb, Á. (2020). Karaténpedagógia a magyar közoktatásban – A digitális oktatásra történő átállás eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra* 30(9): 96–112. URL: [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2020\\_09\\_096-112.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_09_096-112.pdf) (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Jagodics, B., Kóródi, K. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában 2. rész. Az énhatékonyság kapcsolata egyéni jellemzőkkel, valamint a tanári munka egyes tényezőivel. *Iskolakultúra* 30(11): 24–52. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33990/33341> (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Jakab, Gy. (2020). Iskola – járvány idején 1. rész. *Iskolakultúra* 30(9): 64–76. URL: [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011\\_iskolakultura\\_2020\\_09\\_064-076.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00236/pdf/EPA00011_iskolakultura_2020_09_064-076.pdf) (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Józsa, G., Karáné Miklós, N. & Józsa, K. (2021). Pedagógusok tapasztalatai a tanulók motiválásáról a Covid19 járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 169–186. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2564/2294> (Letöltve: 2022. 01. 20.)
- Kóródi, K., Jagodics, B. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában 1. rész. A Tanári Énhatékonyság Kérdőív és a Relatív Énhatékonyság Kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra* 30(10): 38–52. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33991/33224> (Letöltés: 2022. 01. 20.)

- Kőrösné Mikis, M. (2021). Digitális oktatás – A hőkortól a pandémiáig. *Fejlesztő Pedagógia* 32(1–3), 93–101.
- M. Pintér, T. (2021). Pedagógiai kihívások a Covid idején – Előszó. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 91–96. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2560/2290> (Letöltve: 2022. 01. 20.)
- Molnár, Gy., Námensztovszki, Zs., Glušac, D., Karuović, D. & Major, L. (2020). Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. In: 11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom), 603–687. URL: [https://www.researchgate.net/publication/344388708\\_Solutions\\_experiences\\_in\\_online\\_education\\_in\\_Hungary\\_and\\_Serbia\\_related\\_to\\_the\\_situation\\_caused\\_by\\_Covid-19](https://www.researchgate.net/publication/344388708_Solutions_experiences_in_online_education_in_Hungary_and_Serbia_related_to_the_situation_caused_by_Covid-19) (Letöltve: 2022. 03. 24.)
- N. Kollár, K. (2021). Az online oktatás tapasztalatai és gyakorlata a pedagógusok nézőpontjából. *Iskolakultúra* 31(2): 23–52. URL:<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/ISKKULT.2021.02.23/33741> (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Németh, Sz., Rajnay, R., Cziboly, Á. & Bethlenfalvy, Á. (2021). A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül – 18 tanulói és szülői fókuszcsoportos beszélgetés alapján. *Iskolakultúra* 31(6): 17–34. URL:<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34657/38199> (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Szabó, É., Jagodics, B. & Kóródi, K. (2021). A tanári munkát hátráltató tényezők a 2020. tavaszi digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra* 31(6): 3–16. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34609/38198> (Letöltés: 2022. 01. 20.)
- Török, B., Nagy, R., Imre, N. & Révész, L. (2021). A tantermen kívüli, digitális tanulási munkarend az általános iskolákban – Az iskolavezetők szerepe az iskola szervezeti működésében. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 227–255. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2567/2297> (Letöltés: 2022. 03. 24.)
- Trentinné Benkő, É. & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 9(2): 256–285. URL: <http://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2568/2298> (Letöltés: 2022. 03. 24.)

**Jogsabály:**

- 1102/2020. (III. 14.) Kormány határozat (2020) URL: <https://njt.hu/jogsabaly/2020-1102-30-22> (Letöltés: 2022. 01. 20.)



# INTEGRÁCIÓS LEHETŐSÉGEK ELSŐ OSZTÁLYBAN AZ ÉNEK-ZENE ÉS A KÖRNYEZETISMERET TANTÁRGY KÖZÖTT

Pencz Fruzsina

A tanulmány célja a zenei nevelés integrációs lehetőségeinek feltárása első osztályban a környezetismeret és az ének-zene tantárgyak között. Továbbá kapcsolódási pontok keresése két általam vizsgált tankönyvcsalád első osztályos tankönyveinek tananyaga között. Ehhez első körben a 2012-es és a 2020-as Nemzeti Alaptanterv vizsgáltam a tantárgyi integráció tükrében. A továbbiakban a Mozaik Kiadó és az Oktatási Hivatal elsősknek szánt tankönyveinek tananyagtartalma mentén haladtam.

A Mozaik Kiadó 2012-es Nemzeti Alaptantervre írt ének-zene és környezetismeret tankönyve alapján gyűjtöttem integrációs témaköröket, a zenei nevelés környezetismeret órán lehetséges előfordulásait vizsgálva. Egyes környezetismereti témakörhöz társítottam ének-zenei elemeket, melyeket táblázat formájában rendszereztem.

A 2020-as módosulatok esetében is ekképpen igyekeztem eljárni, ám mivel megszűnt az első osztályos környezetismeret tantárgy, a 3. évfolyamos bemeneti követelményrendszer alapján kerestem olyan lehetséges témaköröket az ének-zene órák tudásanyagában, amelyek kapcsán a természettudományos ismeretek integrációja megvalósulhat.

Vizsgálataimból kiderülhet, hogy a Mozaik Kiadó tankönyvei több integrációs lehetőséggel szolgálhatnak, illetve a kiadvány aktualizálása – pótló dallamtár kiadása – még mindig teljes egészében használhatóvá teszi ezt az ének-zenei kötetet, az új kiadvánnyal együtt. Azt sem szabad ugyanakkor szem elől téveszteni, hogy az új módosulatok szerint két évük van a gyermekeknek elsajátítani a 3. osztályos bemeneti tudáselemeket, illetve, hogy a hivatalosan integrációra kijelölt tantárgy nem az ének-zene, így a lehetőségek ezekhez mérten vizsgálhatók.

## BEVEZETÉS

Zenei nevelésünkre a legjellemzőbb az érték közvetítés és az értékörzés, amelyet a Kodály-koncepció által valósítunk meg. Ez az elképzelés a teljes embert fejlesztő pedagógia, aminek központjában a nyitott, kreatív, közösségi ember alakja áll. A magyar hagyományőrző attitűd fejlesztése szintén ehhez a területhez tartozik, aminek egyik fontos színtere az ének-zene óra. Itt lehetőségünk van elmélyíteni a hazafias nevelés alappilléreit, a gyerekek kötődését saját népük és kultúrájuk értékei iránt, valamint a szülőföld, a haza és a nemzet fogalmának kialakítását is.

Azonban esetenként tanulói ellenállásba ütközhetünk, a gyermekek motivációja az ének-zene iránt az évek múlásával egyre csökken. „Az iskolai ének-zene órák a

„nem szeretem” tantárgyak közé tartoznak.” (Józsa, Jakobicz, & Wamzer, 2018. 6. 2. sz.) A probléma az alsó tagozaton nem olyan szembetűnő, de ahogy a gyermekek haladnak tanulmányaikban előre, egyre jobban kiütközik a motiválatlanság, ami a tanórákat és a szakpedagógust is eltérő szinteken károsítja. A pozitív zenei viszonyulás megszerzésében legnagyobb szerep a pedagógusra hárul, hiszen személyiségével, szakmai tudásával alakítja, formálja a gyermekekben kialakult képet az ének-zene mint tantárgy iránt. „Az alapfokú oktatás során az aktív, együttes zenélés, zenei tevékenységek és a zenei élmények megtapasztalása, a zenei önkifejezés előtérbe helyezése mindvégig lényeges szempont és módszertani elv kellene, hogy legyen...” (Nagyné, 2019, old.: 270).

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv a tantárgy legfőbb céljaként az ének, éneklés megszerettetését, útmutató adását tűzte ki a zene világába, valamint fontos volt továbbá, hogy mindezt a gyermekek által élvezhető tevékenységgé tegyék. „Az ének-zene oktatás célja olyan közös, együttes élmény megteremtése, amelynek révén a befogadás és az önkifejezés, valamint az egymásra figyelés harmóniája valósul meg.” (Oktatási Hivatal, 2012) A tanítás célja pedig a zeneértő és -érző képesség fejlesztése, a szellemi-lelki tulajdonságok bővítése, a képzelőerő és a zenei érzékenység gyarapítása a művészeti élmények segítségével. Ennek kapcsán a tanulók egy másfajta önkifejező képességet sajátíthatnak el, melyet a továbbiakban az életben való boldogulásukhoz is felhasználhatnak.

A 2020-ban érvénybe lépő új Nemzeti Alaptanterv – továbbiakban NAT – módosulataiban megfogalmazódik, hogy az ének-zene tantárgy Kodály Zoltán zene-pedagógiai és nemzetnevelési elveire épül, aminek központja maga az éneklés, kiemelt szerepet kap a közösségi éneklés, a kóruséneklés. A kórusban a karvezető irányításával a különböző képességű tanulók együtteséből új, közösségi érték jön létre, amit egyénileg nem tudnának létrehozni. „A tanulók megtanulnak alkalmazkodni, felelősséget vállalni, egy célért odaadóan dolgozni, igényességet, fegyelmet, egymásra való figyelmet tanulnak.” (Oktatási Hivatal, 2012)

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

### A művészeti nevelés

A fogalommal kapcsolatos előzetes kutatásaim során több olyan szakirodalommal is találkoztam, amely a művészeti nevelést komplex területként jellemezte. Sokszor találkozhatunk a művészet, mint nevelés és a nevelés mint művészet (Virág, 2014/1.) kifejezésekkel hazai írók ilyen témában írt műveiben (Trencsényi, 2000) (Read, 1943/1970). Tudományos írásaikban külön tárgyalják első sorban a művészet, majd a nevelés fogalmát, csak aztán kapcsolják össze e két meghatározást (Kron, 1997) (István, 2012). Az mindkét fogalomról egyöntetűen elmondható, hogy koronként és akár kultúránként nagyon változó.

A 2012-ben kiadott NAT-ban a műveltségi területek között megtalálható volt a Művészetek kifejezés, amely a korábbi esztétikai nevelést kívánta lefedni a 2012-es dokumentumok alapján. E műveltségi terület céljai közé tartozott, hogy a gyerekek minél többféle kommunikációs módban legyenek jártasak, ezáltal jobban meg tud-

ják értetni magukat a külvilággal, könnyebb legyen számukra a kapcsolatteremtés. Továbbá fontos alapelvnek tekintette azt is, hogy a gyermekek sokrétű művészeti ismeretekre tegyenek szert mind az elméleti, mind a gyakorlati oktatás megvalósulásának keretein belül. Az egyes művészeti ágakkal való játékos ismerkedést és az azokhoz kapcsolódó produktumok elkészítését a képességfejlesztés talán legjobb módjaként tüntette fel.

A 2020-ban kiadott új NAT-ban is jelen van a művészetek tanulásterület, amely az ének-zene mellett a vizuális kultúra, a dráma és színház, a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyakat foglalja magába. A 2020-as módosítások szerint a művészetoktatás a NAT nélkülözhetetlen része, a transzferhatás miatt pedig tartalmi alkotóeleme lehet minden tantárgy eredményes tanításának. A négy megjelölt tárgy közül azonban csak az ének-zene és a vizuális kultúra oktatásában valósul meg a művészeti nevelés önálló tantárgyként.

Ezenkívül a művészeti nevelés nem csak az iskolai kereteken belül valósulhat meg, számos más lehetőség is van a pedagógusok kezében. Ilyenek például a művészeti intézményekbe tett látogatások – a 2020-as NAT már magába foglalja ezeket évfolyamonként kötelező jelleggel, míg a 2012-esben nem voltak jelen – amelyek után mindig célszerű az élmények megfogalmaztatása, átbeszélése. Egy másik lehetőség például az erre épülő intézményrendszerben, a művészeti oktatásban van. Manapság már sok általános iskola egyben alapfokú művészeti intézmény is, ami rengeteg új lehetőséget biztosít a tanulók művészeti fejlődésében.

## A tantárgyi integrációról

„A magyar pedagógiában az integráció összetett fogalmából többnyire csak az integrált nevelést emelik ki, jóllehet egyazon elméleti mag két aspektusa között termékeny kapcsolat létesíthető.” (*Juhász & Chrappán, 2012, old.: 88*)

Az integráció fogalma több szempontból is megközelíthető, a nevelés szempontjából a hátrányos helyzetű tanulók velük egykorú, normál képességű társaikkal való együttes nevelésére gondolhatunk. A fogalom megjelenése egyidős a nevelés mint meghatározás létrejöttével. Ahogy kezdetben megalkották a tantárgyakat, azokat aztán mindjárt csoportosították is – ahogy a „mai” tantárgyakban is, úgy azokban is rengeteg volt a kapcsolat. Viszont azt mindenképp fontosnak tartom leszögezni, hogy a magyar integrációtörténet még ma is majdnem teljesen feltáratlan pontnak tekinthető a hazai pedagógia történetében.

Laczó Zoltán (2001) gondolatai szerint már az 1995-ben közzétett Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott célok és irányelvek is jó lehetőséget kínáltak a művészeti műveltségterületeken belül más műveltségterületekkel való integrációra. A tanulmánya szerint viszont ez elenyésző próbálkozás volt akkoriban, az ének-zene tantárgy nem szakadt ki az ismeretközpontúság kereteiből.

A 2012-es NAT-ban a tantárgyközi integrációról túlnyomórészt az élő idegennyelvek tanulása és a természettudományok kapcsán találhattunk említéseket. A 2020-as módosulathoz ez a sor a társadalmi alapismeretek és a vizuális kultúra oktatási egységeivel bővült. Ezek mellett az intézmények helyi tantervében megjelenő szabad sáv növelése érdekében ajánlja a műveltségi területek magasabb fokú integrációját és

kiemelt fejlesztési feladatokat. A gyakorlat ezzel ellentétben rengeteg kapcsolódási pontot mutat a tanítandó tantárgyak és tananyagaik között. Vass Vilmos (1998) szerint a tantervek elkészítésekor elkerülhetetlen a tantárgyköziség tudatos megtervezése, az erre vonatkozó megközelítések rengeteg lehetőséget kínálnak. Egy 1998-as írása szerint a tantárgyi-integráció „*megjelenésének és alkalmazásának igénye már jelen van a magyar oktatásban*” (Vass, 1998). Úgy gondolta, a tudásátadás és ezáltal természetesen a befogadás átfogóbbá, összetettebbé válása társadalmunk számára témérdek előnnyel jár.

Ez mára beigazolódni látszik, egyre több tanulmány értekezik a tantárgyköziség előnyeiről, valamint több kiadvány is készült már a témában. Számos továbbképzés ad lehetőséget arra, hogy a pedagógusok többféle szemléletmódot és módszert sajátítsanak el ennek kapcsán, melyeket majd aztán a munkájuk során alkalmazni tudnak. Sajnos, elmondható ugyanis, hogy a ma pályán lévő pedagógusok nem mindig rendelkeznek olyan módszertani repertoárral, amivel igazán hatékonyan megvalósítható a tantárgyi integráció. Ellenpélda, hogy a természettudományos tárgyak integrációjára például az 1970-es évektől a Marx György (Marx, 2001) nevéhez köthető kísérlet gyakorolt hatást a hazai oktatás-nevelés terén, amelyet azóta is fejlesztenek.

Nem szabad megfélekednünk azonban a modern technika vívmányai jelentette előnyökről sem. Számos számítástechnikai eszköz és program van a pedagógusok kezében, amelyekkel a szóban forgó folyamat megvalósulása elősegíthető. Például több tankönyvcsaláddhoz találhatóak már az interneten online tananyagok, feladványok. Sok esetben tapasztalható az ilyen anyagokban a tantárgyköziség egy-egy témát illetően, hiszen egy online feladat megoldása már eleve több tantárgy – hiszen a feladat témájához igazodó mellett mindig jelen van az informatika mint tantárgy is – kapcsolódásával valósulhat meg.

## AZ ÉNEK-ZENE TANANYAG ALSÓ TAGOZATON

A 2012-es Nemzeti Alaptanterv hivatalos vitaanyaga alapján a közműveltségi tartalmak az alsós ének-zene tantárgyra vonatkozóan a következők.

- Elsősorban népdalok, népi gyermekjátékok, könnyű népdalfeldolgozások (ajánlott: Kodály Zoltán és Járdányi Pál gyermekdalai).
- Népzenei témára épülő teljes értékű műzenei szemelvények (ajánlott: Bartók: Gyermeknek, Kodály: Gyermek- és nőikarok), illetve autentikus népzenei szemelvények (főbb tánc típusok és táncdialektusok kísérő zenéje).
- Más kultúrák népdalai és azok műzenei feldolgozásai.
- Cselekményes és programzenék rövid részletei (ajánlott: Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja, Kodály Zoltán: Hány János, Szergej Prokofjev: Péter és a farkas, Antonio Vivaldi: A négy évszak).

Az új, 2020-ban érvénybe lépett Nemzeti Alaptanterv az ének-zene tantárgyat a művészetek témakörén belül tárgyalja, ide pedig a következők tartoznak még: dráma és színház, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret. Ezekre a foglalkozásokra a NAT rendelete alapján az 1. és 2. évfolyamon is összesen 8 óra áll rendelkezésre hetente, míg 3. és 4. osztályban erre 7 tanóra van egy héten, ami éves bontásban 2-2 órát jelent.

A kerettanterv tartalmazza az alsó tagozatos tanulók kimeneti követelményeit is részletes lebontásban. E szerint a nevelési-oktatási szakasz végére a tanulók:

- képesek legyenek csoportosan vagy önállóan, életkoruknak és hangji sajátosságaiknak megfelelő hangmagasságban énekelni, törekedve a tiszta intonációra és a daloknak megfelelő tempóra;
- ismerjenek legalább 180 gyermekdalt, magyar népdalt;
- az elsajátított dalok, zenei részletek éneklésekor változatosan tudják használni hangerejüket a zenei kifejezéseknek megfelelően;
- tudjanak hangszerkíséretes dalokat énekelni tanáruk vagy hangszeren játszó osztálytársuk kíséretével;
- aktívan vegyenek részt a tanult dalokhoz kapcsolódó játékokban, táncokban, dramatizálásokban;
- képesek legyenek megkülönböztetni egymástól fogalmi szinten az egyenletes lüktetést és a ritmust;
- tudják érzékelni és hangoztatni a tanult dalokban és zenei szemelvényekben az egyenletes lüktetést és az ütemhangsúlyt;
- ismerjék fel és hangoztassák a negyed, a nyolcadpárt, a fél értékű ritmusokat, a negyed és a fél értékű szüneteket, tájékozódjanak a 2/4-es ütemben, illetve ismerjék fel és használják is az ütemvonalat, a záróvonalat és az ismétlőjelet;
- képesek legyenek felismerni és hangoztatni is az összetett ritmusokat (pl.: szinkópa, nyújtott és éles ritmus), az egész értékű kottát, a pontozott fél értékű kottát és az egyedül álló nyolcadot a hozzá tartozó szünettel, ezek mellett pedig tájékozódjanak a 4/4-es és a 3/4-es ütemekben;
- meg tudják különböztetni a páros és a páratlan lüktetéseket;
- szóaltassanak meg ritmizálva mondókákat, gyermekverseket;
- érzékeljék a hangok magasságának változásait, a különféle hangszíneket, az ellentétes dinamikai szinteket, tudják ezeket felismerni a körülöttük lévő világ hangjaiban, a tanult dalokban és zeneművekben;
- képesek legyenek belső hallással követni a pedagógus által énekelt dalokat;
- ismerjék fel, énekeljék és alkalmazzák a pentaton hangkészlet hangjait;
- a tanult, énekelt zenei anyagokhoz köthető szolmizációs hangokat ismerjék, tudjanak kézzelről énekelni;
- képesek legyenek a dalokat tanítói segítséggel szolmizálva énekelni, kézzel mutatni;
- tudjanak pedagógusi segítséggel leírni és olvasni egyszerű ritmusokat, dallamfordulatokat;
- érzékeljék, hogy ugyanaz a dallamrészlet különböző magasságokban írható és olvasható;
- a tanult ritmusokat mozgással, testhangszerrel, illetve egyszerű ritmushangszerekkel reprodukálni tudják.



## EREDMÉNYEK

### A környezetismeret és az ének-zene tantárgyak integrációja a 2012-es dokumentumok szerint

A NAT-ban (2012) foglaltak szerint ember és természet műveltségterület, melybe a környezetismeret tantárgy (1-4. évfolyam) is beletartozik, középpontjában maga a természet és az ezt megismerő ember áll. A természettudomány műveltségterület egyebek között olyan általános képességeket fejleszt, mint a logikai következtetés, az elvonatkoztatás, de találhatunk olyan pontot is, ahol a két műveltségi terület – az előbb említett és a művészetek, ezen belül is az ének-zene – fejlesztési feladataival. Ilyen például a saját nézőpont kialakítása, kifejezése, vagy a speciális alkalmazások, kapcsolódások felismerése is. Továbbiakban az ének-zenei nevelés két nagy fejlesztési feladatát dolgozom fel, társítva természettudományi szegmensekhez.

A zenei reprodukció mint fejlesztési feladat a zenei nevelés során három további egységre bontható: az éneklés; a generatív (csoportosan és/vagy önállóan alkotó), a kreatív zenei tevékenység és a felismerő kottaolvasás. A Mozaik kiadó elsős gyermekeknek szóló ének-zene 1. Munkatankönyvében rengeteg olyan dallal találkozunk a diákok, melyeket már az óvodában megismertek, megtanultak. Az éneklés integrációs lehetőségeit táblázat (1. ábra) formájában gyűjtöttem össze a könnyebb átláthatóság érdekében.

A zenei befogadás mint fejlesztési feladat a zenei reprodukció mellett két fő egységre tagolódik: a befogadói kompetenciák fejlesztésére és a zenehallgatásra. A zenehallgatás a másik legmeghatározóbb tevékenység a zenei nevelés során az éneklés mellett. Popovicsné (2016) szerint az ének-zenét tanító pedagógusok egyik legfontosabb feladata, hogy pozitív érzelmeket alakítsanak ki a zene iránt a gyermekekben, megismertessék velük a zenehallgatást, ezért úgy gondolja, hogy az ének-zene órákon a legtöbb időt zenehallgatással, zenéléssel és énekléssel érdemes foglalkozni, majd csak aztán a komolyabb zenei ismeretekkel, fogalmakkal.

Bármely tantárgyról is legyen szó, a motiváció elengedhetetlen a tanórákon a gyermekek számára. Erre pedig egy tökéletes lehetőséget kínál a zenehallgatás. Rendkívül motiváló hatással lehet a tanulók munkakedvére egy-egy tananyaghoz illő zenei darab – akár az egész mű, vagy részletek, bejátszások – meghallgatása. Ez a modern technikai eszközökkel gyorsan, egyszerűen megvalósítható, rengeteg internetes portál és fórum áll a pedagógusok rendelkezésére. A zenehallgatás környezetismeret órába való integrálási lehetőségeiről az előző egység összegzéséhez hasonlóan készítettem egy táblázatot (2. ábra), amely a témában levont következtetéseket tartalmazza.

I. táblázat: Az éneklés integrációjának lehetőségei a környezetismeret órán a Mozaik Kiadó tankönyvei és a 2012-es NAT alapján

<b>Az éneklés integrációjának lehetőségei a környezetismeret órán a Mozaik Kiadó tankönyvei alapján</b>	
Környezetismeret témakörök, fejezetek címe	Kapcsolható dalok, egyéb lehetőségek
Út az iskolába	Megy a kocsí...; Jön a kocsí...stb., valamint akár hangszerekkel járművek hangjának utánzása
Növények az iskola környékén: kerti munkák, játékok	Hinta, palinta...; Húzz, húzz...; A part alatt...stb.
Növények az iskola környékén: virágok	Két szál pünkösdrózsa...; Csicserei Borso...; Borzas galagonya...stb.
Az ősz	Jöjj ki napocska...; Tekereg a szél...; Csepp, csepp, csepereg...; De jó a dió!; Esik az eső...; Rózsa szirma harmatos...stb.
Ismerkedés az élő környezettel: az állatok	Ha én cica volnék...; Hogy a csibe?; Héja, héja...; Bújj, bújj medve...; Cin, cin...; Eresz alól...; Egy kis malac...stb.
A tél: December	Télapó itt van...; Itt kopog...; Hull a pelyhes...; Ezüstoffenyő, szép sudár...; Ezüstszánkót hajt a dér...; Kis karácsony, nagy karácsony...stb.
A tél: Január	Hóember, hóember...; Hull a hó; Országúton nagy a hó...stb.
A tél: Február	Itt a farsang...; A farsangi napokban...; Pörcös pogácsa...stb.
Ismerkedés az élettelen környezettel: állathangok	Háp, háp...; Cin, cin kiséger...; Brumm, brumm, Brúnó...stb.
A tavasz	Tavaszcím: Sándor napján...; Egyéb: Vígan dalol a madár...; Jön a tavasz...; Süss fel nap...; Gólya, gólya, gilice...stb.

2. táblázat: A zenehallgatás integrációjának lehetőségei a környezetismeret órán – a 2012-es NAT alapján

<b>A zenehallgatás integrációjának lehetőségei a környezetismeret órán</b>	
Környezetismeret témakörök, fejezetek címe	Komolyzenei művek, egyéb lehetőségek
Út az iskolába	Sáry László: Etűdök gőzmozdonyra, illetve 1-2 perces járművek hangját tartalmazó videók bejátszása, majd akár kvíz
Évszakok	J. Haydn: Évszakok A. Vivaldi: A négy évszak
Az ősz	J. S. Bach: E-dúr menüett; F. Mendelssohn-Bartholdi: e-moll hegedűverseny; J. Brahms: D-dúr hegedűverseny; L. van Beethoven: D-dúr hegedűverseny; Liszt Ferenc: Un sospió (Sóhaj); A. Vivaldi: A négy évszak – Ősz; stb.
Ismerkedés az élő környezettel: az állatok	Jean-Philippe Rameau: A tyúk; Georg Philipp Telemann: Békák; Louis-Claude Daquin: A kakukk; Ottorino Respighi: Madarak; valamint több tételes mű érintőlegesen: Camille Saint-Saëns: Az állatok farsangja; stb.
A tél	W. A. Mozart: 12 Variáció; A. Vivaldi: A négy évszak – Tél; P. I. Csajkovszkij: Diótörő szvit; J. Haydn: Az évszakok – Tél; C. Debussy: Hópelyhek tánca stb.
A hallás: állathangok	Állathangok utánzása a már ismert hangszerek segítségével, illetve az állatokkal kapcsolatos művek
Folyékony anyag: a víz	C. Debussy: A tenger; M. Muszorgszkij: Hajnal a Moszkva folyó felett; M. Ravel: Egy bárka az óceánon; G. F. Handel: Vízi-zene; B. Smetana: Moldva. stb.
A tavasz	Tavaszdíjtó: Edvard Grieg: Peer Gynt szvit (Morning Mood); Egyéb: F. Chopin: Tavasz keringő; A. Vivaldi: A négy évszak – Tavasz; Christian Sinding: Rustle of Spring; G. Verdi: Tavasz (Printemps – Les vesperes sicilienne). stb.

### **Kapcsolódási pontok az ének-zene és a természettudomány tudáselemeiben**

A környezetismeret tantárgy az új 2020-as NAT alapján a természettudomány és földrajz tanulási terület bevezető tantárgya, amely az alsó tagozaton a 3–4. évfolyamon van jelen. Mivel az első két évfolyamon nincs, ezért a tantárgy az 1–2. osztályos olvasás, technológia és matematika tantárgyak keretein belül történő integrált fejlesztésre épül. A NAT fő témakörei alsó tagozaton környezetismeretből a következők:

- Megismerési módszerek
- Tájékozódás az időben
- Tájékozódás a térben
- Élő környezet
- Anyagok és folyamatok

Ezek közül a megfigyelés és mérés témakörén belül az 1–2. évfolyamon a megfigyelés, összehasonlítás, csoportosítás és mérés módszereinek alkalmazása más tantárgyak keretében valósul meg, és 3. osztályban majd erre alapozva haladhatnak tovább a tanulók. Ezeken kívül az élettelen környezet kölcsönhatásairól és az időben való tájékozódásról kell ismereteket szereznüik a gyermekeknek az első két évfolyamos integrált oktatás során.

Az énekes anyag feldolgozására, vagyis az éneklés tevékenységére a kerettanterv 70 órát javasol az első és második tanévben összesen. A 2020-as NAT így írja le a tevékenységi kört: „Életkori sajátosságoknak megfelelő gyermekdalok, gyermekjátékdalok, vagyis olyan zeneművek, melyek az életkornak megfelelő élethelyzetek zenei képét adják. Lehetőséget adnak játékokra, különböző mozgásformák kitalálására, gyakorlására. A dalok elsősorban, de nem kizárólagosan pentaton hangkészletűek, figyelembe véve a gyermek hangterjedelmét is.” (2020)

Az Oktatási Hivatal első évfolyamos Ének-zene I. tankönyvében sok mondókéval találkozunk a gyermekek, amelyekkel később könnyebben elsajátíthatják a dallaméneklés módszerét, hiszen több olyan mondóka is szerepel a könyv első hasábjain, amelyek a tanév végére komplett dalokká alakulnak át. A tananyagbéli kapcsolódási pontok feltárása az új NAT esetében a két általam választott tantárgy esetében nehézkes, hiszen a környezetismeret mint tantárgy megszűnt az első két évfolyamon. Nincs kifejezett tudásbázis, amit vizsgálni lehet, így a 3-4. évfolyam bemeneti követelményeit vettem alapul feltáró elemzésem során. Ezek alapján két nagy témakör köré csoportosíthatók az integrációs lehetőségek.

Megfigyelni nagyon sok mindent lehet, a gyermekeknek pedig tanulmányaik során sok minden kapcsán meg is kell ezt tenniük. Iskolába lépéskor egy új környezetbe csöppennek a friss kisdiákok, legyen szó akár az épített, akár a természetes környezetről. Ehhez kapcsolódóan pedig számos mondóka, később aztán dal szolgálhat akár motiválásként, figyelemfelhívásként is egy-egy óra kezdetén. Az épített környezet témakörébe tartozhatnak a járműveket (Megy a kocsia...), a helységeket, utazásokat megéneklő (Most jöttem Bécsből..., Jeruzsálem városába..., János úr készül..., Hej, a sályi piacon...stb.) dalok.

A leggyakrabban viszont a természetes környezettel kapcsolatos énekekkel találkoznak a gyermekek. Növényekkel foglalkoznak már más tanórákon is (pl. olvasás), így ezekhez az ismeretanyagokhoz jól kapcsolódnak a fákat, virágokat megéneklő dalok, pl.: Körtéfa, körtéfa..., Hajlik a meggyfa..., Borsót főztem..., Alma, alma..., Fehér liliomszál..., Lipem-lopom a szőlőt... stb. A növények mellett a szabadban töltött tevékenységeket, játékokat is színesíthetjük egy-egy dallal (Hinta-palinta... – két változat is –, Bújj, bújj, itt megyek..., Bújj, bújj zöld ág..., Fűzzünk, fűzzünk..., Én kis kertem..., Kering az orsó...stb.).

A megfigyelés témakörén belül mindenképpen meg kell említeni az időjárás, az évszakokat mint a természetes környezethez társítható fogalmakat, amelyeket szintén megszólaltathatunk egy-egy dallal. Néhány példa az énekórán tanult dalok közül: Süss fel nap..., Esik az eső..., Ess, eső, ess...stb.

Talán az egyik legjobb integrációs témakör viszont az állatokkal kapcsolatos megfigyeléseken alapszik, hiszen az egész tanévben rengeteg ezzel kapcsolatos dalt tanulnak meg a gyermekek, amikhez jól lehet tulajdonságokat társítani az

Ének-zene tankönyv képei, rajzai alapján. Érdeemes lehet akár csak pár mondatban is foglalkozni egy-egy állattal, hiszen jó, ha a gyermek nemcsak a saját nyelvén hallja az ismereteket, hanem a „nagyiskolás” kifejezésekkel is találkozhat. Arról nem is beszélve, hogy rendkívül motiváló tud lenni számukra, ha a saját élményeikről mesélhetnek, ezt pedig nagyon jól ki lehet használni ebben az esetben. Példák az év folyamán tanult dalok közül az állatok megéneklésére: Ha én cica volnék..., Gácsér fürdik..., Brumm, brumm Brúnó..., Tücsök koma gyere ki..., Hess el, sas..., Katalinka, szállj el..., Bújj, bújj, medve..., Cirmos cica, jaj..., Egyél libám..., Fecskét látok..., Gólyát látok... stb.

Az ének-zene tanmenet, igazodva a tanév rendjéhez, a jeles napok közeledtével ezek témájával egyező dalokat kínál a gyermekeknek. Ugyanez a tankönyv felépítésében nem mutatkozik meg, az ünnepekkel, jeles napokkal kapcsolatos ismeretanyagokat csak a kötet utolsó egységeiben helyezte el a szerkesztő. Leginkább a téli és a tavaszi ünnepekhez, népszokásokhoz találhatunk dalokat a könyvben, melyekhez jól kapcsolhatók és megfigyelhetők az adott évszakon belüli természeti változások is. Az első téli hónapokhoz kapcsolódó ünnepek megéneklésére, a Téli napokhoz, a hóeséshez (Itt kopog..., Télapó itt van..., Pattanj, pajtás..., Karácsonynak éjszakáján... stb.), illetve egy népszokáshoz, a Luca-naphoz (Luca, Luca, kitty, kotty..., A, a, a, kolbász ide..., Ti kis madárkák...) köthető dalok megszólaltatására, a január ez mellett kissé eseménytelen, a farsangi időszakot pedig a könyv dalanyaga nem érinti.

Nem csak a téli hónapokhoz társíthatunk énekeket, hiszen a tavaszi évszak beköszöntével rengeteg megfigyelhető jelenség kezdődik a természetben. Az OFI-s tankönyv több olyan dalt is tartalmaz, amely azt az időszakot idézi fel, néhány példa: Süss fel nap..., Én kis kertem..., Fecskét látok..., Gólyát látok..., Nyisd ki, Isten... . A tanmenet és a kötet is külön kiemeli a tavaszi népszokások legfontosabbikát, a Gergely-járást, ehhez kapcsolódóan a tanulók egy ismertetőt is olvashatnak a könyvben, és természetesen dalok (Szent Gergely doktornak..., Sárdó, gyűj el...) is társulnak a témához. Ez mellett a tavasszal esedékes Anyák napja is kínál dalcsokrot (Már megjöttünk..., Kicsi vagyok én..., Ispiláng, ispiláng..., Fűzzünk, fűzzünk...) a gyermekeknek.

Az időben való tájékozódást, mint a környezetismeret másik nagy – 1-2. évfolyamon érintett – ismeretegységét leginkább talán az évszakok váltakozásával összefüggésben érinthetjük, de nemzeti ünnepeink kapcsán is találhatunk kapcsolódási pontokat az ének-zenei elemekkel. Az OFI-s Ének-zene 1. kötet külön tanegységet szán nemzeti ünnepeinkre, ezen belül az 1848. március 15-i szabadságharc emlékére sorakoztat fel énekeket a tanulók számára. Ezek a következők: Esik az eső..., Esik eső karikára..., Jön, jön, jön, jön...

Az előzetes vizsgálataimhoz igazodva a továbbiakban az ének-zene tantárgy második nagy fejlesztési feladatának, a zenei befogadásnak, talán a legmeghatározóbb tevékenységi egységével, a zenehallgatással kívánok foglalkozni. Ennek integrációs lehetőségeit vizsgálom az általam választott OFI-s tankönyv tananyaga és a már fentebb említett környezetismereti ismeretkörök (megfigyelés, élettelen környezet kölcsönhatásai és az időben való tájékozódás) segítségével.

Az új, 2020-as NAT módosulatai és kerettanterve a zenehallgatás témakörére első és második évfolyamon is 27 órát javasol tanéves bontásban. Ezen tudáskör

egyik legfőbb kimeneti eredményei között szerepel, hogy a tanulók képesek legyenek megfigyelni a zenehallgatási darabokat, ezekből következtetéseket vonjanak le, de nagy hangsúlyt fektet például a gyermekkar és a vegyeskar, valamint a szólóhangszer és a zenekar hangzásbéli elkülönítésének képességfejlesztésére is. Ezek mellett célja még a tudásblokknak a tanulókkal az egyes hangszerek hangzását megismertetni, illetve az érzelmeik kifejezését célzó tevékenykedtetés képességének fejlesztése.

A mai felfogásmódban nevelkedő gyermekek zenehallgatási szokási már elég korai korban elkezdene kialakulni. Rengeteg inger éri őket a környezetükben, legyen az akár rádió, tévé, vagy éppen telefon, tablet, laptop. Ugyanakkor Asztalos Andrea (2020) munkájában olvashatjuk, hogy ez mégsem egyenlő az iskolai keretek között zajló zenehallgatással. „Nagy a különbség a között, hogy valamit hall vagy hallgat az ember. A zenehallgatáshoz bizonyos képességek meglete szükséges, ugyanakkor bizonyított az is, hogy komoly képesség- és személyiségfejlesztő hatása van. Az általános iskolában a zenehallgatás célja és feladatai a tanulók tudatos és spontán zenei élményekhez juttatása.” (Asztalos, 2020)

Az egyik legszembetűnőbb kapcsolódási pont a környezetismeret tudáselemek és az ének-zene 1. osztályos zenehallgatási anyaga között az állatokhoz köthető darabok. Akárcsak az éneklés során, ilyenkor is egy-egy adott élőlényre fókuszálva akár még meg is jeleníthetik azokat a művek hallgatása közben, ezzel is számos kompetenciát fejlesztve. Az OFI-s tankönyv zenehallgatási anyagai között található klasszikus zenei példákat, úm.: C. Saint-Saëns: Az állatok farsangja – részletek, A. Banchieri: Állatok rögtönzött ellenpontja. Illetve Gryllusz Vilmos (Vigye el a róka, Katica-dal), Bartók Béla (Héjja, héjja, karahéjja) és Kodály Zoltán (Nyulacska – gyermekkar, Katalinka – gyermekdal) által kiadott műveket is találunk. Ezek nem csak hangszeres darabok, a magyar szerzőktől inkább kórusműveket, zenés dalokat válogatott a tankönyv szerkesztője.

Az évszakokhoz kapcsolódóan is fellelhetőek jó példák az elsős zenehallgatási anyagban, Antonio Vivaldi: Négy évszak című művéből csupán az I. tétel, az Ősz egy részlete. A hatékonyabb értékátadáshoz azonban célszerű a művet teljes egészében a gyermekek elé tárni az évszakok váltakozásának megfelelően, mintegy szokásrendszert kialakítva a tanév során, az időbeli tájékozódás és a megfigyelés képességének fejlődését is támogatva. Egy-egy ilyen alkalomkor jó, ha megfigyelési szempontokat adunk a gyermekeknek, de az is elég lehet, ha a mű hallgatása közben az érzelmeik alkotó önkifejezésére (rajzos tevékenység) sarkalljuk őket. Beszélhetünk az éppen aktuális évszak jellemző időjárás elemeiről, a természetbéli változásokról. Ahogy már korábban is szót ejtettem róla, nem árt, ha egy-egy természettudományos fogalom pontos, szakmódszertani nevével is találkozhatnak a tanulók, ez is segítheti a későbbi fogalomképződést.

Az időbeli tájékozódással összefüggő, már az éneklés kapcsán is feltárt kapcsolódási pont lehet az ünnepek témaköre, hiszen idővel, mint egy általános, mindenkor érvényes naptár, rögzül a gyermekek fejében. Az OFI-s tankönyv szerkesztője mind nemzeti ünnephez, mind néphagyományokhoz kapcsolódó műveket is beépített a kötetbe. Az említett ünnep a karácsony, ehhez Bárdos Lajos: Karácsonyi bölcsődal című, vegyeskarra írt darabja társítható nemzeti ünnepeink közül, csakúgy, mint az énekes daloknál, az 1848-as szabadságharc témájában találhatunk egy Kalamajka

együttes általi feldolgozást Jön, Kossuth, jön címmel. Népszokásaink közül pedig a Gergely-járáshoz találunk ajánlott művet, Kodály Zoltán: Gergely-járás című gyermekkarra írt darabját.

Az élettelen környezetre vonatkozó megfigyelések is jól beilleszthetők az ének-zenei órák zenehallgatási anyagába. Több művet is felsorakoztat a könyv szerzője egy-egy hangszer hangzásának megismerésére, legyen szó szóló vagy zenekari közegről. Néhány mű a kötetből: Kodály Zoltán: Hány János – Bécsi harangjáték, Bartók Béla: 44 hegedű duó – Párnástánc, W. A. Mozart: Esz-dúr kürtverseny III. tétel. Ezek mellett pedig újként dologként afrikai dobzenét és dzsesszszólistákat is kínál a kötet a hangszerek sokszínűségét támogatva, és természetesen a hangszerek együttes hangzását minden zenekaros műben van lehetőségük megfigyelni a gyermekeknek.

Ebben a kötetben klasszikus zenei, műzenei, népzenei, gyermekzenei művekkel találkoznak a gyermekek, számos magyar alkotó is helyet kapott a zenehallgatási anyag szerzői listáján. Ezzel a lépéssel egy kis újítás, frissítés került a már meglévő és talán már évtizedek óta jól bevált ismeretanyagba, amelynek célja talán az egész tananyagban a gyermekek új nemzedékéhez való közelebb hozása lehet.

## KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás során mindenképpen szembeűnő a két tankönyv – a mozaikos és az OFI-s – kapcsán, hogy az utóbbiban lényegesen kevesebb integrációs lehetőség adódhat a tanév során a környezetismereti fogalmak kapcsán. Habár azt is szem előtt kell tartani, hogy a környezet 3. osztályos bemeneti feltételeinek elsajátítására az első két év áll rendelkezésükre a tanulóknak, és a fő, integrációra megjelölt tantárgy nem az ének-zene, hanem a magyar és a matematika.

A dal- és a zenehallgatási anyag is sok esetben eltér a két kötetben, a tudásmo-  
dulok ugyanakkor sok újdonságot mutatnak. Sok magyar művésszel találkozhatunk az új kiadványban, ezeket a mozaikokhoz csak kiegészítésként, opcionálisan lehetett megismertetni a tanulókkal. Helyet kaptak még az új könyv zenehallgatási listáján katonai indulók, csúfolódók, táncdalok is, de ezekhez kevésbé társítható környezetismereti fogalomkör.

Az OFI-s tankönyv kevésbé tematikus, nem egészében a tanév rendjét követő felépítésű kötet, míg a Mozaik Kiadó kötete abszolút épít a tanév haladásrendjéhez (pl. évszakok váltakozása, ünnepkörök). A kapcsolódási pontok konkrét megte-  
remtésére alkalmasak lehetnek a projektnapok vagy akár hetek, például egy-egy világnappal összefüggően is akár. Ezen alkalmakkor nem csak e két tantárgy ismereteit mozgathatjuk meg, más egyéb tudáselemeket is bevonhatunk az akár kötetlen foglalkoztatásba.

Egészen különleges koncepció az új kiadványban a mondóka-gyűjtemény ötlete, ami az év végére dallamkincstárrá alakul a könyv hátulján. Gyakorlatilag ugyan-  
azokat a dalokat tanulják meg végül dallammal, kottaolvasással is, amelyeknek csupán szöveges változatával az egész iskolai zenei nevelés a közös játék élményével elkezdődött.

Nagyon jó dolognak tartom ugyanakkor, hogy – habár a most érvényben lévő tankönyvrendelési szabályzat és az új NAT új követelményrendszere elzárta az utat

a pedagógusok számára az Oktatási Hivatal tankönyvein kívül más kötetek megrendelésére – a Mozaik Kiadó tankönyvei is megállják a helyüket a 2020-ban kiadott bővítménnyel együtt, így aki ragaszkodna ehhez a változathoz, az új rendszernek is eleget téve használhatja tovább azt.

## IRODALOM

- Asztalos, A. (2020): A zenei képesség fejlődése. In: Dombi, J. & Maczelka, N. Kortársaink a művészetekben, (pp. 21–30). Szeged, Jate Ptness Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Bodóczy, I. (2012). Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről. Budapest: VKFA.
- Chrappán, M. (1998). A diszciplináris tárgytól az integrált tárgyakig. Összehasonlító fogalomelemzés. Új Pedagógiai Szemle 48(12): 59–74.
- Józsa, K., Jakobicz, D. & Wamzer, G. (2018): Motiválás az ének-zene órákon. Gyermeknevelés 6(2): 18–31.
- Juhász, E. & Chrappán, M. (2012): Tanulás és művelődés. Debrecen: Debreceni Egyetem TEK BTK Neveléstudományok Intézete, 88–152.
- Kron, F. W. (1997): Pedagógia. Budapest, Osiris Kiadó.
- Laczó, Z. (2001): Zenei nevelés a közoktatásban. In Báthory, Z. & Falus I. (szerk.), Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- László, T. (2000): Művészetpedagógia. Budapest, Okker Kiadó.
- Marx, G. (2001): Tudatos döntésre éretten a 21. században. Új Pedagógiai Szemle, 61–63.
- Nagyné, Á. B. (2019): A zenei előképzettség összetevőinek komplex vizsgálata óvodapedagógus és tanító alapszakos hallgatók körében a Kaposvári Egyetemen. Doktori értekezés. Pécs, PTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Oktatási Hivatal. (2012): Nemzeti Alaptanterv. Hivatalos vitaanyag.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2020): Nemzeti Alaptanterv. Forrás: Magyar Közlöny. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- Popovicsné, A. M. (2016): Drámajátékok alkalmazása az ének-zene órákon. Kecskemét, Kecskeméti Főiskola.
- Read, H. (1943): Education through Art. London, Faber.
- Trencsényi, L. (2000): Művészetpedagógia. Budapest: Okker Kiadó.
- Vass, V. (1998): A tantárgyköziesség különböző megjelenési formái. Ember és társadalom programok. Iskolakultúra 8(11), 22–46.
- Kiss, V. (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. Neveléstudomány, 69–81.





# AZ ÉLETRE KELT BEREK

## Fekete István Tüskevár című regényének színházi adaptációja a Csiky Gergely Színház előadásában

Shlága Réka

Elemző szakdolgozatom célja az eredeti mű összehasonlítása az azonos című színházi alkotással. Az elméleti felvezetésben szó esik az irodalmi művek színházi adaptálási problémáiról, majd ez a kérdéskör a fő részben újra hangsúlyt kap kifejezetten a Tüskevár előadásra vonatkoztatva. A szakirodalmi áttekintés további része Fekete Istvánról, a Tüskevárról és a regény utóéletéről szól, ehhez kapcsolódóan pedig kitérek a filmes adaptációkra és az előadáshoz való viszonyukra is. A fő fejezet mutatja be az elemzési szempontok alapján rekonstruált előadást. Kutatási módszerként a mélyinterjút választottam, mellyel az előadás ősbemutatójának megálmodóját és rendezőjét, Olt Tamást kerestem meg. Tanulmányaimhoz kapcsolódva az előadás felhasználási lehetőségeire is kitértem az iskolai keretek között zajló oktatási-nevelési folyamat során. Az alapul szolgáló előadást igyekeztem úgy megjeleníteni, hogy az érthető és értékelhető legyen a darab megtekintése nélkül is, magyarázatokat adtam, és részletesen ismertettem a kiválasztott jelenetek színpadi megvalósítását. A képi illusztráció is a megértést és a szemléltetést hivatott elősegíteni.

### BEVEZETÉS

Leendő pedagógusként úgy gondolom, hogy a színházi előadásokat hatékonyan bele lehet építeni különböző tanítási/tanulási folyamatokba. Egy kötelező olvasmány tanítása folyamán a mű megtekintése egy más kontextusban (az eredeti mű ismerete mellett) magával hozza az összehasonlítást, a részletekbe menő elemzés és az érdeklődés újbóli felkeltésének lehetőségét is a tanulók számára. Megjelenhetnek különböző vélemények, látásmódok és kritikák a gyermekek részéről, amik megfelelő alapot biztosítanak a tananyag elsajátítása mellett a vitakultúra, az érvelési technikák, a kritikai gondolkodás, és még számos kompetencia fejlődéséhez. Szeretnék rávilágítani a feldolgozásokban rejlő lehetőségekre az oktatás-nevelés területén is.

### IRODALMI MŰVEK SZÍNPADI ADAPTÁLÁSI PROBLÉMÁI

Mivel az adaptáció fogalma köré épül fel az egész szakdolgozat, így jelentéstartalmának tisztázását fontosnak és elhagyhatatlannak tartom. Adaptáció: latin eredetű szó, jelentése ebben a megközelítésben egy regény színpadra vitele, ugyanakkor

jelentheti „az írás áthelyezését, a saját teréből való kiemelését és egy számára nem otthonos, ismeretlennek mondható térbe való behelyezését.” (Visky, 2004) Témához kapcsolódva az epikán belül leginkább a regények adaptálásának főbb problémáit veszem sorra. Egy regény színpadi adaptálása a regény drámává alakításával, párbeszédessé tételével kezdődik, az eredeti szöveget rövidíteni kell, méghozzá úgy, hogy a megszülető dráma a rövidítést követően is egy hiánytalan, teljes egészet alkosson. Egy regénybeli történetet, amit színpadra szánunk, azért szükséges *drámásítani*, mert maga a regény mint műfaj nem feltétlenül a színpadra, sokkal inkább olvasásra szánt szöveg, de mint megannyi hazai és külföldi példa is mutatja, ezen a területen is megállja a helyét. Napjainkban, de az előző évtizedekben is jellemző volt, hogy a színházi emberek regényekhez nyúljanak, regényekből készüljenek adaptációk. Rusznyák Gábor rendező szerint ez részben azért van, mert egy regény olvasása során sokkal részletesebb leírásokat kapunk, az összefüggéseket jobban átláthatjuk, és ezáltal jobban meg is érthetjük, ezzel ellentétben egy színdarabban vagy drámában leginkább a kiindulási és a záróhelyzetet érzékeljük, éljük át. Az előbbieknél úgy véli, hogy egy regényt olykor-olykor még egyszerűbb is lehet színpadra vinni. (Bíró és mtsai, 2018) Egy irodalmi mű, egy regény színpadi adaptálása során problémát okozhat az is, hogy mekkora szerepe marad végül az eredeti szövegnek és történetnek. Korábban az előadás-készítés folyamatát a szöveg uralta, a szöveg volt a fő támpont, napjainkra a többi alkotóelem közel egyenlő szintre került a szöveggel. Egy irodalmi mű, regény adaptálása egy teljesen új alkotás megszületéséhez hasonlítható. (Bíró és mtsai, 2018) Fekete István Tüskevár című regényének színpadra adaptálása során sarkalatos pont az, hogy a szövegben számos helyen megjelenő tájleíró vagy leíró részek hogyan, milyen részletességgel és mekkora hangsúllyal jelenjenek meg a színpadon, hogy az ne hasson se túl soknak, se túl kevésnek a nézők számára. Az íróknak azokat a részleteket érdemes szem előtt tartania és kiemelnie, amelyek előremozdítják a történéseket. A darabban való megjelenést tekintve két lehetőség áll fenn, ezek mindegyikét érdemes egy előadásban belül is hasznosítani egymással párhuzamosan. Az egyik mód az, amikor az adott leírást vagy tájleírást a darab szerves részévé teszik mind a díszlet, mind a koreográfia tekintetében, míg a másik lehetőség, hogy a leíró részek a szereplők közti párbeszédekben vagy mint narratív, elbeszélő jelenetekben tűnjenek elő. (Bíró és mtsai, 2018) A történettől való elrugaszkodás, a változtatás mértéke is fontos befolyásoló tényező. Természetesen egy adaptációba kerülhetnek bele olyan szövegrészek, párbeszéddek, melyek az eredeti műben egyáltalán nem, vagy máshogy szerepelnek, viszont ezeknek a módosításoknak nem szabad a szereplőkben, személyiségükben vagy viszonyaikban változást, a néző általi más megítélést előidézniük. Gyakran előforduló változtatás az is, amikor több figurát egy szereplővé gyúrnak össze a színpadon. Ha a komolyabb dramaturgiai és színpadi megoldásokat is sorra vesszük, megemlíthető az időrend megváltoztatása, a narráció variálása vagy éppen a szöveg-díszlet-zene-színpadi tevékenység egymáshoz való viszonyának mértéke is (Neichl, 2013; Saád, é. n.). Ezeknél a módosításoknál is ugyanúgy létfontosságú, hogy ne szüljenek komolyabb jelentésbeli eltéréseket az eredeti műhöz képest. Több szerepkör is tarthat egy szereplőhöz, a kérdés az adott szerepkörök milyensége. Nem adható a hős és az ellenfél szerepe ugyanannak a szereplőnek, hiszen a hős

és az ellenfél színpadon való találkozása nagyon sokszor elkerülhetetlen a történet folytatása érdekében, ráadásul a megértést is nehezíti, hogy ugyanazt a szereplőt látjuk a két ellentétben álló szerepkörben (*Gimesi, 2018*). Nem arról az esetről esik most szó, amikor egy előadó több szerepet játszik (más névvel, más jelmezben, más külső jegyeket magára öltve) ugyanabban a darabban. Az irodalmi művek adaptálása során felmerülő problémák tehát sokrétűek, és nagy figyelmet igényelnek az írótól és a rendezőtől egyaránt a *drámásítás* folyamata alatt.

### **Fekete Istvánról, a Tüskeváról és a regény utóéletéről**

A somogyi erdők, mezők és nádasok közelében felnövő író gimnazistaként 1917 nyarát Somogyfajszon töltötte nagynénjénél, ide köthetők az első vadászattal kapcsolatos élményei is (*Lódi, 2020*). 1918-ban az első világháború következményeként Gödöllőn szolgált tizedesként. Vezető gazdatisztként lóháton járta a gondjaira bízott birtokot, kosokat tenyésztett, és vetőmagot nemesített (*Lódi, 2020*). Életének első szakaszát tanulmányozva nem meglepőek a műveiben szereplő részletgazdag természetleírások. 1953 utáni műveire volt leginkább jellemző az állatok és a természet, a vadon felé fordulás, ezekben az időkben regényei fő- és címszereplői állatok voltak. Ide sorolható a teljesség igénye nélkül a Kele, a Bogáncs, a Lutra és természetesen a Vuk című műve is. Az egyik legismertebb magyar ifjúsági regény, az eredeti kéziratban még *Matula iskolája* címen szereplő *Tüskevár* 1957-ben jelent meg (*S. n., 2018*). Bár a legújabb, 2020-as Nemzeti Alaptantervben nem jelenik meg, mint kötelező olvasmány, viszont ötödik évfolyamon még mindig van lehetőség feldolgozni a *Tüskevárt* mint szabadon választható magyar ifjúsági regényt (*NAT, 2020*). Tildy Zoltán természetfotós egy fotósorozatot tervezett a Kis-Balatonról és annak állatvilágáról, és ösztökölte Fekete Istvánt, hogy írja le az ehhez kapcsolódó gondolatait. Ez az ifjúságnak szánt fényképalbum szolgáltatta az inspirációs alapot az író számára a Tüskevárhoz. A regényben három életmódot lehet elkülöníteni: a városi, a falusi és a természeti életmódot, amelyek közül az utóbbira helyeződik a legnagyobb hangsúly. A két főszereplő a zajos, nyüzsgő nagyvárosból kerül át egy természeti környezetbe, ami számukra hatalmas élményt és kalandok hosszú sorát jelenti (*Balázs, 2020; S. n., 2021*).

A 2020-as kaposvári színházi adaptációt az 1967-es Tüskevár televíziós sorozat és a 2012-es Tüskevár film előzte meg. A nyolc részes sorozat nagy sikernek örvendett a maga idejében, de még napjainkban is a klasszikusok között említik. A 2012-ben megjelenő alkotást viszont – mely az 1967-es sorozatot vette alapul, mondhatni annak újraértelmezése – már nem övezte akkora visszhang és siker, mint elődjét (*Ardai, 2012*). Mint legújabb adaptáció, a színpadra vitt Tüskevár esetében felmerülhet a kérdés, merített-e a rendező bárminemű inspirációt a korábbi filmváltozatokból. Olt Tamás elmondta, hogy sem az 1967-es, sem a 2012-es alkotás nem szolgált inspirációs alapként, az egyetlen hasonlóság, amit a néző felfedezhet, az az eredeti történetiszál és az események sorrendbeli egymásutánisága lehet (*Olt, 2022*).

## ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatómunkám során a következő kérdésekre keresem a választ. Milyen a fogadtatása a Tüskevár színházi feldolgozásának a tanulók és a pedagógusok körében? Az adaptációk mennyiben térnek el az eredeti alkotástól, illetve mennyiben térnek el egymástól? Az irodalmi műben szereplő tájleírás mennyiben és milyen módon jelenik meg a színdarabban? A szereplők legfőbb jellemvonásai és tulajdonságai hogyan köszönnek vissza a színházi adaptációban? Mi volt a fő irányvonal, mik voltak a fő rendezői elvek, egységek, amiken a rendező elindult a darab létrehozása során?

A kutatási módszer meghatározásánál a kvalitatív eljárások közül a mélyinterjúra esett a választásom. Úgy gondolom, elemző jellegű dolgozatomhoz sokkal többet hozzászerez egy interjú, mint egy kérdőív a produkció fogadtatásáról. Olyan interjúalanyt kerestem, aki érdemi, alkotói információkat tud adni a Csiky-féle Tüskevárral kapcsolatban, emiatt a választásom az előadás ősbemutatójának megálmodójára és rendezőjére, a Csiky Gergely Színház művészére esett. Emellett az elemzéshez szükséges saját megfigyeléseimet is részletesen leírtam az előadás többszöri megtekintése és a regényszöveggel való összevetés nyomán.

### **Az interjú kérdéseinek kidolgozása**

Az interjú kérdéseinek kidolgozásakor fontos támpontnak tekintettem, hogy a kérdések kellő válaszadási szabadságot biztosítsanak. Tömör, mégis kellően kifejthető kérdésekkel készültem. Számításba vettem a kérdések összevonásának, sorrendi cseréjének lehetőségét, amennyiben egy későbbi kérdés vagy kérdéskör előbb kerül szóba. Az interjú bevezető kérdései a háttérkörülményekre vonatkoznak: a választás körülményei, az ősbemutató ténye, a regényadaptáció sajátosságai. A szakdolgozatomhoz szorosabban kapcsolódó kérdéseket az interjú fő részébe illesztettem be: az adaptálás nehézségei, a leíró részek megjelenítése során használt színházi hatáselemek, az eredeti műhöz való viszony, a filmadaptációk (1967, 2012) hatása, a rendezői ars poetica, illeszkedés a kaposvári gyermekszínházi hagyományba.

### **Az interjú lebonyolítása, kiértékelése**

Az interjút 2022 márciusára ütemeztem, mivel az előadás az első premierhez képest ekkorra sokkal kiforrottabb és letisztultabb lett. Az interjúztatást személyes formában képzeltem el, alternatív megoldásnak a telefonon vagy online formában történő beszélgetést jelöltem meg. A kiértékelés folyamatának első lépéseként a szóban elhangzó anyagot, hűen az interjúhoz, írásos formában is dokumentáltam. A konzulensem útmutatását követve az interjú elemzése volt a következő lépés; kiemeltük a kutatáshoz lényeges információkat, majd ezt az anyagot segítségül hívva építettem fel szakdolgozatom elemző részét.

## **FEKETE ISTVÁN - OLT TAMÁS - VÁRADI R. SZABOLCS: TŰSKEVÁR (CSIKY GERGELY SZÍNHÁZ, 2020)**

### **Stílushagyományok Kaposváron**

A kaposvári színház XX. századvégi stílushagyományai a mai napig hatnak és tovább élnek a fiatalabb rendezőgenerációk szemléletében is. A szöveg többretegű jelentéseinek kifejezése a cél, a gesztikulációt, a testtartást segítségül hívva, mélyíteni, és tovább értelmezni az adott szerepet. A gyermekdarabokat is mindig hasonló színészi igényességgel állítják színpadra. A kaposvári előadások kettős hatást keltenek a gyanútlan nézőben, egyszerre érzi az iróniát a látottakban, de közben együtt is tud érezni a szereplővel. Ezt nevezik az 1960-as évek közepe óta kaposvári stílusnak. Ezáltal válnak az előadások még életszerűbbé, hiszen mindennek több oldala van, és lehet valami egyszerre vidám és szomorú vagy elkeserítő is. Természetesen nem volt sohasem elvárás, hogy minden színpadra vitt darabban megjelenjen ez a stílus, mégis ez volt az, ami meghatározta és talán a mai napig meghatározza és különlegessé teszi a Csiky Gergely Színházat (*Mihályi, 1984; Komáromi, 2014*).

### **Elemzés - Összehasonlító elemzés**

A Csiky Gergely Színház Tüskevár című előadásának első premierje 2020. február 14-én volt ifjúsági előadás. A darab később, 2021. október 15-én megélt egy második bemutatót is, ugyanis itt már felnőtt előadásként játszották esténként. Családi musical lévén tökéletesen megfelelő és élvezhető szinte minden korosztály számára. Ősbemutatóról beszélhetünk a februári előadás tekintetében, hiszen egyik színház műsorában sem jelent meg a Tüskevár ezelőtt semmilyen formában. A rendező Olt Tamás színész és a Csiky Gergely Színház művészeti igazgatója, aki Váradi R. Szabolcs segédrendezővel dolgozott együtt a darab megalkotásán. Arról a kérdésről, hogy végül miért Fekete István Tüskevárjárja esett a választás, miért ez lett az adaptálásra kiválasztott mű, Olt Tamást kérdeztem. Tamás véleménye szerint „nem túl széles a magyar ifjúsági drámairodalom skálája. Tehát, amit minden színházban bemutatnak, az országos évadterveket nézve: biztos, hogy öt helyen lesz Valahol Európában, Pál utcai fiúk meg Nyilas Misi szomorú története, szóval a Légy jó mindhalálig.” A kaposvári rendezés ezt a skálát szerette volna szélesíteni: „adekvát volt itt Kaposváron, hiszen Fekete István rengetegszer megfordult a környéken, és sok művének keletkezése is ide köthető. Ráadásul a Tüskevár a Kis-Balatonról szól, ezért helyileg is közel van, és nem láthatott a közönség ezelőtt előadást belőle.” (*Olt, 2022*) Művészeti igazgatóként a választás lehetősége is Olt Tamás kezében volt, a döntést pedig az ősbemutatóként való bemutatás lehetősége is nagyban befolyásolta. Az előadást rendkívüli dinamikusság jellemzi minden szempontból. A zenei betétek, a díszlet és maga a színpadkép, a rengeteg szereplő felvonultatása is a mozgalmasság érzését erősíti a nézőben. Kezdetben, az első bemutató idején még a MATE Rippl-Rónai Művészeti Intézet színésznövendékei alkották a táncosok csoportját, később ezt a szerepet a Somogy Táncegyüttes vette át, akik gyakran dolgoznak együtt a színházzal az előadásokon.

## **Az előadásról, a színházi jelrendszerről globálisan**

Az előadást Simon Cooper és Sally Mackey előadáselemzési szempontjai alapján elemzem (*Cooper és Mackey, 2000*). Az előadás megvalósulása egybevág a rendezői koncepcióval. A cél egy új, magával ragadó, színes és lendületes ifjúsági előadás megalkotása volt, de felnőtt előadásként is helyt áll, tehát minden korosztály megtalálta benne saját magát, a vicces vagy éppen órá ható jeleneteket. A nyelvezetből adódóan vannak olyan jelenetek, amelyeken inkább a fiatalok nevetnek és az idősebbek nem, és vannak olyanok, ahol ez pont fordítva tapasztalható (*Olt, 2022*). A szöveg, a kép, a hang, a mozgás és a fény szerepe is egyértelmű volt, tökéletesen kiegészítették vagy éppen még egyértelműbbé tették, erősítették egymás jelentését. A hang sok esetben kéz a kézben jár a mozgással, beleértve a hangutánzó és hangulatfestő hanghatásokat is. Gyakori, hogy az összes lehetséges színházi jelet egyszerre használják, ezzel méginkább kifejezve a mozgalmasságot, dinamikusságot. Példának okáért az eredeti történetből is ismert vihar jelenetben (amikor a két főszereplő bőrig ázik) figyelhető ez meg leginkább. A képi jelként a háttérben többször felvillanó villámlást egészítik ki a hangok, az égháború jól ismert hangjai dörgéssel, a zuhogó eső és a szélvihar hangjával. A Somogy táncegyüttes erőteljes mozdulatai utánózzák az ézengésben hajladozó fákat és bokrokat, ráadásul a hanghatásokhoz is hozzátesznek a botos táncból eredő jellegzetes dobogással és a tánc aláfestéseként alkalmazott lendületes magyar népzeneire hajazó dallammal. A szöveg pedig a két főszereplő párbeszédén keresztül érzékelteti azok ijedségét és tanácstalanságát.

### **A rendezés esztétikai elvei**

A színházi jelek nagy többségét realizmus, vagyis valóságghűség jellemzi. Az egyes jeleneteknél felfedezhető részletgazdagság vagy éppen jelzésszerűség pedig csak a megértést és a minél jobb beleélést segíti. Megemlíthető itt a berek bemutatása a vizuális jeleken keresztül: a díszlet és a kellékek is egy vibráló, nagyon színes, nagyon sűrű, és szinte őserdő, illetve ősnádasszerű közeget jelenítenek meg. A berek színhelyén a világításra, a fényekre is - a korábbi városi jelenetekhez képest - egy intenzívebb mozgás jellemző. Az előadásban a vizuális jelek kapták a legnagyobb hangsúlyt, hiszen a rendező elmondása alapján ebben a történetben a legfontosabb, az elsődleges főszereplő a természet (*Olt, 2022*). Az akusztikai jelek hatásukban erősítik a vizuális jeleket. A zenei betétek, a hangulatfestő dallamok, zajok és egyéb zörejek hozzákapcsolódtak a képi világhoz, erősítő szerepük megkérdőjelezhetetlen. A „Fekete István-os nyelvezet” átvétele, vele együtt a jellegzetes humor, amivel az író dolgozott, tökéletesen kiegészítette a képi és hangi jelek által alkotott látványt és érzetet (*Olt, 2022*).

### **A történet értelmezése – Dramaturgiai változtatások**

Mivel esetünkben az adaptált mű egy regény, így a drámaszöveg elnevezés kis jóindulattal ráhúzható a regény párbeszédeire, hiszen ezek szolgálták a darabban is hallható párbeszédnek és monológok alapjául. A rendező kiemelte: az eredeti mű minél pontosabb megjelenítése abszolút cél volt, ebből adódóan „nagyon sok helyen

lettek átvéve félmondatok és teljes mondatok is az eredeti szöveg párbeszédeiből.” (Olt, 2022) A szereplők belső motivációi és jellemfejlődésük, melyeket a regényből ismerhetünk, nagy hangsúlyt kaptak, és hitelesen jelennek meg a színpadra vitt adaptációban is. A rendező hangsúlyozta a felnőtté válás folyamatát, hiszen elmondása szerint ez a lényege a Tüskevár történetének (Olt, 2022).

Kiragadott példák kisebb változtatásokra:

- A regényben Tutajos osztálya egyértelműen egy fiúosztály, míg ez az előadásban egy nemek szerint vegyes osztályként látható.
- Az adaptációban lezajló beszélgetés - a hármas felelet után - Tutajos és Bütyök között az eredeti műben egy cédulán jelenik meg, mintegy a tanóra alatti, papíron történő üzenetváltásként.
- Két szerep összevonására tökéletes példa az osztályfőnök és a rettegett matematikatanár, Kengyel tanár úr szerepének összevonása.
- Az alpműben Tutajos és Bütyök között több levél is megfordul, illetve István is több levelet küld ki a berekbe és Budapestre. A levelezések a Tüskevár előadásban egy-egy levél formájában mutatkoznak meg, így Bütyök érkezése is meglepetés lesz Tutajos számára.
- Amikor a két főszereplőt elkapja a vihar, a regényben saját maguk találnak vissza Matula kunyhójáig, a színdarabban viszont Matula siet segítségükre.
- Fekete István írásában sok helyen olvashatók visszatekintések, rövid történetek egy-egy szereplő múltjáról. Ezek nem láthatók viszont a darabban, de a történet szempontjából annyira nem is mondhatók lényegesnek.

Kiragadott jelenetek, történetek a darabból, melyek az eredeti szövegben, történetben nem találhatók meg:

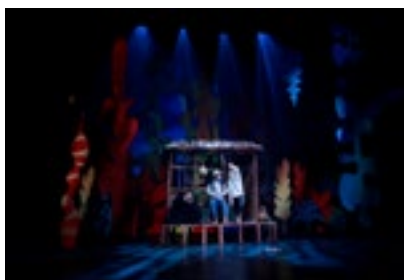
- A rendező elmondása szerint a harcsavadászatnak a könyvben nincs akkora szerepe, mint az előadásban, ahol egy 10 perces jelenet épül erre, melyben a Cápá jól ismert zenéje is elhangzik a vadászat során. Azért volt erre szükség, hogy megjelenjen egy ellenfél, akit/amit le lehet győzni, legyen sikerélmény (Olt, 2022).
- Tutajos és Bütyök között az első felvonásban és később a berekben való találkozásuk során is lezajlik egy vicces, baráti kézfogás. Ez sem szerepel a regényben, viszont a színpadon még inkább kifejezi a fiúk közötti szoros barátságot.

Mindezt figyelembe véve sem mondható el az, hogy a történetben komolyabb változtatást hajtottak volna végre. Összességében a cselekmény a színház nyelvén megfogalmazva is ugyanúgy épül fel, mint a regényben.



## A színpadkép, térszervezés és térszerkezet

A Csiky Gergely Színház nagyszínpadi terének kialakítása miatt is a dobozszínpad jellemző a térszervezésre. Ehhez igazodva a rendező képekben gondolkodva alkotta meg a jeleneteket, mivel a néző csak egyetlen irányból lát rá a színpadra. A rendező számára fontosnak tartott epizódok legtöbbször a színpadi tér közepére vannak elhelyezve. Emellett a színészek színpadon való mozgására általában a színpadnyílásra merőleges és az átlós irányú mozgások jellemzők, hiszen ezek a legészrevehetőbbek, és a legnagyobb hatást tudják kelteni a nézőben. A tér határainak megtörése is jellemző az előadásra. A berek díszletében például sok elem a színpadon helyezkedik el, vagy éppen fentről lóg be a térbe. Ezeket a szereplők kerülgetik, ezáltal megváltozik a tér hangsúlyos része, a néző követi szemével az indákat, bokrokat körbejáró szereplőket. Ugyanez figyelhető meg a tér közepén elhelyezkedő kunyhóval kapcsolatban is. A színpadi térre is nagyon jellemző a mozgalmasság. Használatban van a forgószínpad, a süllyedő, külön a zenekari árok is süllyed egyes jelenetekben, és a színpad hátulja is kinyílik például Bütyök berekbe való megérkezésének jelenetében. A színpad mellett az egész nézőteret is birtokába veszi az előadás: az emeletről és néhány páholyból papírmadarakat reptetnek, az egész nézőtér kap egy foltos, homályos megvilágítást, mintha csak a berek a színpadról kiterjedt volna a nézőtérre is. Még ez a nagy terület sem bizonyult elégnek a berek számára. Az egyik jelenetben külön-külön befotózták az összes díszletelem, és belógó indát, majd ezeket sokszorozva vetítették ki a vászonra, ezzel egy sűrű és nagyon hosszú tér hatását keltve (Olt, 2022).



1. kép: A berek díszlete Forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

### Az előadás díszlete

A díszlet a valóságérzés hatását kelti (illúziószínpad), és egy-egy berek-jelenetben a telítettség érzése kerítheti hatalmába a nézőt, de nem túlzóan. Absztrakt, tehát a természetes ábrázolástól eltérő elemeket nem véltem felfedezni a díszletben, ugyanakkor kicsit túlrájzolt, néhol stilizált is egyben, mégsem mondható absztraktnak. A díszlet az előadást az alapul szolgáló regény történetének korába helyezi, az 1950-es évek közepére, ez egybeesik a regény keletkezésének idejével is. Fekete István regényének olvasása során hasonlóan képzeltem el a helyszíneket, tereket, mint amit a színpadkép is sugall.



2. kép: Nanci  
Forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>



3. kép: Tutajos édesanyja  
Forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

## A jelmezek

A jelmezek és a díszlet stílusukban egységesek és harmonizálnak egymással. A jelmezek és kiegészítők is az 1950-es évek korhű öltözködési stílusát idézik. Jól elkülöníthetők a városi és a vidéki öltözetek. Az iskolai egyenruha és Bütyök elegáns vadászkalapja a nagyvárosi ruházkodást idézi. Matula, István bácsi, Nanci néni népiesebb, falusiasabb ruháiról a vidéki életmód juthat eszünkbe. Ezt a kontrasztot érzékelteti a Tutajos édesanyja és Nanci néni között lezajló telefonbeszélgetés jelenete, amikor egyszerre láthatóak a színpadon.

## A színek szerepe, rendszere, jelentése – Színszimbolika

A színeknek meghatározó szerepe van az előadásban, szintén a városi és a vidéki, vagyis az emberi kéz alkotta világ és az érintetlen természet között húzódó ellentétet érzékeltetik. A város szürke, személytelen, ehhez képest a természetben egy nagyon színes, nagyon mozgó képet kapunk (Olt, 2022). A város szürkességéből a természet színekavalkádjába való átlépést a díszlet, a jelmezek és még a fények is nagyon jól tükrözik. A szürke egyenruhákat színes, népi motívumokkal díszített jelmezek váltják fel, a szürke, szögletes épületek helyett színes, növényeket és nádat ábrázoló díszletek kerülnek elő, a fényekre pedig a gyorsabb mozgás lesz a jellemző. A díszlet és a jelmezek a színszimbolika szempontjából összhangban vannak.

## Kellékek szerepe az előadásban



4. kép: Vazul

Forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>



5. kép: Csikaszk

Forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

A kellékek a történet szempontjából lényegesek. Minden olyan tárgy, dolog vagy éppen élőlény, ami az alapul szolgáló Tüskevár regényben nagy jelentőséggel bír, a darabban fontos kellékként jelenik meg. Ilyen a horgászbót, amit Tutajos kap ajándékba, a szivar, amire a fiú rágyújt, vagy a puska, amivel lelövi a barna kányát. Ezek személyi kellékek, az adott színész által használt tárgyak. A kellékek egy másik csoportjába tartozik például a harcsát (Vazult) szimbolizáló nagyméretű halbábu, a berek változatos élővilágát és mozgalmasságát bemutatni hivatott papírmadarak, amiket a nézőtérrel lógnak be a szereplők. Ide sorolható még Csikaszk is, Matula kutyája. Igaz, hogy az előadásban egy színész játssza el Csikaszt, de maga a kutya egy bábként jelenik meg, ami kellékként is értelmezhető.

## A világosítás rendszere

Az előadásban a differenciált fényhatások vannak túlsúlyban, csak egy-egy jelenetben (amikor az egész színpadi tér fontos) használnak illúzióvilágítást. Az egyik ilyen jelenet, amelyben az egész színpad azonos erősségű fényt kap: István gazdaságának bemutatása, Bütyök és Katica első találkozása. Elénk tárul egy kép: egyszerre látjuk a dolgozó legényeket és leányokat, Istvánt, aki Bütyöknek mutatja be éppen a gazdaságot, és Katicát is, akinek megakad a szeme az újoncon. Ezek mind fontos részletek, ezért egyenlő szinten kellett a világítással kiemelni őket. Azokban a jelenetekben, amelyekben a természet, a berek a helyszín, sokkal inkább a differenciált fényhatások, a foltfények, fejfények, a hatásvilágítás érvényesülnek egy gyengített alapvilágítás mellett. Mindemellert a megjeleníteni kívánt őserdőszzerű nádashoz jobban is illik ez a világosítási mód, mivel a titokzatosságot, a rejtelmességet méginkább előtérbe helyezi.

## A játékmód

A színészi játék meggyőző és hiteles, a karakterek viselkedése és gesztusai pont olyanok, mint amilyenre az eredeti művet olvasva gondolnánk. Matula kissé

mogorva, de jószándékú vidéki ember, aki tapasztalati úton tanítja a kezdetben esetlen és egy városi gyerek jellemvonásait magán viselő Tutajost. István bácsit egy magabiztos gazdaként láthatjuk a színpadon, Nancsi nénit pedig egy tyúkanyóhoz lehetne leginkább hasonlítani, mint ahogy ezek a tulajdonságok a könyvből is kiderülnek a szereplőkről. A színészek mozgása, cselekvései és testbeszéde is az eljátszott szerepre jellemzőek, ahogy a színészi dikció is tükrözi azt a szereplőt, akinek éppen a bőrébe bújt. A színészek és a táncosok közti kapcsolatra az összehangoltság és egymás segítése a jellemző.



6. kép: A Somogy Táncegyüttes a Vihar jelenetben  
forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

## A zene, a zajok, a csend funkciója, szerepe az előadásban

A Csiky Gergely Színház színpadán látható Tüskevár adaptáció egy családi musical, ebből adódóan a zene és a dalok nagy jelentőséggel bírnak az előadásban. Minden, a rendező által fontosnak vagy kiemelendőnek tartott mozzanat, cselekedet vagy érzés kapott egy dalt.

Jelenetek, amelyek külön dalt kaptak a színpadon:

- Tutajos elkalandozása az osztályteremben. Tutajos dala a darab elején hangzik el, kifejezve ezzel vágyódását a Balatonra. Mivel az iskolában jelenik meg ez a dal, sokat megtudhatunk Tutajos jelleméről is: bár értelmes fiú és jó tanuló, emellett egy örök álmodozó is.
- Vonatozás, utazás: Olt Tamás szerint az utazás, az úton levés életérzése mindenképpen megkíván egy dalt (Olt, 2022). A dalon keresztül mi is az állomáson érezhetjük magunkat, körülvéve különböző okokból és különböző helyekre utazó emberekkel, érezhetjük az izgatottságot, a zsongást, ami körüllegi az ilyen tereket.
- Tutajos megérkezik Istvánékhöz. A Nancsi néni féle fogadtatás, kiindulva az asszony életvidám, gondoskodó személyiségéből sem maradhatott dal nélkül.
- Matula dala az első felvonás végén. Matula a napégést elszenvedett Tutajost látja el néhány jó tanáccsal a bereki élethez kapcsolódóan.

A dalok mellett a zenének is fontos szerepe van az előadásban, mivel hangulatot, érzetet kelt, másrészt táncosoknak szolgál alapul. Jelenetek, amelyekhez zene íródott, és táncot is kaptak (a zene és a tánc együtt alkotnak egységet):

- Tanóra előtt az osztályteremben. Tánc formájában megjelenik a hetedik

- osztályosokra jellemző zsongás, beszélgetés, rosszalkodás, és a népies dallamokkal kiegészülve tökéletes egészet alkot.
- Bütyök és Katica találkozása. Személyes kedvencem ez a dal. Az egész történet a felnőtté válásról szól, aminek pedig fontos része a szerelem, így nem meglepő, hogy a rendező is kihangsúlyozandónak gondolta a fiatalok találkozását (Olt, 2022).
  - Közös dal az előadás lezárásaként. Itt az összes főbb szereplő megjelenik, ezzel egymástól is és a nézőktől is elbúcsúznak, mert vége a nyárnak.



7. kép: A gazdaság

forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

- Tutajos egyedül a berekben. Tutajos elindul a berekben Bütyök elé az állomásra. Itt a táncosok alkotják a díszletet, ők a berek fája, cserjéi, állatai. Az aláfestő dallam népies, egy sötét, ijesztő atmoszférát ad a díszlettel és a félhomályos, gyenge világítással kiegészülve.
- Vihar. Bütyök és Tutajos későn veszik észre a vihart, és esőben sietnek vissza Matulához. A táncosok botos tánca is hozzájárul dobogó hangjával a vihar érzékeltetéséhez, és a dallam is feszültséggel teli, nyugtalanító érzetet kelt a nézőben.
- A gazdaság bemutatása. István körbevezeti Bélát (Bütyök), megmutatja neki, milyen munkák vannak a gazdaságban. A táncosok alkotják a dolgozó leányokat és legényeket, a falu népét. A berek, a természet kapott egy külön dallamot is, ez a berek zenéje, egy titokzatos, sejtelmes dallam, ami tökéletesen illik és ráerősít a berek titokzatos és rejtelmes szférájára.

### Az előadás összritmusa

A két felvonásos Tuskevár egy nagyon intenzív, mozgalmas előadás. Az első és második felvonás külön-külön körülbelül egy-egy órára tart. A ritmus az egész előadásnak ad egy feszültséget. Mindig van kiért izgulni vagy aggódni, mindig van egy izgalmas esemény vagy cselekedet, ami folyamatosan fenntartja a nézőben az érdeklődést. A jelenetek tempója meglehetősen dinamikus. Egyes jelenetek az előbbiekhöz képest teljesen lelassulnak: Tutajos és István bácsi kocsikázása a vonatállomásra is egy ilyen jelenet. Lassú és kimért. A patkódobogást imitáló hanghatások csak még inkább belesüllyesztenek az embert ebbe a nyugalom-érzésbe. Mindemellett a cselekmény folytatódik, így nem mondható sem feleslegesnek, sem unalmasnak a jelenet. Azok a jelenetek viszont, amelyekben bonyodalom vagy egy fontos esemény, érzés jelenik meg, sokkal gyorsabban zajlanak le, kizökkentik, felébresztenek a nézőt. Ilyen a vihar-, a harcsavadászat- vagy éppen Bütyök szerelembe esésének jelenete

is. Ezeknél a részeknél a fények erősebbek, gyorsabban mozognak, a zenére és az akusztikus elemekre is a lendületesség lesz jellemző.



8. kép: Tutajos és István

forrás: <https://www.csiky.hu/eloadas/tuskevar/>

A Tüskevár színházi adaptációját volt alkalmam megtekinteni ifjúsági és felnőtt előadásként is. Ifjúsági előadásként a darabot a Lázár Ervin Program keretein belül is játszották, így az ország minden tájáról érkeztek Kaposvárra iskolás csoportok, ez korosztály szerint az alsó és felső évfolyamot jelentette. A fiatalok körében nagy sikert aratott a darab, pozitív vélemények fogalmazódtak meg az előadással kapcsolatban mind a gyerekek, mind az őket kísérő pedagógusok részéről. A felnőtt előadásokon ugyanazt láthatta a közönség, mint az ifjúsági bérlettel rendelkezők. Így elkerülhetetlen volt az, hogy egy kisebb réteg túl gyerekesnek ítélje meg ezt az adaptációt, viszont a nagy többség örömmel fogadta. Esténként gyakran érkeztek családok is a Tüskevárra. (Családi musical lévén, ez, mondhatni előre megjósolható dolog volt.) Az ő esetükben a gyermekeknek egy új, egy másfajta élményt jelentett az ismert történetet egy előadásként látni, vagy legelőször találkozni a Tüskevárral. A szülőknél pedig nosztalgikus hangulatot keltett a kisiskolás korukból jól ismert karakterek viszontlátása.

## KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Úgy gondolom, az elemzést későbbi tanítói pályám során is hasznosíthatom, amikor egy-egy színházi vagy filmes adaptációt viszek be az irodalomórára. A tanóra megszervezésében, az összehasonlítási pontok kiválasztásában is nagy segítséget nyújthat egy olyan interjú, amelynek fő vezérfonala egy irodalmi mű adaptálása. Irodalmi művek adaptációi között napjainkban elég széles skálán válogathatunk, hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt (*Vidovszky, 2010*). Az általános iskolák alsó tagozatának olvasás, illetve a felső tagozatok irodalomóráin megjelenő főbb művek majdnem mindegyike megtalálható több különböző feldolgozásban, átírásban, adaptációban. Legyen szó akár híres magyar költőink verseinek zenés feldolgozásáról vagy éppen Shakespeare Rómeó és Júliájának filmes változatairól. Az ötödik évfolyamos irodalomórák egyik nagy témaköre Petőfi Sándor János Vitéz című

műve, hatodikban pedig Arany János Toldi című elbeszélő költeménye kerül elő ilyen nagy témakörként. Mindkét műnek van több adaptációja, amit nagyon jól be lehet építeni az irodalomórákba, változatosabbá téve ezzel a tanórákat, fenntartva a tanulók érdeklődését és figyelmét. Színházi előadásokat is fel lehet használni iskolai keretek között. Ilyen előadások a teljesség igénye nélkül a Pál utcai fiúk, a Légy jó mindhalálig, az Alice csodaországban, a Hamlet, a Rómeó és Júlia, az Isteni színjáték, a Tartuffe, a Bánk bán vagy éppen a szakdolgozatom témájául szolgáló Tüskevár is. A színházi előadások tanórai felhasználására jó példa az Örkény István Színház programja, ahol az adott színházi darabokhoz háttéranyagok és tanítási segédletek is megjelentek pedagógusok számára (*Neudold*, 2017). A kezdeményezés 2014-ben indult útjára, és azóta is ingyenes formában kerülnek fel a színház honlapjára a különböző ötletek, feladatok és játékok az előadásokhoz. Egyes segédletek a darab megtekintése nélkül is felhasználhatók, hiszen az eredeti mű problémafelvetései köszönnek vissza bennük. A pedagógusi tevékenység nem merül ki abban, hogy a tanár megszervezi a színházlátogatást. Feladata inntől kezdődik csak igazán: résztvevőként, moderátorként kell szerepelnie, hogy a színházi élmény gazdagabbá váljon az adott témakör feldolgozása során (*Jánk*, 2015; *V. Sárközi*, 2018).

### **A Csiky Gergely Színházban színpadra állított Tüskevár felhasználásának lehetőségei**

Véleményem szerint a Tüskevár előadást is fel lehetne használni az iskolai tanórán. A tanórák megfelelő előkészítéséhez a pedagógusnak célszerű megtekintenie az előadást a közös színházlátogatást megelőzően is. A Tüskevár adaptációjának felhasználását, mivel egy kötelező olvasmányról van szó, elsősorban az irodalomórán tudnám elképzelni. Fontosnak tartom, hogy a tanulók ismerjék az eredeti művet, ezért a színházlátogatás előtti órát az előkészítésre szánám: kötetlen beszélgetésekkel közösen elemeznék a tanulók által olvasott regény cselekményét. A szereplőkre külön kitérnék: milyennek képzeld el a szereplőt, milyen külső és belső tulajdonságai vannak? Az előadás életre kelti a regényben szereplő tájleírásokat. A díszlet, a világítás és a kellékek segítségével plasztikus színpadképek születtek, tehát a tanulókkal előzetesen megbeszelnék, hogyan képzelték el a könyv olvasása során az egyes helyszíneket. Az elméleti előkészítést követően tekintenék meg a Tüskevár előadást. Nem adnék meg előre megfigyelési szempontokat, mivel arra vagyok kíváncsi, hogy a diákoknak melyik színpadi történet lesz emlékezetes. Az eredeti történet ismeretében azon sem kell aggódnom, hogy a színpadon látottak nem érthetők a tanulók számára. Célszerű a színházlátogatást követő legkorábbi órán megbeszélni a látottakat, és egyben feldolgozni a Tüskevár történetét. Munkaformaként itt is a közös, kötetlen beszélgetést választanám. Az előkészítő órán felmerült kérdések újra előkerülnének, csak most már a színdarab tükrében. Indítanék egy kört, amelyben minden tanuló arra válaszolna, hogy melyik volt a kedvenc jelenete az előadásban. A jellemejlődésre is külön kitérnék, hiszen ennek is van egy szépen felépített íve az előadásban, többek között Tutajos jellemét nézve is. Kérdéseim között szerepelne az is, találtak-e eltéréseket az eredeti műhöz képest. Ezekkel a kérdésekkel irányítani szándékozom a beszélgetést, valamint szeretném

a nézőpontokat ütköztetni és vitákon keresztül érvelni tanítani az osztály tagjait, mindemellett értelmezni Tutajos és Bütyök nyári kalandjainak történetét.

## IRODALOM

- Ardai, Z. (2012): Nádas tavon. Filmvilág. Forrás: [https://www.filmvilag.hu/xista\\_frame.php?cikk\\_id=11218](https://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=11218)
- Balázs, G. (2020): Hogyan lehet ezt a nyarat elmondani? A Tüskevár időszerűsége. *Édes Anyanyelvünk* 42(5): 17.
- Cooper, S. & Sally, M. (2000): Színháztudomány felsőfokon. Budapest: Orpheusz.
- Fekete, I. (1978): Tüskevár. Budapest, Móra Könyvkiadó.
- Gimesi, D. (2018): A bábszínházi meseadaptáció. Miért éppen mese? Miért éppen adaptáció? *Drámapedagógiai agazin* 3: 8–10.
- Interjú Olt Tamás rendezővel (2022): Kaposvár Csiky Gergely Színház, 2022. 03. 10. [szóbeli közlés]
- Jánk, I. (2015): Iskola a színházban 1. Hogy a színházlátogatásnak értelme is legyen. In: Nyest honlapja. [online] Budapest: Nyelv és Tudomány 04. 17. [2022. 04. 11.] <URL: <https://m.nyest.hu/hirek/hogy-a-szinhazlatogatásnak-br-ertelme-is-legyen>
- Komáromi, G. (2014): Színházi kaland. Kritikák, tanulmányok. Kaposvár. Forrás: Lódi, Cs. (2020): Tutajos és Vuk „atyja”. *Újkor*, Forrás: <https://ujkor.hu/content/tutajos-es-vuk-atyja-fekete-istvan-elete>
- Mihályi, G. (1984): A Kaposvár-jelenség. Budapest, Múzsák Kiadó.
- Neudold, J. (2017): Művészetközvetítés kőszínházakban. *Színház* 12: 12–15.
- Neichl, N. (2013): Az adaptáció kockázata. Interjú Závada Pállal. *Jelenkor*, Forrás: <http://www.jelenkor.net/interju/82/az-adaptacio-kockazata>
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. (2020): Nemzeti Alaptanterv. Forrás: Magyar Közlöny. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da-f918a399a0bed1985db0f/megtekintes>
- S. n. (2021): Tüskevár, avagy privát túlélőtábor egy vizenyős természeti közegben. Forrás: <https://modszerekritikak.wordpress.com/2018/09/27/tuskevar-avagy-privat-tulelotabor-egy-vizenyos-termeszeti-kozegeben/>
- Saad, K. (é. n.): A képzőművészet titkos jelenléte. In: Pauer Gyula (szerk.): A pszeudo a színházban és a filmben. Forrás: <http://pauergyula.hu/bibliografia/konyvpdf/14-Szinhaz-1.pdf>
- Sárközi, A. (2018): A színházi élmény előkészítése. In: Gombos, P. (szerk.): Kaposvár, jelen. (pp. 71–80). Kaposvár: Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar.
- Vidovszky, Gy. (2010): Iskola a színházban. *Drámapedagógiai Magazin* 2: 40–42.
- Visky, A. (2004): Az adaptáció, mint térbeírás. Forrás: [http://szfe.hu/wp-content/uploads/2016/09/visky\\_andras\\_dolgozat.pdf](http://szfe.hu/wp-content/uploads/2016/09/visky_andras_dolgozat.pdf)





# A KÖTET SZERZŐI

**András Réka Mária**

MATE Budai Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, Vezetés-szervezés Msc

**Bohárné Ósi Dóra**

MATE Kaposvári Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, Keresztény Értékrendű Vezetés Szakirányú Továbbképzés

**Borbély Csaba**

MATE Kaposvári Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, egyetemi docens

**Bosnyák Edit**

MATE Kaposvári Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet , Vezetés és Szervezés MSc

**Gácsér Norbert György**

SOE Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola

**Dobor Viktória**

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia szak

**Esküdt Dorottya Lilla**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudomány mesterszak

**Gelencsér Dávid**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Tanító szak

**Halász Marianna**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet , Tanító szak

**Horváth Viktor Géza**

MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi Intézet, Tanító szak

**Horváthné Darázs Nóra**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet , Óvodapedagógus szak

**Pencz Fruzsina**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Neveléstudomány MSc

**Pupos Cintia**

MATE Kaposvári Campus, Állattenyésztési Tudományok Intézet, Állattenyésztő mérnöki MSc

**Szabari Miklós**

MATE Kaposvári Campus, Állattenyésztési Tudományok Intézet, egyetemi docens

**Shlága Réka**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Tanító Szak

**Simiglai Bernadett**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Tanító szak, kiegészítő műveltségterület (angol)

**Simon Izabella**

MATE Kaposvári Campus, Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia szak

**Végyári Bence**

MATE Kaposvári Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, Regional and Environmental Economic Studies Msc

**Szabó-Szentgróti Gábor**

MATE Kaposvári Campus, Agrár- és Élelmiszergazdasági Intézet, egyetemi docens

## **A NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET HALLGATÓINAK MUNKÁJÁT SEGÍTETTÉK:**

Bencéné Fekete Andrea PhD

Csizmadia Gábor

Di Blasio Barbara PhD

Nagyné Árgány Brigitta PhD

Nagyné Mandl Erika PhD

Petőné Csima Melinda PhD

Rumbus Anikó

Schlichter-Takács Anett PhD



ISBN 978-963-623-019-7



**MATE**

MAGYAR AGRÁR- ÉS  
ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEM