

Neveléstudományi Intézet

TEHETSÉG – NEVELÉS – TUDOMÁNY

Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály
Szakkollégiumának 2023. évi tanulmányaiból



Szerkesztette:
Petőné Csimá Melinda



MAGYAR AGRÁR- ÉS
ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEM

TEHETSÉG – NEVELÉS – TUDOMÁNY

TEHETSÉG – NEVELÉS – TUDOMÁNY

Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának
2023. évi tanulmányaiból

Szerkesztette
Petőné Csimá Melinda



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Gödöllő, 2023

Szerkesztő

Petőné Csim Melinda PhD
(MATE Neveléstudományi Intézet)

Lektorok

Bencéné Fekete Andrea Anikó, Di Blasio Barbara, Demeter Gáborné, Farkas Beáta, Pékné Sinkó
Csenge, Szili Katalin

Szerkesztés © Petőné Csim Melinda, 2023

© Szerzők, 2023

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: Schlichter-Takács Anett
Olvasószerkesztő: Nagyházi Bernadette

ISBN 978- 963-623-078-4 (pdf)

A kiadvány a MATE Tehetség Tanácsának támogatásával valósult meg.

TARTALOM

Előszó	7
„Határon innen és outdoor” Az outdoor nevelési módszer hatásai, alkalmazása belföldön és külföldön (Ákli Gergő – Csajka Edina)	9
IKT-alapú fejlesztő módszerek alkalmazása a pszoterápiában (Erdős Zsófia).....	31
A különböző fogyatékosági típusokkal szembeni attitűdök vizsgálata a felsőoktatásban részt vevő 18–24 éves hallgatók körében (Gresa Lilla – Szili Katalin)	49
A dominanciaviszony tükröződése a kétpetéjű ikrek spontán beszédében (Késmárki Kinga – Szili Katalin)	63
A hazai és külhoni kétnyelvű gyermekek szókincsének és nyelvtani fejlettségének vizsgálata, összehasonlító elemzése (Masa Dóra Sára – Pékné Sinkó Csenge)	77
Kisgyermekes családok időfelhasználása a generációs különbségek tükrében (Miklósne Tüttő Ibolya – Fináncz Judit)	93
20–30 év közötti, tanulási zavarral élő fiatal felnőttek életminőségének vizsgálata (Mizer Nóra – Pékné Sinkó Csenge)	113
Mesedramatizálás fenntartható anyagokból a stilizálás jegyében (Törzsök Renáta – Kosaras Istvánné – Nagyné Mandl Erika)	131

ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiuma a tehetséggondozó tevékenységéhez kapcsolódóan az Intézetben tanulmányokat folytató tehetséges hallgatókat és oktatóikat szólította meg, felhívva a figyelmüket egy közös tanulmány elkészítésének lehetőségére. A kötet, melynek a *„Tehetség – nevelés – tudomány. Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának 2023. évi tanulmányaiból”* címet adtuk, a Szakkollégium támogatásával, hallgatók és oktatók közös gondolkodásának, munkájának eredményeként született meg. Az egyetem sokrétű feladatai között kiemelt jelentőséggel bír a tehetséges fiatalok felkarolása, tehetségük kibontakoztatásának elősegítése, melyre az egyetemen működő szakkollégiumok kiváló lehetőséget biztosítanak. Az első lépések megtétele a tudományos élet útján oktatók, mentorok segítségével történik, melynek egyik lehetséges eszköze a hallgatók tudományos munkáinak szélesebb tudományos közönség elé tárása.

E kötet is hallgatók és oktatók együttműködésének eredményeként született, így szerzői a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézetének hallgatóiból és az őket mentoráló egyetemi oktatókból tevődnek össze. Szakkollégiumunk tevékenységi körének megfelelően a publikációk elsősorban a neveléstudományi területen jelentkező problémákra fókuszálnak, nagyobb hangsúlyt helyezve a gyógypedagógia területére. Reméljük, hogy a tanulmánykötet inspirációt nyújt mindazoknak, akik a tudományos munka iránt érdeklődnek, és bízunk benne, hogy olvasóink találnak benne olyan ötleteket és impulzusokat, amelyek előmozdítják a közös gondolkodást és a tudás megosztását.

Végezetül arra biztatjuk a tisztelt Olvasót, hogy a tanulmányok 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.

Kaposvár, 2023

Petőné Csima Melinda
Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégium vezetője

„HATÁRON INNEN ÉS OUTDOOR”

Az outdoor nevelési módszer hatásai, alkalmazása belföldön és külföldön

ÁKLI GERGŐ¹ – CSAJKA EDINA²

¹Tanító BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, gergoakli87@gmail.com

²Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, csajka.edina@uni-mate.hu

Az outdoor nevelés az élménypedagógia egy sajátos ága, melynek fókuszában lehet egyrészt a szociális kompetenciák fejlesztése, másrészt az oktatás élményszerűbbé tétele. A tanulmány célja megismertetni az olvasót a cselekvés általi tanulás egyik sajátos módszerével, az outdoor élmény általi nevelés fejlesztési lehetőségeivel. Arra keressük a választ, hogy Somogy vármegye különböző településeinek általános iskoláiban dolgozó tanítók ismerik-e, alkalmazzák-e az élménypedagógia, ezen belül az outdoor fejlesztés módszerét, és azt szakszerűen művelik-e. Jelen vannak-e pedagógiai gyakorlatukban és milyen gyakorisággal az osztálytermen kívüli programok.

1. BEVEZETÉS

Az élménypedagógia pontos fogalmát nehéz meghatározni, és nehéz az élménypedagógia keretek közé helyezése is, mert az élményeken alapuló tanításnak megszámlálhatatlan helyzet és eszköz áll rendelkezésére. Werner Michl (2017, p. 8) szerint „Az élménypedagógia egy cselekvésorientált módszer, mely során mintaszerű tanulási folyamatok segítségével a fiatalokat fizikai, lelki és szociális kihívások elé állítjuk, ezzel támogatva az ifjak személyiségfejlődését, így képessé téve őket saját életük felelős vezetésére.”

Az élménypedagógia módszertana a tapasztalati tanulás, mely megvalósulhat indoor (beltéri) módszereket alkalmazva, osztálytermen belül alkalmazott tanulási módszerek segítségével, vagy outdoor (kültéri) módszerek igénybevételével. Elsősorban a tanulók személyes készségeinek fejlesztése a cél, de a tananyag átadására, ismétlésre, összegzésre is alkalmas, melynek során a passzív részvétel helyét az aktív, cselekedve tanulás módszere veszi át.

Az élménypedagógia elsődleges célja a képzés, a nevelés és a fejlesztés. Komplex módon kezeli azokat a testi-lelki és szellemi folyamatokat, amelyek a résztvevőkben zajlanak le egy foglalkozás vagy tréning során. A tanító az élménypedagógiát

célirányosan, közvetlen tapasztalással és irányított reflexióval alkalmazza a tanuló tudásának növelése, készségeinek fejlesztése, értékeinek megismerése céljából (Csajka, 2022).

2. ÉLMÉNYPEDAGÓGIA

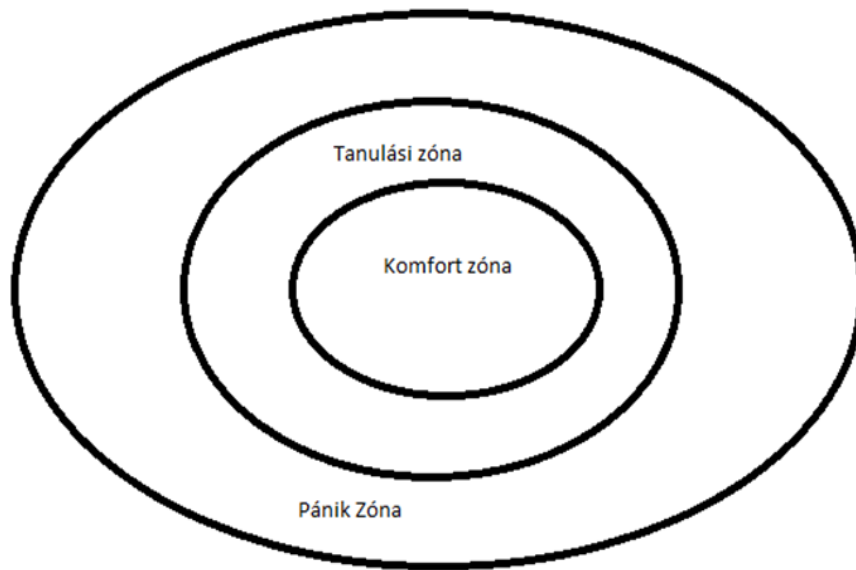
2.1. Az élménypedagógia jellemzői

Az élménypedagógia megalapítójának Kurt Hahnt tekinthetjük, aki 1920-ban Németországban alapította meg iskoláját, a Salem Schule-t. Az intézmény egy újfajta képzési modell szerint működött, melynek alapja a tapasztalati tanulás volt. Ő nem iskolának tekintette intézményét, hanem mozgalomnak (Bagó, 2022).

Az élményszerzés közben érzelmeket élünk át, új tapasztalatokat gyűjtünk. Az élménypedagógia különféle tanítási stílusokra épít. Vannak, akik vizuális úton képesek a leghatékonyabban tanulni, mások olvasás útján, vagy kinezmetikus módon, míg vannak, akik hallás után tudják a legtöbb információt megjegyezni. Az élménypedagógiai gyakorlatok ötvözik ezeket a tanulási stílusokat.

A foglalkozásokat facilitátor vezeti, akinek a személye meghatározó az élménypedagógiai folyamat során. A facilitátor szerepe az, hogy megteremtse a tanulási lehetőséget a csoport minden tagja számára, támogassa, ösztönözze őket; ha a körülmények igénylik, avatkozzon be a folyamatokba; alakítsa másképp a folyamatot, az adott csoport fejlesztési igényeinek megfelelően; és folyamatosan figyelje a csoportot és segítse a gyakorlatok feldolgozását és értékelését (Liddle, 2008). A tanítóknál, tanároknál semlegesebb szerepet játszanak a programok során. Az élménypedagógia alapjai a *komfortzóna-modell* és a *tapasztalati tanulási ciklus*.

Nadler *komfortzóna-modellje* (1. ábra) alapján elkerülhetetlenné válik a saját határainkon kívüli élmények átélése. A jó szakember felméri a tanulók és a csoport képességeit, és a tanulási zónába való átlépésre ösztönöz, a pánikzóna elkerülésével. A cél az optimális teljesítményzóna elérése. A komfortzónából való kilépést, ami a tanulási zónába való „bejutást” eredményezi, jól érzékelteti Kurt Hahn híres mondata: többre vagyunk képesek, mint gondolnánk. Amint ezt egyszer megtapasztaljuk, kevesebbrel többé nem fogunk megelégedni (*Outward Bound Romania*, 2022).



1. ábra. Nadler komfortzóna-modellje

Forrás: saját szerkesztés Votisky, 2016 alapján

A komfortzónában – amiben olyan élethelyzetekkel, ismert tevékenységekkel találkozunk, amelyeket már rutinszerű viselkedéssel képesek vagyunk elvégezni – nehezen megy a fejlődés és a tanulás. Amennyiben az egyén képes kilépni a komfortzónából, úgy a tanulási zónában találhatja magát, melyben új feladatokkal, új kihívásokkal találkozik, ezáltal lehetőséget adva újabb és újabb élmények átélésére. A tanulás során megismert új dolgok, új élmények, impulzusok rutinná válnak, ezáltal tágul a komfortzóna.

David Kolb elméletét, miszerint „a tapasztalati tanulás egy olyan folyamat, mely során a tudás a tapasztalat átalakulása által jön létre” a *tapasztalati tanulási ciklus modell* (TTC) szemlélteti (2. ábra).



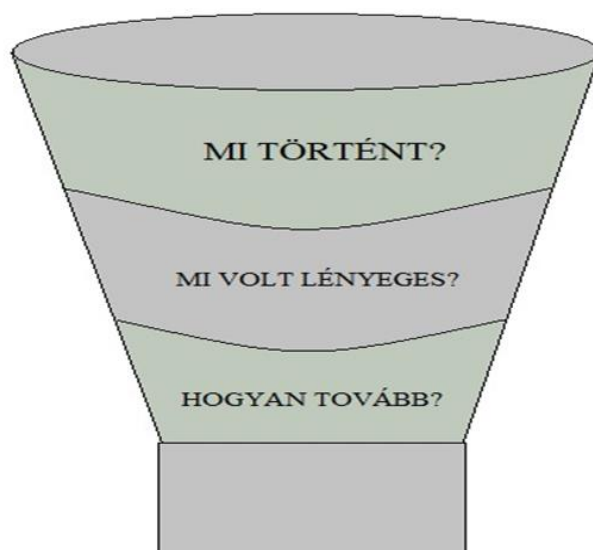
2. ábra. A tanulás (információfeldolgozás) Kolb-féle modellje

Forrás: <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas/>

Első lépésként a konkrét tapasztalat, élmények megszerzése történik, amit a tapasztalás megfigyelése követ, melyről vissza is jelez az egyén. A harmadik szakaszban tudástranszfer következik be, valamint a visszajelzéseken alapuló koncepciók absztrahálása, végül pedig az új információ tesztelése, a koncepciók próbája és alkalmazása a gyakorlatban, az új tudás használata más szituációban. A modell lépései körkörösen ismétlik egymást, így az élethosszig tartó tanulást is lehetővé teszi az alkalmazása, valamint nem csak a készségek, kompetenciák fejlesztésére ad lehetőséget, hanem szokások, viselkedések megváltoztatására is.

A facilitátor a TTC modellt használja a tervezéshez, a gyakorlatok, órák vezetéséhez. A csoport tagjai szintén a ciklus alapján dolgoznak. A ciklus első szakaszában, a tervezésben, tudatos előkészítésre van szükség (fejlesztési célok kijelölése). A második szakaszban a biztonságos megvalósítás történik. Az utolsó szakaszban pedig az értékelés és az alkalmazás. Az élménypedagógia legfontosabb része a feldolgozás, reflexió, értékelés.

A résztvevők megoszthatják gondolataikat, reflexiót készítenek tevékenységeikről, érzéseikről. Az értékelést segíti az úgynevezett tölcsermodell (3. ábra), melynek segítségével a foglalkozás során tapasztaltakat, információkat dolgozzák fel a résztvevők.



3. ábra. Tölcsérmodell

Forrás: Liddle, 2008 alapján saját szerkesztés

A „Mi történt?” fázisban az információgyűjtés a cél. A következő „Mi volt lényeges?” feldolgozási szinten a fontos információk kiszűrésére kell összpontosítani. A kérdésekkel az alábbi lényeges dolgokra irányítható az értékelés:

- kommunikáció: Hogyan üzentek egymásnak a csoporttagok?
- az érzések megfogalmazása: Milyen érzéseid voltak a foglalkozás során?
- problémamegoldás: Mi a probléma?
- együttműködés: Milyen érzés volt együttműködni a másikkal?
- bizalom: Mondj egy példát arra, amikor megbíztál valakiben!

A második fázisban zárókérdések is elhangoznak: Milyen céljaid voltak? Mit tanultál magadról? Milyen emlékeket viszel magaddal a foglalkozás után? Ezek a kérdések előkészítik a „Hogyan tovább?” fázist, melyben a résztvevőknek segít a facilitátor, hogy a foglalkozáson átélt élményeket, tanultakat a jövőben használni tudják: Mit tanultál? Milyen tapasztalatot szereztél? Mit tudsz felhasználni a későbbiekben?

2.2. Az outdoor nevelési módszer hatása

Tapasztalatok bizonyítják, hogy az outdoor élménypedagógia a tapasztalati oktatás más módszereinél hatékonyabban segíti elő a komfortzónából történő kilépést, és ezáltal maradandóbb tanulást és változást biztosít. Ennek oka, hogy az outdoor gyakorlatok az átlagnál mélyebben „érintik meg” a résztvevőket, nagyobb kihívást jelentenek, erősebben hatnak az érzelmekre, és sokszor életre szóló élményeket nyújtanak. Maga a módszertan megegyezik az élménypedagógiával, a helyszín kivételével.

Fűz Nóra hatásvizsgálata alapján jól bemutatható a tantermen kívüli nevelés hatása. Két nézőpontból vizsgálta a foglalkozások, programok hatását a tanulókra: kognitív és nem kognitív aspektusból. A felmérésben 4681 fő vett részt 18 vármegyéből, mérőeszközként online kérdőívet használtak. Az eredményekből megállapította, hogy az iskolán kívüli programok hatékony kiegészítőivé tudnak válni a tantermi oktatásnak. Az intézményvezetők, tanárok és tanulók válaszaiból kiderült, hogy új ismeretek szempontjából könnyebb és szórakoztatóbb volt a módszer. Összességében a közösségi élmény, a társakkal való együttműködés, az információszűrés, az iskolában tanultak megértése az iskolán kívüli foglalkozások során pozitív visszajelzést kapott. Bebizonyosodott, hogy a tanulási környezet változatossága nagy hatással van a tanulókra (Fűz, 2018).

Maga az outdoor tevékenység egyébként szinte bármi lehet (hegymászás, sí-, kerékpártúra, vándortábor, éjszakázás a szabadban, barlangászás, interakciós játékok, problémamegoldó feladatok, együttműködést fejlesztő gyakorlatok, kajak, kenu, rafting, fal- vagy sziklamászás, magas kötélpálya stb.) Bár a természetközelség a leglényegesebb, de mára már több városi projekttel is találkozhatunk (City Bound – Városi kalandok).

3. AZ OUTDOOR MÓDSZEREK TÍPUSAI, ALKALMAZÁSA ITTHON ÉS KÜLFÖLDÖN

3.1. Az outdoor módszerek típusai

3.1.1. Zoopedagógia

Többnyire állatkertben megvalósuló környezeti nevelés. A modern állatkertek mindegyike rendelkezik már olyan tematikus helyiséggel, ahol csoportokat, osztályokat tudnak fogadni és szakemberek segítségével tudásra tehetnek szert (Állatkertek, 2022). A zoopedagógiai foglalkozások során a tanulók állatokkal találkoznak, és egyszerre minden érzékszervüket tudják használni a tapasztalatszerzés során: látják, hallják, szagolják és akár érinthetik is őket. A módszer alapja a megfigyelés – ezáltal szereznek ismereteket. Az állatkertek mellett egyre jobban terjednek el a vadasparkok és rezervátumok, amelyek szintén rendelkeznek bemutatótérrel, melyben oktató-nevelő munkát végezhetnek iskolások számára (Mező, 2015, p. 86).

3.1.2. Múzeumpedagógia

A „szórakozva tanulás” (edutainment) elvén alapuló múzeumpedagógiai módszertan is ide tartozik, ami az egyes célcsoportok életkori sajátosságait figyelembe véve, a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve mutatja be a múzeumi tar-

talmakat (Takács, 2013; Schlichter-Takács és Csimáné, 2020; 2023). Helyszínei a múzeumok, skanzenek, régészeti ásatások, középpontjában a művészet és kultúra áll. Főbb tevékenységek az ilyen foglalkozásokon az ősi mesterségekkel való megismerkedés (korongozás, agyagtárgyak készítése, kosárfonás), festmények készítése, régi tárgyak kipróbálása és a helytörténeti emlékek megismerése (Mező, 2015, p. 87).

3.1.3. Cserkészpedagógia

Magyarországon 1912-től 1948-ig működött a cserkészmozgalom. A facilitátor szerepét felnőtt cserkészvezető töltötte be, akinek nevelő szerepe is volt. Az ellenőrzés és az értékelés módszerét minden elvégzett cserkésztevékenység után alkalmazták. Ilyen volt például a Kalandozó Próba, melynek keretein belül főznek, éjjeli őrseget vállalnak, cserkészjátékokat űznek, térképismeretet tanulnak. A Tinódi Próba során magyar népdalokat énekelnek, népmeséket szavalnak és néptáncot járnak. A Toldi Próba pedig egy 24 órás egyedülletet jelentett az erdőben. 1989-ben újjáalakult Magyar Cserkészszövetség a mai napig működik (Füle, 2010).

3.1.4. Vadon- és kalandterápia

Angol elnevezése a Wilderness-Adventure Therapy, rövidítve WAT. Az élménypedagógiai módszerek pszichoterápiával párosulnak. A foglalkozások célja, hogy az egyén pozitív irányba mozdítsa el a tapasztalati tanulás során felszínre kerülő én-koncepciókat. Javítja a probléma-megoldó, kommunikációs és együttműködési készségeket (<http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu>).

3.2. Hazai szervezetek és lehetőségek

Határon innen és túl is sok lehetőség kínálkozik a pedagógusok számára élménypedagógiai foglalkozások vagy módszerek alkalmazására. Magyarországon az egyik legelterjedtebb helyszínei az outdoor foglalkozásoknak az erdei iskolák és a múzeumok.

3.2.1. Erdei iskolák

Személyes tapasztalatunk, hogy a Somogy vármegyei általános iskolák kedvelt helyszíne az erdei iskola, ahol jól bemutatható a bennünket körülvevő növény- és állatvilág. A Dél-Dunántúlon összesen 7 erdei iskola működik. A kaszói Vadász Göri Erdészeti Erdei Iskolában környezeti nevelés és a természet szeretetének kialakítása a cél. Többek között túrázásra, kisvasutas kirándulásra van lehetőség, és látogatható a fokozottan védett Baláta-tó is (<http://www.erdeszeterdeiiskolak.hu>). A Sziágyi Erdészeti Erdei Iskola természetes környezetben, az erdőbe beépülve mutatja be az erdő életközösségét, az erdei környezetet, az erdei munkákat (<https://www.sziagyisuli.hu/koszonto>).

3.2.2. Múzeumok

Közkedvelt, outdoor programok tartására szolgáló intézmények a múzeumok, melyek tematikájuk széles szolgáltatási spektrumával lehetőséget teremtenek a tantárgyi ismeretek autentikus környezetben való elmélyítéséhez. Kaposváron a Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum gazdag programkínálattal áll a pedagógusok elé, akik ebben az intézményben alkalmazzák a múzeumpedagógiát. Környezetismeret, biológia tantárgyak szemléltetéséhez állandó kiállításuk van az „Erdő hangjai” címmel, vagy folyamatosan megtekinthető a Természettudományi Kiállítás, ahol különféle élőhelyek alapján berendezett termek találhatóak. Lehetőséget biztosítanak a biológia-, a történelem-, a vizuális nevelés, a technikaórák megtartására is. A múzeum fenntartása alá tartozik még a Szentjakabi Bencés Apátság, a desedai Fekete István Látogatóközpont, a Rippl-Rónai Emlékház és Látogatóközpont, Vaszary Ház és a Vadászati kiállítás (<http://smmi.hu/muzeumpedagogia>).

3.2.3. Élményzóna

A pécsi egyesület Horváth András vezetésével pedagógus-továbbképzéseket és táborokat szervez, valamint a sajátos nevelésű igényű gyermekek fejlesztése is a portfóliójuk részét képezi. Leginkább az outdoor sportok és programok teszik ki kínálatuk nagy részét, melynek fő profilja természetesen a tapasztalati tanulás (www.elmenyzona.hu).

3.2.4. kéTTé – Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány

Tapasztalati oktatás módszertanával foglalkozó szervezet, mely nemcsak pedagógia, hanem terápiás és szervezetfejlesztési célzattal is hirdeti programjait, képzéseit. A gyerekek mellett a felnőtteket is megszólítja. A 2004-ben létrejött alapítvány outdoor szakemberekkel, pszichológusokkal, pedagógusokkal, szociális munkásokkal és más egyéb szakemberekkel dolgozik, akik vállalják a magyarországi non-profit outdoor és tapasztalati módszerek lehetséges alkalmazásait. Küldetésük, hogy többnyire természeti közegben támogassák a fejlődést, a gyógyulást az érintett csoportok vagy személyek számára (<http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu>).

3.2.5. Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely

A műhely táborokat, pedagógusok számára élménypedagógiai képzéseket szervez. Képzéseik sokrétűek, bibliai élménypedagógiai (ezen belül kalandpedagógiai képzést is), táborszervezői, erőszak-megelőzési képzést, valamint élménypedagógiai előismeretekkel rendelkező pedagógusoknak haladó programot is. Komplex tudást ígérnek a téma iránt érdeklődőknek. Az élménypedagógia mellett, erőszakmegelőzés és szexualpedagógia témában is tartanak továbbképzést (www.kalandokeshalmok.hu).

3.2.6. *Élményakadémia Közhasznú Egyesület*

Az Élményakadémia küldetése a személyes fejlődés és a társadalmi integráció támogatása. Munkájuk során konferenciákat, táborokat szerveznek, egyedi outdoor tréningeket tartanak nemcsak köznevelési intézmények számára, hanem cégeknek és vállalatoknak is. Az ifjúsági-szociális területen dolgozó szakemberek számára kínálnak továbbképzéseket, programokat. Módszereik között nemcsak a tapasztalati tanulás szerepel, hanem alkalmaznak színházi technikákat, táncterápiát és „coachingolnak” is (<https://elmenyakademia.hu>).

3.3. *Élménypedagógia a határon túl*

3.3.1. *Outward Bound*

Nemzetközi szabadtéri oktatási szervezet, melyet 1941-ben hozott létre a már az élménypedagógia atyjának tartott Kurt Hahn és Lawrence Holt. Vezető outdoor oktatási programok szolgáltatója, amelyek lehetővé teszik a fiatalok számára, hogy felfedezzék személyes potenciáljukat. A Magyarországhoz legközelebb eső szervezet Romániában található. Programjaik között szerepelnek az erdei iskolai programok, az élménypedagógia módszertanának elsajátítását célzó pedagógusképzések, valamint ifjúsági programok és outdoor programok kifejezetten osztályok számára.

3.3.2. *EOE Network*

The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning, vagyis rövidítve EOE Svédországban, Finnországban, Angliában, Romániában, Németországban működik. Projektjük a Transzkulturális európai szabadtéri tanulmányok, melynek keretein belül a hallgatók MA diplomát kaphatnak az outdoor módszerek alkalmazásából. A kurzust az Ambleside-i Cumbria Egyetem (Anglia), az Oslói Norvég Sporttudományi Iskola (Norvégia) és a Marburgi Egyetem (Németország) közösen tartják.

3.3.3. *IOA (Initiative Outdoor Aktivitäten)*

A bécsi központú szervezet olyan outdoor programokra épít, melyeknek az alapja a mozgás- és testorientált munkamódszerek. A foglalkozások és programok szervezése mellett egyetemi kurzust is hirdetnek. Fontos, hogy a kurzus során a hallgatók megtanulják a gyakorlatokból származó kérdések tudományos feldolgozását is.

4. ANYAG ÉS MÓDSZER

A dolgozatban arra vállalkoztunk, hogy szekunder kutatás (szakirodalom- és dokumentumgyűjtés, elemzés keretében) bemutassuk azokat a korszerű, élményalapú

outdoor tanulási-tanítási módszereket, melyeknek a mai köznevelési intézményrendszerben, hangsúlyozottan az általános iskola alsó tagozatán az eddiginél hangsúlyosabb szerephez kellene jutniuk.

Primer kutatás keretében (kérdőíves adatgyűjtés- és adatelemzés) mértük fel, hogy a Somogy vármegye különböző településeinek általános iskoláiban dolgozó tanítók ismerik-e, alkalmazzák-e az élménypedagógia, ezen belül az outdoor tanítás módszerét, jelen vannak-e azok a pedagógiai gyakorlatukban, és milyen gyakorisággal.

Kutatási előfelvetéseink:

1. A megkérdezett tanítók közül kevesen ismerik és alkalmazzák az outdoor élménypedagógiai módszereket.
2. Az outdoor programok lehetőségével a pedagógusok többsége ritkán, tanévenként 1-2 alkalommal él. Ha mégis, azokat nem szakszerűen alkalmazza.
3. Az osztálytermen kívül tartott programok feldolgozási fázisa a tanítók többségénél nem történt meg.
4. Az osztálytermen kívüli programok nem kerülnek ki az iskola területén kívülre.

Elektronikus formájú kérdőíveket használtunk, melyet az Oktatási Hivatal nyilvánosan elérhető működő köznevelési intézményeinek, feladat-ellátási helyeinek listája alapján küldtük ki az intézmények e-mail-címére. Az értékelhető kérdőívek száma 65 darab.

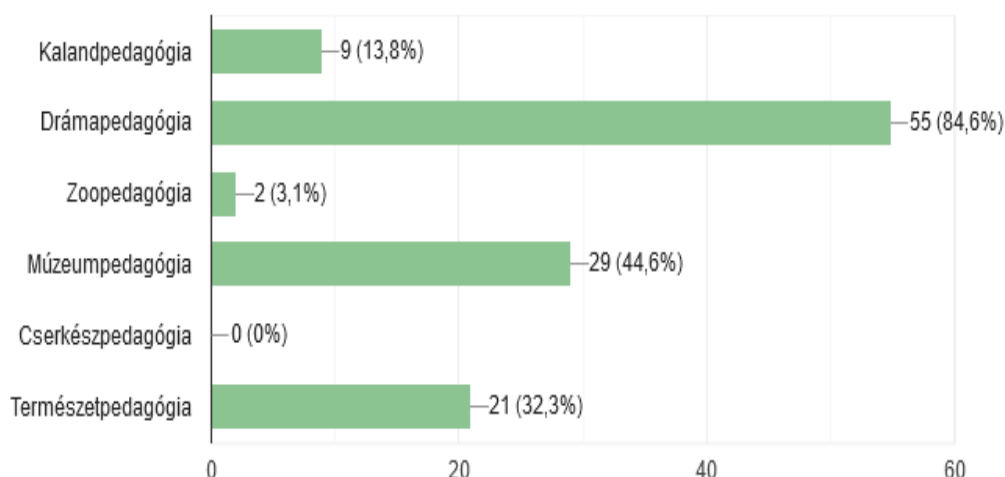
A kérdőív kérdései az alábbi témákhoz kapcsolódtak: ismert élménypedagógiai módszerek, az alkalmazott módszerek azonosítása, az alkalmazások gyakorisága, az outdoor programok helyszínei, a programok feldolgozási módjai, az élménypedagógiával foglalkozó szervezetek ismerete, az élménypedagógiai továbbképzéseken való részvétel, vélemények, tapasztalatok az outdoor oktatási módszerek előnyeiről, hátrányairól.

5. KUTATÁSI EREDMÉNYEK

5.1. A kutatási előfelvetések feldolgozása

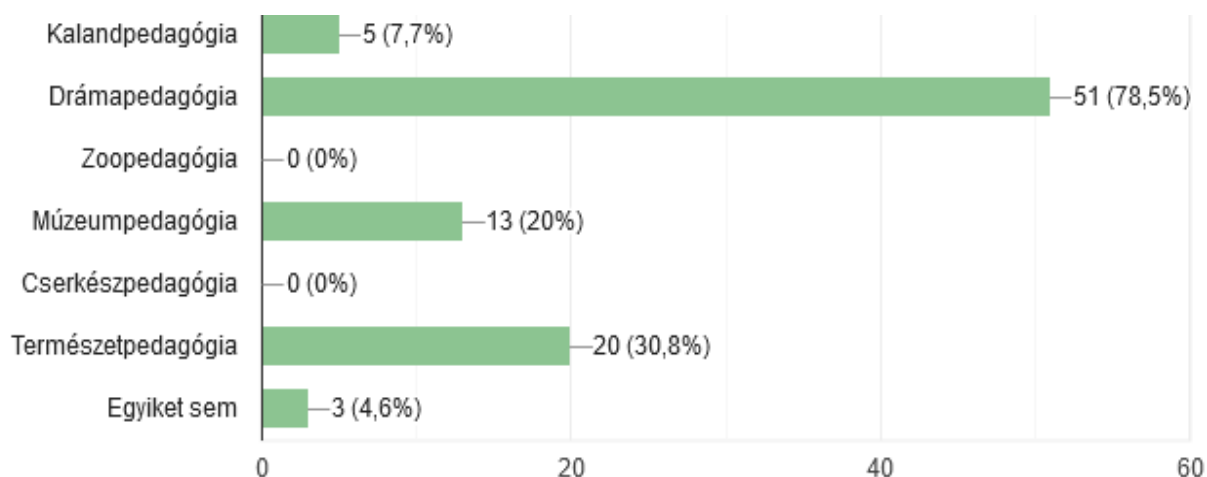
1. kutatási előfelvetés: A megkérdezett tanítók közül kevesen ismerik és alkalmazzák az outdoor élménypedagógiai módszereket.

A kérdés megválaszolására a kérdőív 1. és 2. kérdésait használtuk. A kérdőív 1. kérdése az osztálytermen kívüli, a megkérdezett pedagógusok által ismert élménypedagógiai módszerekre kérdezett rá (4. ábra).



4. ábra. Ismert élménypedagógiai módszerek (n = 65)

A szalagdiagramból leolvasható, hogy a válaszadók 84,6%-a a drámapedagógia módszerét ismerte meg eddigi munkája során; 44,6%-uk a múzeumpedagógiát, valamivel kevesebben jelölték a természetpedagógiát (32,3%). A kalandpedagógiát és a zoopedagógiát már jóval kevesebben ismerik. A 2. kérdés arra vonatkozott, hogy az érintett pedagógus a fenti outdoor módszerek közül, melyiket alkalmazza pedagógiai gyakorlatában (5. ábra).



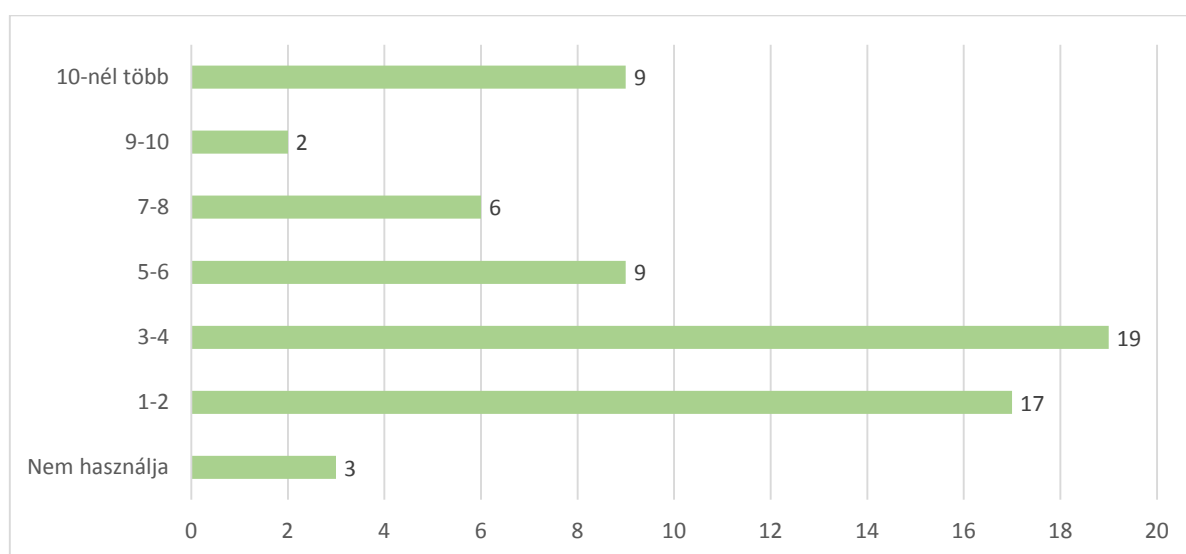
5. ábra. Élménypedagógiai módszerek alkalmazása a gyakorlatban (n = 65)

A válaszok az előző előfelvetéshez hasonló arányokat mutatnak. Legtöbben (78,5%) a drámapedagógiát alkalmazzák a tanítás során; a pedagógusok harmada a természetpedagógiát, 20%-uk a múzeumpedagógiát. A kérdőívet kitöltők közül öten említették a kalandpedagógiát; hárman pedig azt válaszolták, hogy egyik módszert sem alkalmazzák.

Első kutatási előfelvetésünkre kapott eredmény: a felsorolt hat típus közül négyre érkezett jelölés. A válaszolók közel 85%-a ismeri, és csaknem ennyien alkalmazzák is a drámapedagógia módszerét. Felvetül a kérdés, hogy a drámapedagógiát valóban osztálytermen kívüli módszerként ismerik és alkalmazzák-e? 40% fölötti azoknak az aránya, akik ismerik a múzeumpedagógiát, viszont e rétegnek csak a fele alkalmazza. A természetpedagógiát a válaszolók harmada ismeri, és alkalmazta is munkája során.

2. kutatási előfelvetés: Az outdoor programok lehetőségével a pedagógusok többsége ritkán, tanévenként 1–2 alkalommal él. Ha mégis, azokat nem szakszerűen alkalmazza.

A 2. előfelvetés vonatkozott – tanévi viszonylatban – az outdoor programok alkalmazási gyakoriságára (6. ábra).

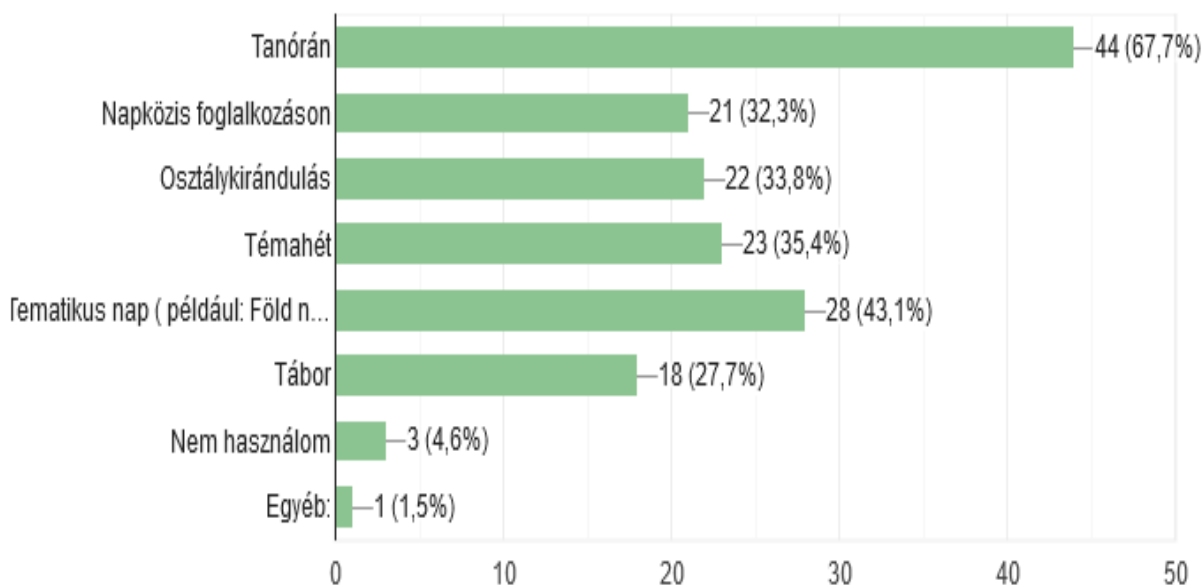


6. ábra. Az outdoor programok alkalmazásának gyakorisága egy tanévben (n = 65)

A sávdiagram számai jól mutatják, hogy a kitöltésben részt vevő pedagógusok harmada 3–4 alkalommal használja a fenti módszerek valamelyikét osztálytermen kívül; valamivel kevesebben (17 fő) 1–2 esetben. 5–10 alkalommal 11 fő, 10-nél többször 9 fő.

A 2. kutatási előfelvetésre kapott eredmény: a válaszolóknak csak 30 %-a nem használja, vagy csupán évi 1-2 alkalommal az outdoor programok adta lehetőségeket; a mintegy 70%-uk 3–4, illetve ennél többször alkalmazza munkájában ezeket a programokat.

A szakszerű alkalmazással kapcsolatos rész kérdést jól árnyalja a kérdőív 4. kérdése, mely így szólt: „Milyen alkalommal használja az outdoor módszert?”



7. ábra. Az outdoor módszer alkalmazási helyei (n = 65)

A válaszok érdekes összefüggésre hívják fel a figyelmet. A kérdőív végig az outdoor tanulás, tehát az osztálytermen kívül történő programok jelenlétét vizsgálta. Ennek ellenére a legtöbben (67,7 %) a tanórai alkalmazást, 32,3 %-uk pedig a napközis foglalkozást jelölte meg. Ahogy feltételeztük, az osztálytermen kívüli alkalmazás, mint kritérium, nem jelent meg a válaszolók többségénél.

Örvendetes azonban, hogy a 30% fölötti aránnyal jelezték a tematikus napokat, a témaheteket és az osztálykirándulásokat. Az egyéb kategóriában jelzett saját megjegyzések a művészeti műveltségterülethez tartoznak: „nagyszíndarab írása, színpadra állítása és előadása tanulóinkkal” és a „művészetoktatás”. A szakszerűség kérdését tovább árnyalják a 3. kutatási kérdésnél is használt 8. kérdőív kérdés válaszai.

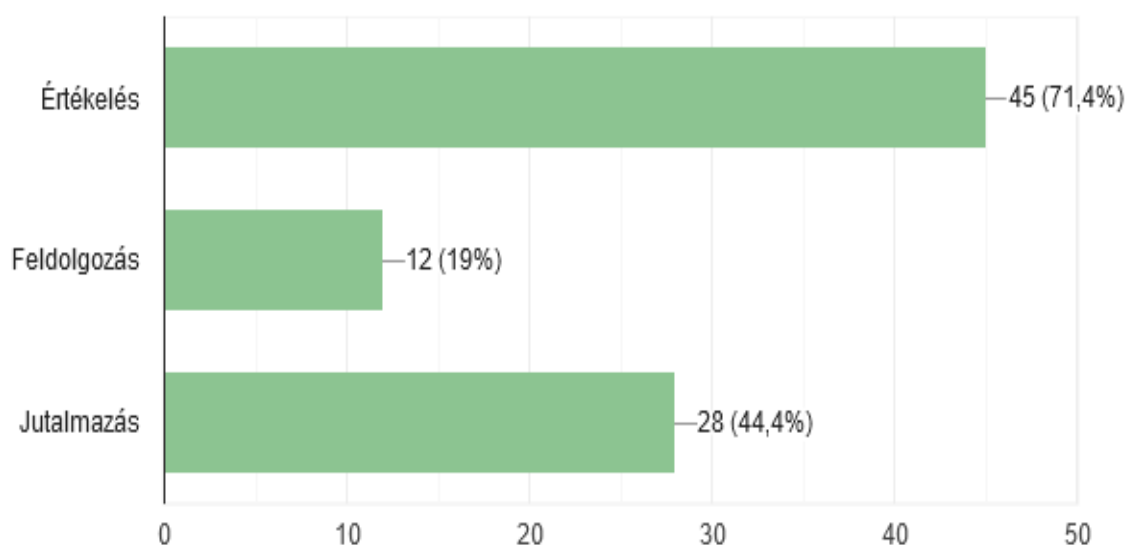
3. kutatási előfelvetés: Az osztálytermen kívül tartott programok feldolgozási fázisa a tanítók többségénél nem történt meg.

Az élménypedagógia alkalmazásának egyik fontos kritériuma, hogy a feldolgozás megtörténjen. A módszer szakszerű alkalmazásához nyújt további információt a 8. kérdés: „A foglalkozás milyen fázissal ért véget?”

Szakszerűnek akkor tekinthető az outdoor módszer, ha ténylegesen a feldolgozással ér véget az élménypedagógiai foglalkozás. A feldolgozás során a tölcsermodellt alkalmazzák: tehát első lépésben megtörténik a történések, tapasztalatok felelevenítése, aztán a lényeges információk leszűrése, végül a tanultak beilleszthetősége más szituációkba. Fontos megjegyezni, hogy lehet egymás szinonimáiként tekinteni az értékelés és

feldolgozás szavakra, de az élménypedagógia szakszerűen a feldolgozás fogalmat használja, mint a tapasztalati tanulási ciklus egyik állomását.

A 8. ábrán látható, hogy válaszadók 71,4%-a a programok utolsó fázisaként az értékelést, 44,4%-a jutalmazást jelölte meg, és csak 19%-uk jelölte a feldolgozást. Az élménypedagógiai foglalkozás célja nem a jutalmazás, hanem a tapasztalat és élmény megélése és annak feldolgozása. A válaszokból arra következtethetünk, hogy a tanítók többségénél nem valósul meg az osztálytermen kívüli programok feldolgozása, vagyis a 3. kutatási előfelvetés valósnak tűnik, továbbá megerősíthetjük, hogy az outdoor élménypedagógiai programok szakszerű alkalmazását csak kevesen ismerik a megkérdezettek között.



8. ábra. A foglalkozások zárása (n = 63)

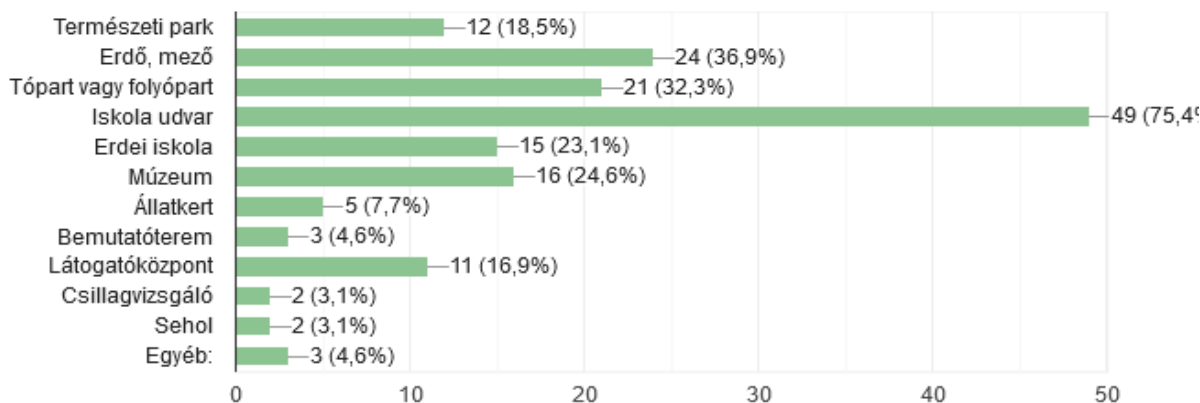
Megkérdeztük azt is, hogy amennyiben történt feldolgozás a foglalkozás végén, az hogyan történt. Csupán 9 értékelhető válasz érkezett, melyeket az 1. számú táblázatban kíséreltünk meg kategóriákba sorolni. Ez az eredmény nagyon gyengének értékelhető, és alátámasztja a 2. kutatási előfelvetés második részét is, vagyis, hogy a többség nem szakszerűen alkalmazza a módszert.

1. táblázat: Az élménypedagógiai programok feldolgozási módszerei

Tanulói elégedettség	Kérdésekkel: Hogy érezted magad? A lényeg az volt, hogy mindenki érezze jól magát.
Reflexiók	Kérdésekkel: Mit tudtál meg magadról vagy másokról? Élménybeszámoló.
Értékelés	Megfigyelés. „Minden foglalkozás értékeléssel zárul. Ez visszacsatolás a pedagógusnak és a gyermeknek is egyaránt. Értékeljük a látottakat. Így ők is értékelték magukat, én is őket. Az értékelés pozitívan zárult.”
Csatolás a tananyaghoz	Megbeszéltük a látottakat, amit kapcsoltunk a környezetórán tanultakhoz, valamint rajzóra témájában kapcsolódott a kirándulás alkalmával megszerzett tapasztalatokhoz. Testnevelés óra feladatait pl. játszótéren, iskolaudvaron valósítottuk meg, pl. akadálypálya, népi játékok, függeszkes és futó feladatok. Pl. egy nap a Fekete István látogatóközpontban, játékos tanulás, digitális eszközökön és kiállításon keresztül. Minden gyermek elmondta, mit látott, mit figyelt meg, mit tanult meg, egy rövid kérdőívet kellett kitölteniük, melynek kérdései tematikusan illettek a naphoz. Azokhoz az információkhoz, amit a látogatóközpontban hallottak, láttak. Értékeljük a látottakat, szinkronba hoztuk a tananyaggal (ahol lehet). Feladatlap.
Szintetizálás	Szintézissel, összefoglalással.
Megbeszélés	Osztálykeretben történő megbeszélés.
Dramatizálás	Tanulságok levonása, szerepek eljátszása.

4. kutatási előfelvetés: Az osztálytermen kívüli programok nem kerülnek ki az iskola területén kívülre.

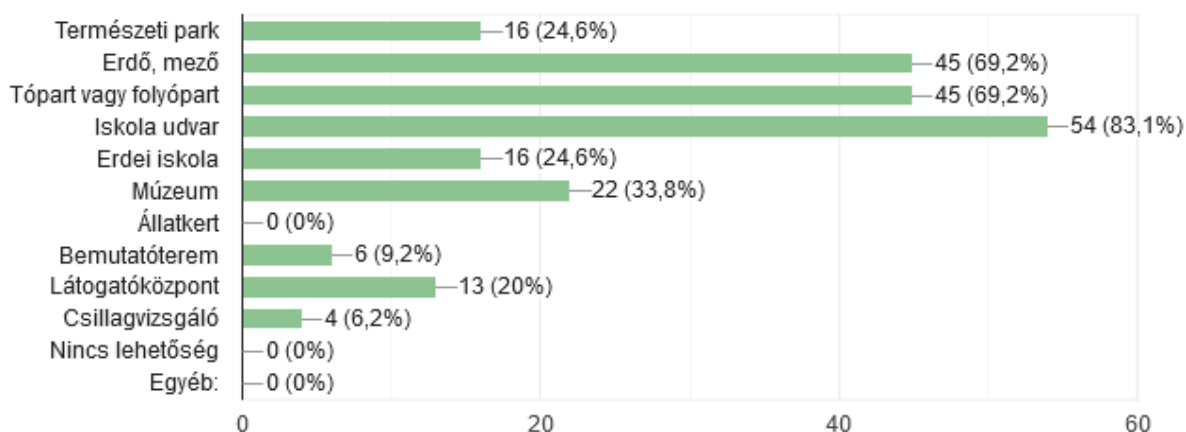
Fenti előfelvetés vizsgálatát a kérdőív 5-6-7. kérdésére adott válaszok alapján végeztük. Az 5. kérdés az outdoor program helyszínére kérdezett rá, melynek válaszai az 9. ábrán láthatóak.



9. ábra Az outdoor tanulás helyszínei (n = 65)

A válaszok 75,4%-a az iskola udvarát adja helyszíneként. Feltehető, hogy a természetpedagógiai programok helyszínéül szolgál az erdő, mező (36,9%), tópart vagy folyópart (32,3%), az erdei iskola (23,1%), illetve a természeti park (18,5%). A válaszolók mintegy negyede (24,6%) jelezte még a múzeumot; ennél kevesebben a látogatóközpontokat és a csillagvizsgálót, mint outdoor helyszínt. Az egyéb kategóriába eső válaszok közül a „tanterem” tovább erősíti az élménypedagógia tantermen kívüli alkalmazásának korlátait.

A 6. kérdés az intézmény közelében fellelhető outdoor tanulás helyszíni lehetőségeire kérdezett rá, a válaszokat a 10. ábra tartalmazza.



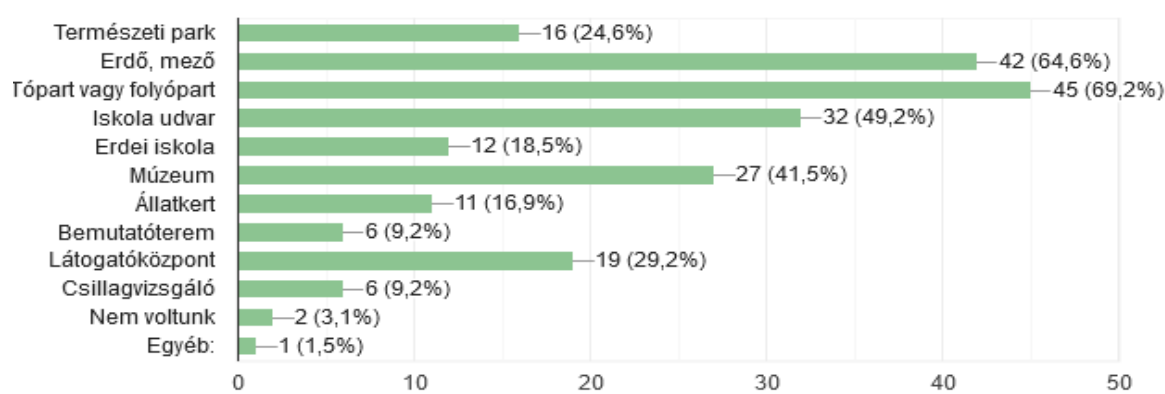
10. ábra Az outdoor tanulás lehetséges helyszínei (n = 65)

A feldolgozott válaszok hasonlóak az 9. ábrán látottakkal. Itt is az iskola udvarára, mint helyszíni lehetőségre esett a legtöbb választás. A különbség azonban öröndetes: az erdő, mező; a tópart, folyópart és a természeti park itt már magasabb értékeket kapott. A csillagvizsgálón kívül nincs 20% alatti válaszarány. Örömteli továbbá, hogy a

„Nincs lehetőség” kategóriáját senki sem választotta. Az egyéb válaszoknál pedig megjelent lehetőségként a „Látogatóközpont= Faluház” és a „Fürdő, játszóterek, kiállítások”.

A 7. kérdés az elmúlt két tanév tanulási célú outdoor helyszíneire kérdezett rá, vagyis, hogy milyen helyszíneket látogattak meg tanulási cézzal. Feleletválasztásként ugyanazok a válaszlehetőségek szerepeltek, mint az előző két kérdés esetén. Megoszlásukat a 11. ábra tartalmazza.

Kiemelendő, hogy az iskolaudvar helyszínekénti jelölése 50% alá esett, míg a természetes környezet helyszínei (erdő, mező; tópart, folyópart) közel 70%-os válaszolási értékekkel szerepelnek.



11. ábra Az elmúlt két év outdoor helyszínei (n = 65)

A 4. kutatási előfelvetés, miszerint a megkérdezettek csak kevesen viszik ki az élménypedagógiai programokat az iskola falain kívülre, valósnak tűnik. Bár kissé ellentmondásosnak ítéljük az 5–6. és a 7. kérdésre adott válaszokat, azaz, hogy az utolsó két tanévben több tanulási lehetőséget szerveztek a tanítók az iskolán kívüli helyszíneken. Vélhetően a pandémia okozta kényszerhelyzet szülhette ezt a fordulatot, de ennek feltárása további kutatást igényel.

4.2. További információk a kutatáshoz kapcsolódóan

A kérdőív utolsó két kérdése további adalékul szolgál az outdoor élménypedagógiai módszerek iskolai fogadtatásához és a pedagógusi/tanítói „szándékhoz”. A válaszolók 62,5 %-a nem ismer az élménypedagógia módszertanát oktató szervezeteket, a legtöbb (8 fő) által ismert szervezet a Tanulási Zóna. Az egyéb kategóriába két válasz érkezett: „Színháziskola”, „Waldorf pedagógia”. Ilyen típusú továbbképzésen vagy műhelyfoglalkozáson csak a válaszolók 40%-a vett már részt. Összességében azt lehet

megállapítani, hogy a megkérdezett tanítók több mint fele nem vett részt élménypedagógiai továbbképzésen, nem is ismer olyan szervezeteket, amelyek az élményalapú tanulást/tanítást tűzték zászlajukra.

A kérdőív zárásaként a válaszolók véleményét kértük az outdoor oktatási módszerekről (előnyök, hátrányok, tapasztalatok, milyen problémák merülnek fel a szervezés során stb.). A pedagógusok harmada fejtette ki véleményét az outdoor oktatási módszerekről: 20 értékelhető válasz érkezett, melyet tartalomelemzéssel dolgoztunk fel (2. táblázat).

2. táblázat: Vélemények az outdoor oktatási módszerekről

	előnyök	hátrányok		összes
tapasztalati tanulás	6	0		6
szabadban végzett/semleges helyszín	5	0		5
kilépés a komfortzónából	2	0		2
új viselkedési formák elsajátítása	4	0		4
élmény	13	0		13
tevékenységközpontúság/aktivizálás	2	0		2
motiváló hatás	2	0		2
kreativitás	2	0		2
játék/játékosság	7	0		7
modellezés/ szerepjáték/szimuláció	8	0		8
idő	1	2		3
előkészítés/felkészülés	1	1		2
megosztott figyelem	0	1		1
túlterheltség	0	1		1

Azokat a fogalomkategóriákat emeltük ki, amelyek a legjellemzőbbek az outdoor oktatási módszerekre. A gyakorisági táblázatból kitűnik, hogy a válaszolók legtöbbször az *élményt*, a *tapasztalati tanulást*, a *modellezés/szerepjáték/szimuláció*, a *játékosság*, és a *szabadban vagy semleges helyszínt* jelölő szavakat használták a módszer előnyeként. Ketten-ketten válaszoltak a *komfortzóna*, a *tevékenységközpontúság/aktivizálás*, *motiváló hatás*, *kreativitást* kifejező szavakkal.

Öt pedagógus jelezte a módszerek hátrányait: időigényességként, a pedagógusok és a tanulók túlterheltségeként, sok előkészítéssel, felkészüléssel járó feladatként jellemezték. Volt, aki ezt írta: „... *nincs engedélyezve a legtöbb outdoor lehetőség a vezetőség, illetve a szülők részéről*”. Más így fejtette ki álláspontját: „... *a kerettanterv előírt óraszámában felső tagozaton nagyon nehézkes megvalósítani, borítja az órarendet*”. Összességében elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusok harmada fejtette ki véleményét az

outdoor oktatási módszerekről. Közülük 12-en használták a módszerre leginkább jellemző kulcsszavakat, kifejezéseket, melyek a jellemző jegyek ismeretét feltételezik.

5.3. A kutatási eredmények összegzése

1. előfelvetés: *A megkérdezett tanítók közül kevesen ismerik és alkalmazzák az outdoor élménypedagógiai módszereket: csak részben tűnik valósnak: a válaszolók közel 85%-a ismeri, és alkalmazza is a drámapedagógia módszerét. 40% fölötti azoknak az aránya, akik ismerik és alkalmazzák múzeumpedagógiát, a kérdőívet kitöltők harmada pedig a természetpedagógiát.*
2. előfelvetés: *Az outdoor programok lehetőségével a pedagógusok többsége ritkán, tanévenként 1-2 alkalommal él. Ha mégis, azokat nem szakszerűen alkalmazza: csak részben tűnik valósnak: a válaszolók mintegy 70%-a tanévi viszonylatban háromnál többször alkalmazza munkájában az osztálytermen kívüli élménypedagógiai tanulási programokat. A programok szakszerűségével kapcsolatban viszont elmondható, hogy többnyire tanórán használják, nem osztálytermen kívül, és csak nagyon kevesen (a válaszadók 13%-a). Néhány módszerre jellemző vonást beépítenek a programba, mint: reflexió, megbeszélés, dramatizálás; de a módszer alapos megismerése, ami a szakszerű használathoz szükséges, hiányzik.*
3. előfelvetés: *Az osztálytermen kívül tartott programok feldolgozási fázisa a tanítók többségénél nem történt meg: igaznak bizonyult a megkérdezettek között, és az is, hogy az outdoor élménypedagógiai programok szakszerű alkalmazását csak kevesen ismerik.*
4. előfelvetés: *Az osztálytermen kívüli programok nem kerülnek ki az iskola területén kívülre. Többnyire az iskola udvara biztosít helyszínt az outdoor programoknak. Öröndetes azonban, hogy megjelentek már lehetőségként a természetes környezet helyszínei is: erdő, mező; tópart, folyópart.*

6. ÖSSZEFOGLALÁS

A dolgozatban bemutattuk az élménypedagógia outdoor típusú módszereinek lehetőségeit, valamint az ezzel foglalkozó szervezeteket hazánkban és külföldön. Erdei iskolák, állatkertek, múzeumok állnak rendelkezésre élmény és tapasztalat alapú oktatásra. A kérdőíves kutatásból kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége ismer egy vagy több élménypedagógiai módszert, és alkalmazza is munkája során, noha nem gyakran, és legtöbbször az iskola udvarán. A módszer szakszerű alkalmazása már hagy kívánnivalót maga után. A többség éppen a legfontosabb részt, a feldolgozást hagyja el, vagy nem megfelelően alkalmazza.

Meglátásunk szerint nagyon fontos lenne az alsó tagozaton az óvoda–iskola közti átmenet során a játékközpontú tevékenységek biztosítása, fenntartani és továbbfejleszteni a gyermekben a nyitottságot, a megismerési vágyat, a tanulás iránti érdeklődést. Ezt elsősorban olyan tanulásszervezési eljárásokkal érhetjük el, melyben fontos szerep jut a játéknak, a mozgás iránti vágy kielégítésének. Az ismeretek feldolgozását élményszerű tanulóssal, problémahelyzetekből kiinduló, érdekes, kreatív feladatokkal, a csoporttal együttműködve, aktív tanulói tevékenységekkel kellene biztosítani, mindvégig figyelve a bizalmi és támogató légkörre. A készségek, képességek fejlesztését a fenti alapelvek mentén kellene fejleszteni. Lehetünk országhatáron és komfortzónán innen és túl, in- vagy outdoor, a lényeg, hogy a tanulás élmény legyen!

7. IRODALOM

- Állatkertek és vadasparkok Magyarországon. (é. n.) [online] [2022. 04. 03.] > URL: <https://csodasmagyarorszag.hu/cikkek/allatkertek-es-vadasparkok-magyarorszagon>
- Bagó, T. (2022). Beíratnád a gyermeked egy ilyen internátusba? [online] In: Az élet sója [é. n.] [2022. 04. 01.] > URL: https://bagotunde.com/bodeni-to/beiratnad_a_gyermeked_egy_ilyen_internatusba/
- Csajka, E. (2022). Outdoor fejlesztő módszerek a pedagógus eszköztárában. In: G. Szabó, Sára és Gombos, Péter (Szerk.) Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból. MATE Press, Gödöllő. pp. 9–26. <https://doi.org/10.54597/mate.0018>
- Csépe, V. (2018). Tanulni kell megtanulni. Magyar Idők, 2018. szeptember 7. [online] [2022. 04. 04.] >URL <https://www.magyaridok.hu/belfold/csepe-valeria-tanulni-kell-megtanulni-3455915>
- Élményakadémia-Történetünk. (é. n.) [online] [2022. 04. 06.] >URL: <https://elmenyakademia.hu/rolunk/tortenetunk/>
- Élményzóna-rólunk. (é. n.) [online] [2022. 04. 05.] >URL: <http://www.elmenyzona.hu/rolunk.html>
- Erdészeti erdei iskolák. (é. n.) [online] [2022. 04. 09.] >URL: <http://www.erdeszeterdeiiskolak.hu/>
- Fehér, I. (é. n.). Köszöntő. [online] [2022. 04. 07.] >URL: <https://www.sziagyisuli.hu/koszonto>
- Füle, S. (2010). A magyar cserkészmozgalom pedagógiája (1912–1948) Módszertani Közlemények, 50(5), 185–193.
- Fűz, N. (2018). Az iskolán kívüli tanórák hatékonyságának megítélése általános iskolás diákok és pedagógusok körében. Iskolakultúra, 28(8–9), 38–53. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9.38>
- Kalandok és álmok szakmai műhely. [(é. n.) [online] [2022. 04. 01.] >URL: <https://www.kalandok-es-almok.hu/rolunk-2/>
- kéTTé – Magyar Tapasztalati Tanulás. (é. n.) [online] [2022. 04. 09.] >URL: <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/kette-alapitvany/>
- Liddle, M. (2008). Tanítani a taníthatatlant. Budapest: Pressley Ridge, 173 p
- Mező, K. (2015). Kreativitás és élménypedagógia. Debrecen: Kocka Kör Tehetséggyógyító Kulturális Egyesület, 160 p.

- Outward Bound Romania. [online] [2022. 04. 23.] > URL: <https://outwardbound.ro/hu/rolunk/>
- Rippl-Rónai Megyei Hatókörű Városi Múzeum [honlapja]: Múzeumpedagógia [online] [2022. 04. 17.] >URL: <http://smmi.hu/muzeumpedagogia/>
- Schlichter-Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2020). Múzeumpedagógia újragondolva – A kaposvári Rippl-Rónai Múzeum múzeumpedagógiai foglalkozásainak vizsgálata, módszertani megújítása. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 232–259. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.232.259>
- Schlichter-Takács, A. & Csimáné Pozsegovics, B. (2023). Múzeumi tanulási lehetőségek digitális technológiákkal – nyelvi múzeumok példáival. *Magyar Nyelvőr*, 147(5), 738–754. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2023.5.738>
- Takács, A. (2013). A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia, a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés*, 1(2), 48–56. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2013.2.48.56>
- Tapasztalati tanulás. (é. n.) [online] [2022. 04. 09.] > <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas/>
- Votisky, P. (2016). Miért jó, ha kilép a komfortzónájából? [online] [2022. 04. 14.] >URL: <http://coachingformastery.com/hun/miert-jo-ha-kilep-a-komfortzonajabol-es-nem-kilokik/#>
- Werner, M. (2017). *Élménypedagógia*. Budapest: "kéTTé" Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány, 105 p.

IKT-ALAPÚ FEJLESZTŐ MÓDSZEREK ALKALMAZÁSA A PÖSZETERÁPIÁBAN

ERDŐS ZSÓFIA

Gyógypedagógia BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, erzsof7@gmail.com

Az IKT eszközök fejlődése gyors innovációkat eredményez, ezek az eszközök átszövik a társas kapcsolatokat, a kommunikációnak minden formáját, az együttműködés rendszereit, a tudás megosztását, valamint szerzését. Az oktatás hatékonysága kapcsán is egyre többet lehet hallani az IKT előrelépésről, mégis számos kiaknázatlan lehetőséget rejt magában, melyek új kihívások elé állítják a pedagógusokat (*Molnár, 2008*).

Kutatásom legfőbb célja annak kiderítése volt, hogy az artikulációs zavarok terápiájában milyen alkalmazásokat milyen céllal lehet felhasználni, ugyanakkor mik azok a feltételek, szempontok, amelyek meghatározzák ezek működését. Részcélként fogalmaztam meg – a pöszeterápiába való beemelés mellett – a fejlesztendő területek feltárását; az applikációk grafikájának, áttekinthetőségének, nyelvezetének, használhatóságának vizsgálatát; a letöltési lehetőségek és költségek tanulmányozását; a zavaró tényezők feltérképezését; a visszacsatolási és értékelési jelzések felmérését.

Az eredmények tekintetében arra jutottam, hogy a vizsgált programok mindegyike, kellő szakmai felkészültséggel és kreativitással, beilleszthető a logopédiai terápia valamely szegmensébe, de legfőképp az előkészítő szakaszba, ahol az általános és a motoros képességek, valamint az auditív differenciálás fejlesztése történik. Bár a szoftverek sokrétűen alkalmazhatók, didaktikailag még sok fejlesztést kívánnak meg, ugyanis a nyelvgyakorlatok és a rögzítés szakasziban nem találtam számításba vehető applikációt, míg a hangfejlesztés és a motoros differenciálás területére vonatkozó programok lényegesen elmaradottak.

1. BEVEZETÉS

A 21. századi felfokozott, rohanó világban nagy jelentőséggel bírnak a különböző technikai berendezések, melyek az oktatási intézmények életében is új fordulatot hoznak. Ezek az innovációk és fejlődések széles repertoárt kínálnak, és támogatják a tanulási-tanítási folyamatokat.

A tanulmány azt a célt szolgálja, hogy különböző IKT alapú fejlesztő módszereket mutasson be, melyek a logopédiai terápiák, főként a pöszeterápia során alkalmazhatók.

Az első fejezetben, elméleti háttérként a digitális megújulás, az információs társadalom, a generációs felosztások fogalmára vonatkozó általános ismereteket összegzem, valamint tárgyalom az IKT és az oktatás szerepét. A második részben kifejezetten a pöszeterápia bemutatására helyezem a hangsúlyt. A következőkben kutatási eredményeimet ismertetem.

A kutatás kiemelt jelentőséggel bírhat, hiszen e feltérképezéssel útmutatást szeretnék nyújtani a logopédiai pöszeterápia során alkalmazható IKT alapú fejlesztő módszerekről.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Digitális megújulás

A kommunikáció a mai világban mindenki által használt kifejezés; az információk, ismeretek, érzelmek átadására, cseréjére szolgál. Ez egy eszköz, egy jelrendszer, amellyel átadjuk gondolatainkat, így hatunk a befogadóra (Buda, 1994). A fejlődéssel ugyanakkor létrejött egy újfajta elgondolás, és egyben körvonalazódni kezdett az információs és kommunikációs technológia fogalma, noha egységes, kiforrt definíció nem jött létre (Molnár, 2008). Molnár György megfogalmazása alapján: „*az Információs és Kommunikációs Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összességei, amelyek az információ és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik*” (Molnár, 2009, p. 3).

A világháló az információ és a tudás terjesztésének az eszköze lett; mondhatni egy globális médiarendszer, egy csatorna, amely által a társadalom tagjai közti interakció is megvalósul. Ezzel párhuzamosan tehát az információs társadalom kifejezés az 1995-ös években egyre hatványozottabb mértékben jelentkezett (Orbán, 2007).

A 20–21. században a hagyományosan vett generációk – azonosan időben születettek korcsoportja – vonatkozásában is történtek változások (Kulcsár, 2008). Az internettel való találkozás szempontjából különböző kategorizálásokkal találkozhatunk. A nemzedékeket tekintve beszélhetünk digitális bevándorlókról és digitális bennszülöttekről, mely elnevezéseket alapvetően a pedagógusokkal és a diákokkal kapcsolatban alkottak meg (Buda, 2019). A digitális bennszülöttek azok, akik maximálisan az infokommunikációs technológiában nőttek fel, ellenben a bevándorlókkal, akik felnőttkorukban ismerkedtek meg az online léttel. A két generáció között az eltérő, hipertextes

gondolkodás emelhető ki, mint legjelentősebb különbség (Prensky 2001, idézi: Buda, 2020).

Az oktatási intézményeken belül az IKT folyamat kulcsszereplői a pedagógusok, akik egész személyiségükkel vesznek részt a tanítási-tanulási folyamatban. A 2012-ben megjelent Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciaként értelmezi – más kompetencia-területek mellett – a digitális kompetenciát, melynek a következő tevékenységét emeli ki: „*az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje; a digitális tartalomalkotás és megosztás, továbbá a kommunikációs együttműködés az interneten keresztül*” (a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Kormány rendelete).

A 21. század pedagógusa széles körű, multidiszciplináris ismeretekkel rendelkezik. Többé-kevésbé ismétlődő feladatokat végeztenek el tanítványaikkal, melyek a megszerzett ismeretek megerősítését segítik elő. A logopédiai terápiák során ezekben a tevékenységekben a számítógép alapú eszközöknek motiváló erejük lehet, és hatékonyan képesek kiegészíteni a monoton gyakorlást. Az IKT-val támogatott környezet interaktív; könnyen elérhető, könnyen kezelhető, türelmes, könnyen elsajátítható; egyénre szabott ütemben halad; átláthatóbb; jól elkülöníthető egységekre alakítható; gazdag háttéranyag áll rendelkezésünkre; segíti az önálló ismeretszerzést; azonnali visszajelzést nyújt; gyakorlási lehetőséget biztosít; fejleszti a szem-kéz koordinációt és a finommotorikát; segíti az olvasás és az írás irányának kialakulását (Szili és Illésiné, 2013).

2.2. Pöszesség és a terápia módszertana

A pöszesség elnevezését illetően számos kifejezéssel találkozhatunk a szakirodalomban: diszlália, funkcionális diszlália, fejlődéses diszlália, diszglosszia, torzított ejtés, artikulációs zavar. Kovács Emőke (1993) alapján a pöszesség a beszéd tisztaságának olyan zavara, melyre jellemző az adott nyelvközösség artikulációs normáitól való eltérés (Kovács, 1993).

Gyakoriságát illetően a legtöbbször előforduló beszédhiba, melynek okai lehetnek funkcionálisak, organikusak, centrálisak. Tünetei – mivel az etológiai tényezők sokféle lehetnek – számos területen jelentkezhetnek. Akusztikus kórisme alapján beszélhetünk hangtorzításról (diszlália), hangcseréről (paralália) és hangkihagyásról (alália) (Kovács, 1993).

A terápia célja és feladata a kóros artikuláció kiküszöbölése, a beszéd tisztaságának helyreállítása, továbbá a társuló tünetek és nyelvi zavarok felszámolása, rendezése.

A terápia előkészítő gyakorlatokból, hangfejlesztésből, rögzítésből, automatizálásból, motoros differenciálásból áll. Az előkészítő szakaszban az általános képességek,

valamint a motoros készségek és az auditív percepció fejlesztése történik. A hangfejlesztés módszertanában az előkészítés folyamán begyakorolt képességeket használják fel. Lényeges cél kialakítani az önálló, izolált ejtésben a hiányzó hangzót. Rögzítés során a fonetikai szabályok figyelembevételével hangkapcsolatok, szótagsorok megszilárdítása, míg az automatizálás folyamatában a megszilárdult hangkapcsolatok beépítése a cél játékos formában. Motoros differenciálásra abban az esetben van szükség, ha a gyermek beszédhibájának típusa paralália, ugyanis gyakran előfordul, hogy a kialakított, rögzített, automatizált hang az eddig cserélten ejtett hangzópárja jelenlétében nehezen épül be a folyamatos beszédbe (Kovács, 1993; Thoroczka, 2016).

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatásom kvalitatív jellegű, minőségi elemzésen alapuló, így a hangsúly a feltáráson, bemutatáson és a jelenségek értelmezésén van (Szabolcs, 2001). Célja annak kiderítése, hogy a logopédiai terápiák során, azon belül is a pöszeterápiában milyen applikációkat milyen céllal lehet felhasználni, továbbá melyek azok a feltételek, szempontok, amik meghatározzák ezen applikációk működését.

A kutatás eredményessége érdekében közel 150 applikációt tekintettem át, melyből 30-at részletesebben is vizsgáltam. Az adatfelvétel végül 10 elemszámú mintán történt. Az analízishez egy 12 kérdésből összeállított szempontsor alapján elemeztem az applikációkat: (1) operációs rendszer, (2) letöltés, (3) online/offline használhatóság, (4) életkor, (5) grafikai kivitelezés, (6) nyelvezet, (7) átláthatóság, (8) visszacsatolás, (9) megbízhatóság, (10) zavaró tényezők, (11) fejlesztési terület, (12) terápia.

Az egyes applikációk kizáró tényezői a következők voltak: munkát zavaró grafikai kivitelezés és effektek, helyesírási hibák, stilisztikai hibák demó verzió hiánya.

3.1. Alkalmazások elemzése

3.1.1. *Owlie Boo*

Az *Owlie Boo* (1. ábra) ingyenesen elérhető alkalmazás 3 nehézségi szinten keresztül kínál 12 különböző játékot a 3–6 éves korosztály számára. A játék fő profilja az állatok és azok hangjainak utánzása alapul.



1. ábra. Owlie Boo

Forrás: https://play.google.com/store/apps/details?id=air.elbuhoboo.app&hl=en_US&gl=US

A szoftver ezen kívül több fejlesztési területet is megmozgat, ilyen a vizuális és auditív percepció, a szerialitás, a rész-egész viszony, a vizuális észlelés, a szem-kéz koordináció, az aktív és passzív szókincs, a térlátás, a memória, a koncentráció és az ok-okozati kapcsolatok.

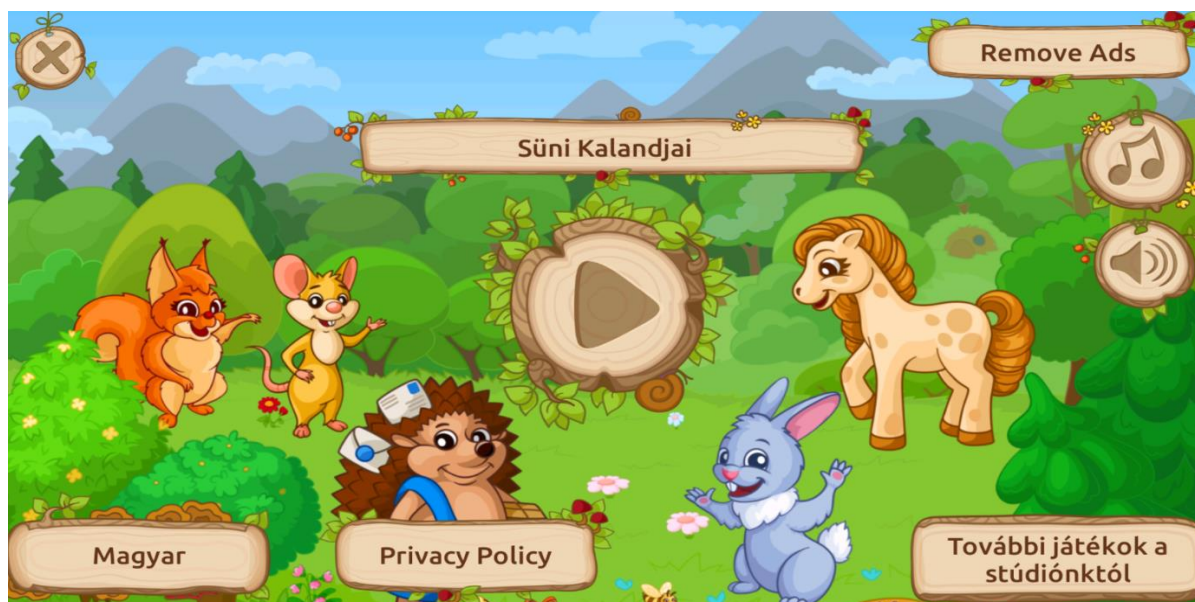
Az applikáció grafikáját illetően letisztult, színes háttérrel és képekkel rendelkezik. Videót és szöveget nem tartalmaz, azonban egyszerű animációkkal jeleníti meg az állatokat. Nyolc különböző nyelv közül lehet választani, melyek között a magyar nem szerepel a listában. Feladatvégzés és visszacsatolás tekintetében szükség van pedagógusi értékelésre és segítségnyújtásra. A kis sávban megjelenő reklámok maga a játék és a tanulás folyamatát nem zavarják.

A pöszeterápia során kiválóan alkalmazható az előkészítő gyakorlatok részeként az auditív és vizuális percepció fejlesztésére, az akusztikus ingerek észlelésére, felfogására, továbbá az ajakgyakorlatok során, hiszen a különböző állatokat, tárgyakat „varázsnnyelven” (magánhangzókra bontva) is el lehet mondani. A játék alkalmazása a pedagógus kreativitásától függ (Szili és Illésiné, 2013).

3.1. 2. A Sündisznó története

A Sündisznó kalandjai (2. ábra) 4–7 éves korosztály számára ajánlott, komplex nyelvi fejlesztésre alkalmas játék. Az interaktív történetek főszereplője a Sündisznó, aki barátjaival különböző kalandokon keresztül szórakoztatja a gyermekeket. Az ötrészes me-

séhez oktató jellegű feladványok és minijátékok (15 db) tartoznak, így a kauzális gondolkodás, a téri tájékozódás és a vizuális percepció fejlesztése is hangsúlyos. A képességfejlesztés mellett kiemelt szerepet kap a történetek tanulsága, melyek szemléletformáló erővel rendelkeznek, ugyanis felhívják a figyelmet a barátság, a szeretet, a segítőkészség kérdéseire, fontosságára.



2. ábra. A Sündisznó kalandjai

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hedgehogacademy.hedgehog-sadventureslite&hl=hu&gl=US>

Grafikája figyelemfelkeltő, színes, a gyermekek számára nagyon motiváló, igényes kivitelezésű. Az applikációban való tájékozódáshoz óvodás korú gyermekek esetében szükség van a felnőtt segítségre. A játékok során írásos, továbbá hanghatásos visszacsatolást kap a felhasználó arról, hogy helyesen oldotta-e meg a feladatot. Addig nem tud a következő játékra kattintani, míg az előzőt nem fejezte be hibátlanul. Kisebb animációkat, lekapcsolható hangot és beállítható hangerőt tartalmaz. Játék közben többször, több másodperces és egész oldalas reklámok terelik el a figyelmet, melyek havi 699 Ft ellenében elkerülhetők.

Az előkészítő gyakorlatok során a beszédmegértés, a beszédészlelés és a szókincsfejlesztés egységéhez jól használható az applikáció, továbbá az ajakgyakorlatokhoz is alkalmazható, ugyanis a tárgyak megnevezése akár varázs- és robotnyelven is kivitelezhető, mellyel a fonológiai tudatosság is fejleszthető (Szili, 2022a).

3.1.3. Fun EasyLearn

Az eredetileg nyelvtanulásra szolgáló, reklámmentes applikáció (3. ábra) remekül beilleszthető a logopédiai terápiák szegmenseibe hiszen, használata alkalmas a nyelvi kifejezőkészség fejlesztésre. A szoftver egyszerű és letisztult, azonban korlátozott

funkciókkal rendelkezik, ugyanis bizonyos kategóriák és alkategóriák használata további költségeket – 1.677Ft-tól 47.000Ft-ig – von maga után.

Igen komplex és változatos gyakorlásra ad lehetőséget, így 6–99 éves korig ajánlott. Betűk, szavak és mondatok szintjén tartalmaz feladatokat és játékokat. A magyar ABC összes betűjét érinti, melyekből 10 ingyenesen is elérhető. A kis- és nagy nyomtatott betűk vizuális megjelenésével a tisztán ejtett hang és a hozzá tartozó hívókép is megjelenik. Így nemcsak a betűk írására, hanem a betű-hang kapcsolat kiépítésre is fókuszál. Szavak szintjén 25, mondatok szintjén 19 eltérő kategóriával találkozunk (pl.: *emberek, divat, test, társalgási stílusok, vészhelyzetek, oktatás, barátkozás* stb.), melyekre nyomva további, változó számú alkategóriák jelennek meg. Minden szó- vagy mondat tanulási feladat után változatos, tanulást segítő játékokkal találkozhatunk.



3. ábra. Fun Easy Learn

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.fun easylearn.languages&hl=hu&gl=US>

Grafikáját illetően egyszerű. Egy kedves kis méhecske kíséri végig a tanulás útját, aki folyamatos visszacsatolást nyújt a használó számára. A szinteken megjelenő képek színesek és változatosak. Kisebbség számára a pedagógusi támogatás elkerülhetetlen.

A *FunEasyLearn* megbízható és naprakész. A hangok kiejtése megfelelő, a szavak és a mondatok alkalmazása, helyesírása megfelel az anyanyelv szabályainak.

Az applikáció a pöszeterápiában az előkészítő szakaszban az auditív emlékezet, a beszédészlelés, a beszédmegértés résznél, továbbá a hangfejlesztés fázisaiban is használható, hiszen az ABC összes betűjét képi alátámasztással tartalmazza, így külön ki lehet térni a magyar anyanyelv hangjaira. A szoftver azonban nem fektet külön hangsúlyt a pontos hangképzés szabályszerűségeire (Szili, 2022b).

3.1.4. Játékosan magyarul

A *Játékosan magyarul* (4. ábra) egy naprakész, ingyenes magyar nyelvű applikáció, mely különböző szavak megtanulására ad lehetőséget 2–6 éves korig.

Összesen 6 különböző játék (*állatok, gyümölcsök/zöldségek, színek, ház részei, öltözködés, összefoglalás*) segítségével sajátíthatók el a hétköznapi alapvető kifejezései, mindezek mellett pedig számos készség és képességterület kerül fejlesztésre, mivelhogy a főbb kategóriákon belül különböző feladványok találhatók.



4. ábra. Játékosan magyarul

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.media22.nininanajatekosanmagyarul&hl=hu&gl=US>

Grafikája nagyon színes, kedves és barátságos. A tanulást két állat, a nyuszi és a róka kíséri végig, és az ő segítségével gyűjthetők össze a csillagok. A szöveg viszonylag kevés szerepet kap, ellentétben a hanggal, mely által pontos utasításokhoz jutnak a gyermekek. A *Játékosan magyarul* folyamatos visszacsatolást nyújt a gyermekek munkájáról, ami rendkívül motiváló.

A játékok során, rossz válasz esetén a „Hoppá!” szó hangzik el, melyet egy szomorú arc is szemléltet. Jó válasz esetén számos dicsérő kifejezést használ, például „Remek! Nagyon jó! Úgyes vagy! Így tovább!”, ezzel tulajdonképpen megvalósítja a közvetlen visszajelzés lehetőségét. Az applikáció nagy előnye, hogy nem tartalmaz figyelemeltrőló promóciókat.

Jól beépíthető az artikulációs zavarok terápiájának előkészítő szakaszába az auditív percepció fejlesztésénél, az auditív figyelem, a beszédértés és a beszédészlelés kialakításakor, a szókincsfejlesztéskor, valamint az ajakgyakorlatok során, ugyanis egy-egy tárgy vagy állat neve hangokra lebontva is elmondható (Szili, 2022a).

3.1.5. Beszédkészség fejlesztése

A 4–8 éves gyermekek számára ajánlott alkalmazás (5. ábra) fő profilja a beszédkészség fejlesztése. A játék 3 nehézségi szinten 10 képsorozatból álló feladványt tartalmaz, melyek egy-egy külön kis történetet mutatnak be. Ezek a képsorozatok összekeveredve jelennek meg a gyermekek előtt, akiknek feladtuk, hogy sorrendbe rakják azokat, és megfelelően elmesélik a történetet.

A program grafikája figyelemfelkeltő, barátságos. Magyar nyelvéből adódóan kezelhetősége letisztult és érthető. Videót és szinkronhangot nem tartalmaz. Helyes megoldás esetén a szoftver akusztikus és vizuális visszacsatolást nyújt a gyermekek és a tanulók részére. Amennyiben a válasz helytelen, új próbálkozásra ad lehetőséget. Így részben megvalósítja a közvetlen visszajelzést, azonban ezt szükséges pedagógusi értékeléssel is megerősíteni, ugyanis az elmondott történetet a rendszer nem tudja ellenőrizni.



5. ábra. Beszédkészség fejlesztése

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hedgehogacademy.sequencesfree&hl=hu&gl=US>

A zavaró, teljes képernyőre kiterjedő, időkorlátos, továbbá a kisméretű reklámot egyszeri 1290 Ft-os összeg befizetésével elkerülhetjük.

A terápiában az előkészítő gyakorlatok beszédmegértés, szókincsfejlesztés egységéhez remekül alkalmazható, továbbá – megtervezett logopédiai tevékenységgel – az eseményképek felhasználhatók lehetnek az automatizálás és a motoros differenciálás folyamatához (Szili, 2022b).

3.1.6. Kakukktojás

A *Kakukktojás* (6. ábra) ingyenesen letölthető applikáció. Grafika vonatkozásában letisztult, kedves képek fogadják a használót. Animációt és videót nem tartalmaz. A játék ideje alatt a kísérőhangot igény szerint ki és be lehet kapcsolni. Szöveggel a játék elején találkozhatunk, így ennek viszonylag kis szerepet tulajdonítottak.

Célja a 3–8 éves korosztály logikai következtetésének fejlesztése. Változatosságát illetően összesen 13 kategória közül lehet választani. Minden körben 4 tárgykép jelenik meg a képernyőn, melyek közül egy lesz a kakukktojás, a másik három kép pedig valamilyen közös tulajdonsággal rendelkezik, így besorolhatók egy-egy fogalomkörbe.

Külön szóbeli és írásbeli visszacsatolást nem nyújt számunkra a program, ennek értelmében tehát fontos lehet a gyermekek részére a pedagógusi visszajelzés. A jó megoldást egy vizuális effekt jelzi, míg a hibás feleletnél újabb próbálkozási lehetőség biztosít.

A játékidő alatt a folyamatosan megjelenő, kisméretű és teljes képernyőre kiterjedő időkorlátos reklámok 1290 Ft-os vásárlás fejében elkerülhetők.



6. ábra. Kakukktojás

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hedgehogacademy.notliketheotherslite&hl=hu&gl=US>

Az előkészítő gyakorlatok során a képek megnevezésével, a képekhez kapcsolódó mondatalkotással hatékonyan fejleszthető a szókincs, így ehhez az egységhez remekül használható az alkalmazás (Szili, 2022b).

3.1.7. Bimi Boo: Óvodai játékok

A Bimi Boo (7. ábra) applikációcsalád Óvodai játékok 2–5 éves korosztály számára készített fejlesztő alkalmazás ingyenesen letölthető, noha számos funkció további költséget követel, melyek elemeenként 690 Ft-tól 2590 Ft-ig terjednek.

Bimi Boo kalandjai során 8 helyszínre látogat el: dzsungel, világűr, tengerpart, sivatag, vadnyugat, sarkvidék, nagyváros. Minden helyszínen 8 különböző feladatot lehet teljesíteni. A játékok közt szerepel memóriajáték, színezés, számolás, kirakó, formaegyeztetés, csoportosító feladatok és ellentétpárokra épülő játékok.

A reklámmentes alkalmazás illusztrációja figyelemfelkeltő, színes és motiváló. Videót nem tartalmaz, azonban nagyon egyszerű, kisebb animációk fellelhetők egy-egy feladat kapcsán. Az applikációban egyáltalán nem jelenik meg szöveg, így a nyelvezet nem játszik meghatározó szerepet. A feladatmegértést egy megjelenő kéz piktogram segíti. A funkciók jól rendezettek, áttekinthetők. A kísérőzene szükség esetén kikapcsolható.



7. ábra. Bimi Boo
Óvodai játékok

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bimiboo.mysteries>

A Bimi Boo: Óvodai játékok külön szóbeli és írásbeli értékelést nem nyújt. Jó megoldás esetén színes lufikkal történik meg a visszacsatolás, ami akár további feladatmegoldásra ösztönözheti a gyermekeket. Rossz válasz esetén újabb próbálkozási lehetőségeket kínál vizuális és auditív effektek nélkül. A sikeres tanulás érdekében szükséges a felnőtt jelenléte, aki a segítség mellett további reakciókat küld a használó számára.

Számos képességet és készséget fejleszt, ilyen a szem-kéz koordináció, a finommotorika, a gondolkodás, a memória, a beszédészlelés, a beszédmegértés, a vizuális percepció, a logika, a szókincs és a koncentrációs képesség.

Az artikulációs terápia során 5 éves kortól használható, legfőképpen a szókincs, a mondatalkotás és a beszédészlelés fejlesztésére.

3.1.8. Story Dice

A *Sztorikocka* talán az egyik legelterjedtebb és legnépszerűbb szókincsfejlesztő játék, mely már applikáció formájában is velünk lehet a telefonunkon az ingyenesen beszerezhető *Story Dice – Story Telling* (8. ábra) alkalmazásnak köszönhetően. A játék akár 4 éves kortól egészen 99 éves korig igénybe vehető, ugyanis az elindítást követően 4 témakörből választhatjuk ki, hogy mennyi kockával szeretnénk játszani. Az alapjáték 9 kockát tartalmaz, de a játékok során – igény szerint – kevesebbet és többet is használhatunk. Értelemszerűen minden kocka 6–6 képet foglal magába. Dobás után úgy kell történetet alkotni, hogy a képek mindegyike szerepeljen a létrehozott mondatokban.

A játék illusztrációja egyszerű, mégis színessé lehet tenni a szabadon választható hátterekkel, melyeknek szintén motiváló hatásuk lehet. Az alkalmazás videót és szöveget nem tartalmaz, mégis nagyon könnyen kezelhető, érthető. Nyelve angol, de különösebb nyelvtudást nem igényel. A játék alatt a zene igény szerint és a célnak megfelelően ki- és bekapcsolható.

Az előkészítő gyakorlatok során a képek megnevezésével, a képekhez kapcsolódó mondatalkotással hatékonyan fejleszhető a szókincs, valamint az automatizálás folyamata.

8. ábra. Story Dice



Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.zuidsoft.storystones>

3.1.9. BookR kids

A *BookR Kids* (9. ábra) egy magyar fejlesztésű, internetkapcsolattal ingyenesen letölthető interaktív mesetár. A programon belül vannak díjmentesen használható és korlátozott funkciók, így a hétről hétre bővülő könyvtár 1 vagy 3 hónapos megújuló előfizetéssel és 6 hónapos nem megújuló előfizetéssel érhető el. Ennek költségei 1290 Ft és 5490 Ft között mozognak.



9. ábra. BookR kids

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=hu.bookrdigital.bookrkids>

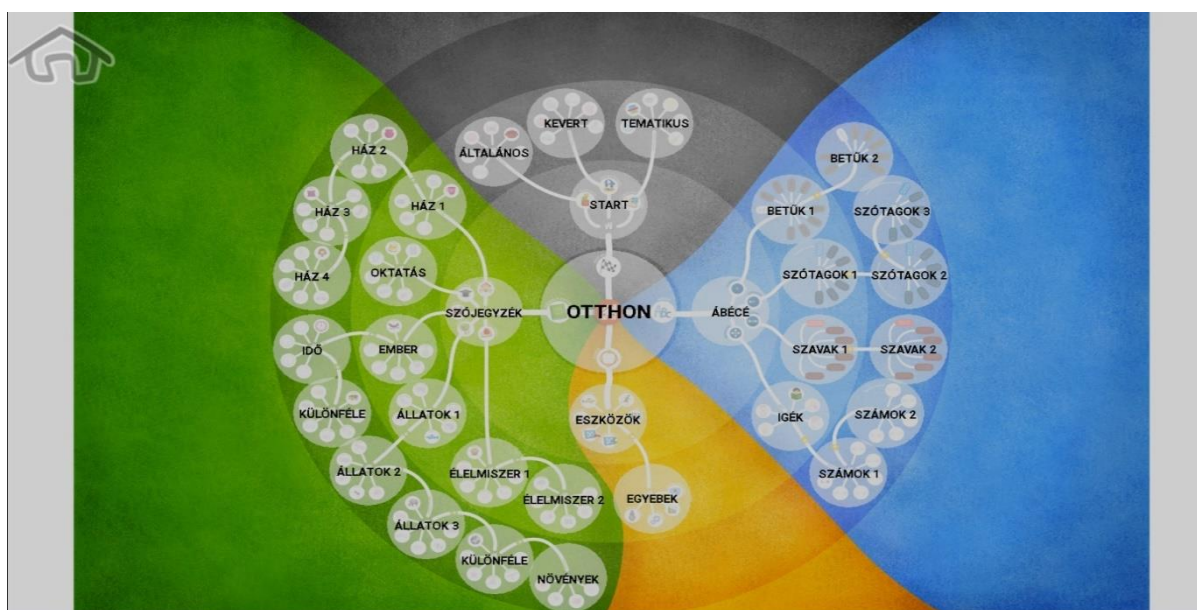
Az applikáció 3–11 éves korosztály számára gyűjti össze a magyar és a világirodalom mesekönyveiben található történeteket, melyeket interaktív formában jelenít meg. Grafikája igencsak színes és motiváló. A mesék a nyomtatásban is megjelent, eredeti illusztrációkat foglalják magukba, melyek nagyon minimális animációt tartalmaznak, így kevésbé vonják el a figyelmet a mesehallgatásról, azonban mégis segíthetik a gyermekek fantáziáját és a belső kép kialakítását. Minden történetet színészek olvasnak fel, melynek szövegét az olvasni tudó gyermekek követni tudják az aktuális részek kiemelésének köszönhetően. A szinkronhang azonban igény szerint kikapcsolható, így a tanulók olvasási készsége is fejleszthető. Minden cselekmény végén található egy rövid, készségfejlesztő játék, mely az adott történetre nyújt visszacsatolást. A megoldást követően a jó választ egy pipa, a rossz választ egy piros x jelzi, így az önellenőrzés biztosított, noha további pedagógusi megerősítésre is szükség van, legfőképp az óvodás korosztály számára.

Az artikulációs terápiák előkészítő szakaszában alkalmazható az applikáció, ugyanis egy-egy rövidebb történet által megvalósulhat a beszédértés, a beszédészlelés

és a szókincs fejlesztése. Nagyobb korosztálynál az olvasásra és a hangok helyes használatára is alkalmas, ugyanis több hanghiba esetén segítheti az automatizálás folyamatát is.

3.1.10. Visual reading

A *Visual reading* (10. ábra) egy nagyon komplex alkalmazás, melynek demó verziója ingyenesen használható. Otthoni változat esetében 1790–8590 Ft-ig terjedő, míg az iskolai használatra szánt típus esetében 30.999– 62. 999 Ft-ig terjedő összeggel lehet elérni a teljes funkciót.



10. ábra. Visual reading

Forrás: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.normex.visualreadingenginapp>

Az applikáció 8 éves kortól ajánlott. Kifejezetten a sajátos nevelési igényű gyermekek és felnőttek számára készítették. A megnyitáshoz szükséges egy hiteles e-mail cím, továbbá a programot használó adatai, életkora, diagnózisa, neme.

Ezt követően eldönthetjük, hogy milyen kategóriában (pedagógia, gyógypedagógia, óvodapedagógiai) szeretnénk alkalmazni a szoftvert, és indulhat a játék. A fő menüsorban látszik, hogy számos funkció közül lehet választani (eszközök, szójegyzék, ABC, növények, állatok, testrészek, orvosi rendelő), melyek további feladatokra oszthatódnak. Az alkalmazás sérülésspecifikus, ugyanis a céldiagnózisok között szerepel a pervazív fejlődési zavar, az autizmus spektrumzavar, a hallászavar, az agyi bénulások, az értelmi akadályozottság, az afázia, az ADHD és a tanulási nehézség. Fizetett verzió esetén további beállításokat végezhetünk el, mint például: betűtípus, statisztika, ADHD beállítások (mellyel a sebesség, azaz a program gyorsítása is szabályozható).

Az alkalmazás grafikája egyszerű, könnyen áttekinthető, színes képeket tartalmaz. Az eligazodáshoz pedagógus jelenlétére is szükség van. A tájékozódást a játékok elején

egy mozgó kéz piktogram segíti. Magyar nyelven is használható. A szövegek a magyar helyesírás szabályainak megfelelnek, továbbá a kis és a nagy nyomtatott betűk igény szerint variálhatók. A feladatok szinkronizálva vannak, külön animációt nem tartalmaznak. A hang demó verzióban nem kapcsolható ki. Fizetett előfizetés esetén saját anyagokat, képeket és hangokat is tölthetünk fel. Külön szóbeli visszacsatolást nem nyújt a rendszer. Rossz válasz esetén újbóli próbálkozásra van lehetőség, azonban nem magyaráz, így szükséges a további segítség. A program nem tartalmaz reklámokat, így a munka zavartalan.

Az alkalmazás a pöszeterápia előkészítő szakaszában, legfőképp a szókincs, a beszédértés, a beszédészlelés és a fonológiai tudatosság fejlesztésére használható a képek, eseményképek megnevezése által, továbbá a szavak varázsnyelven való hangoztatására az ajakgyakorlatok során (Szili, 2022b).

4. EREDMÉNYEK

A kvalitatív módszerrel elemzett applikációkat és az elemzett szempontsorokat megvizsgálva elmondható, hogy alkalmazások több mint a fele internetkapcsolattal beszerezhető Android és iOS operációs rendszereken egyaránt. Minden egyes alkalmazás tartalmaz ingyenes próbaverziót, azonban korlátozott elérhetőség tapasztalható 4 applikáció esetében, melyeknek eredményes használatához előfizetésre van szükség. Eme előfizetési lehetőségek elemenként 667 Ft-tól 62.999 Ft-ig terjednek.

Korosztályt illetően a vizsgált elemek legfőképp az óvodás és a kisiskolás korcsoportra korlátozódnak, azonban találkozhatunk 3 év alatti és felnőtt generációkkal is. Évjáratokat tekintve a következő felosztásokat ismerhettem meg: a 3–6 éves korosztály számára 1 (*Owlie Boo,*); a 3–8 éves korcsoport javára 1 (*Kakukktojás*); 3–11 esztendősek számára 1 (*BookR kids*), 4–7 éves korig 1 (*A Sündisznó története*); a 4–8 éves korosztályt tekintve 1 (*Tell a Story*); a 2–6 évesek számára 1 (*Játékosan magyarul*); a 2–5 éves korosztály részére 1 (*Bimi Boo: Óvodai játékok*); a 4–99 évesek számára 1 (*Story Dice-Story Telling*); 6-99 korcsoport javára 1 (*FunEasyLearn*), míg a 8–99 esztendőseknek 1 (*Visual reading*); applikáció teszi lehetővé a gyakorlást. Bár az artikulációs zavarok terápiája 5 éves kortól kezdődik, prevenció céljából fontos kitekintést tenni a korábbi életkorokra.

Az applikációk nyelvezetét figyelembe véve, egyre több beállításban szerepel a magyar, mely megkönnyíti a felnőttek és a gyermekek munkáját. Az *Owlie Boo*, a *Bimi Boo: Óvodai játékok*, a *Story Dice-Story Telling* szoftverek vonatkozásában nem szerepel az anyanyelvünk, ugyanakkor használatukat az idegen nyelv nem gátolja. Az elemzések során megállapíthatóvá vált, hogy a magyar nyelvű programok szövege alkalmazkodik a helyesírás szabályaihoz, továbbá a szinkronhangok a kiejtés szempontjából relevánsak.

1. táblázat: Összegzés: Az applikációk operációs rendszeren való futtatása, letöltési állapota, használhatósági állapota, költségei

Applikációk	Operációs rendszer		Letöltés (online)	Használat (offline)	Költség	
	Android	iOS			ingyen	+költség
Owlie Boo	✓	✓	✓	✓	✓	
A Sündisznó története	✓		✓	✓	✓	
FunEasyLearn	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Játékosan magyarul	✓	✓	✓	✓	✓	
Tell a story	✓		✓	✓	✓	
Kakukktojás	✓		✓	✓	✓	
Bimi Boo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Story Dice	✓	✓	✓	✓	✓	
BookR kids	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Visual reading	✓	✓	✓	✓	✓	✓

A grafika és az átláthatóság eredményét megvizsgálva minden applikációra jellemző, hogy színes, figyelemfelkeltő képek jelennek meg, ebből adódóan a felépítésük és a kezelhetőségük rendezett és átlátható. A 10 alkalmazás közül 5 – *Owlie Boo*, *A Sündisznó története*, *Játékosan magyarul*, *Bimi Boo: Óvodai játékok*, *BookR kids*, – tartalmaz nagyon egyszerű, kis mozgó képeket. Ezekben az animációkban a képernyőn, különböző hangeffektusokkal kísérve jelennek meg figurák, karakterek. A *Játékosan magyarul*, a *Bimi Boo* és az *Owlie Boo* programokban való tájékozódást a kéz piktogram segíti.

A visszacsatolás, pozitív megerősítés tekintetében a következő szoftvereknél nincs semmilyen megerősítés: *Owlie Boo*, *Visual reading*, *Story Dice-Telling Story*. A többi applikáció valamilyen hanghatással (*A Sündisznó története*, *Tell a story*, *Kakukktojás*), animációval (*FunEasyLearn*, *Bimi Boo: Óvodai játékok*, *BookR kids*) vagy szóbeli megerősítéssel (*Játékosan magyarul*) értékeli a munkafolyamatot.

Az alkalmazások fele (*FunEasyLearn*, *Játékosan magyarul*, *Bimi Boo óvodai játékok*, *Visual reading*, *BookR kids*) nem tartalmaz reklámokat. A többi applikációnál kisméretű reklámok jelennek meg, melyek nem feltétlen zavarják a tevékenységet. *A Sündisznó története*, a *Tell a story*, a *Kakukktojás* szoftvereknél fellelhető a nagyméretű, időkorlátos promóció, amelyek rendkívül zavaróak. Ugyanakkor ezek a hirdetések 295 Ft-tól 1290 Ft-ig terjedő előfizetéssel megelőzhetők.

A terápia céljából, a fejlesztési és a tanulási szempontok értelmében a vizsgált alkalmazások közül egyik sem alkalmas felügyelet nélküli használatra, ugyanis minden játék használatát egyénre szabottan és didaktikailag helyesen kell adaptálni.

Az applikációk számos képességet és készséget fejlesztenek, ilyen a vizuális percepció, az auditív percepció, a szókincs, a finommotorika, a logikus gondolkodás, a memória, a koncentráció, a szociális kompetenciák, a mondatalkotás, a szövegértés, a beszédészlelés, a beszédértés, a fonológiai tudatosság, az analízis-szintézis, a betű és hang kapcsolat, az ok-okozati összefüggés és az olvasási készség, helyesírás.

A pöszeterápia során legfőképp az előkészítő szakaszban használhatók az applikációk, ahol leggyakrabban a hallási differenciálás, az általános képességek/készségek (szókincs, finommotorika, memória, ok-okozati összefüggés, grafomotorika, kifejező-készség, mondatalkotás, képről való mesélés, vizuális percepció) és az artikulációs mozgásügyesítés történik (Thoroczky, 2019). Ezen területek közül is a legtöbb applikáció az auditív percepció, az általános készségek és az ajakgyakorlatok fejlesztésére alkalmas. Továbbá kellő kreativitással a *FunEasyLearn* és *Visual reading* a hangfejlesztés, a *Tell a Story*, a *Story Dice-Story Telling* és a *BookR kids* az automatizálás, a *Tell a story* pedig a motoros differenciálás folyamataiba is beilleszthető. Az nyelvgyakorlatok és a rögzítés folyamatára nem volt számba vehető applikáció.

2. táblázat: Összegzés: Az applikációk felhasználhatósága az artikulációs terápia szakaszaiban

Applikáció	Előkészítő szakasz				hangfejlesztés	rögzítés	automatizálás	motoros differenciálás
	auditív percepció	általános képességek fejlesztése	artikulációs mozgásügyesítés					
			ajakgyakorlatok	nyelvgyakorlatok				
Owliee Boo	✓	✓	✓					
A Sündisznó története	✓	✓	✓					
FunEasyLearn	✓	✓	✓		✓			
Játékosan magyarul	✓	✓	✓					
Tell a story		✓					✓	✓
Kakukktojás	✓	✓	✓					
Bimi Boo		✓						
Story Dice		✓					✓	
BookR kids	✓	✓					✓	
Visual reading	✓	✓	✓		✓			

5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az internet megjelenése óta – mely az információ és a tudás terjesztésének eszköze – rohamos ütemben fejlődik a technológia, így az informatikai eszközök is egyre nagyobb teret nyernek. Nem csoda tehát, ha az oktatási rendszerben is kitüntetett szerepet kapnak. Ebben a társadalomban egy megváltozott, ugyan kiemelt fontosságú szerepet töltenek be a pedagógusok, akik a régi elvárások új kiterjedését eredményezik.

A gyógypedagógia ágazatán belül a logopédia egy igazán színes, multidiszciplináris tudomány, melyben a kulcsszereplő a logopédus, akinek igazán széles körű ismeretekkel kell rendelkeznie. A terápiák során a számítógépeknek és a különböző IKT eszközöknek inspiráló hatása lehet, mellyel hatékonyan egészíthető ki a monoton gyakorlás (Szili és Illésiné, 2013).

Az eredményeket és az elemzést tekintve az applikációk nemcsak a pöszeterápia szegmenseiben, hanem megfelelő didaktikai adaptációval az óvodai és az iskolai nevelésben is megkönnyíthetik a pedagógusok munkáját. Mindezek mellett felváltják a papír alapú feladatlapokat, valamint támogatják a szülői gyakorlás jelentőségét.

6. IRODALOM

- Buda, A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 180(1), 120–129. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12>
- Buda, A. (2020). *Pedagógusok a digitális korban*, (pp. 12–74). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Buda, B. (1994). *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*, (pp. 16–135). Budapest: Animula Kiadó.
- Kovács, E. (1993). *Logopédiai jegyzet I.* (pp. 13–32). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Molnár, Gy. (2008). IKT eszközök. In: Benedek, A. (Szerk.), *A távoktatás és az e-learning fejlesztése tananyagterv*, (pp. 48–65.). Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet.
- Molnár, Gy. (2009). IKT, hálózati és mobilkommunikációs megoldások az atipikus tanulási formák tükrében. In: *A tanulói és tudástársadalom stratégiai, technológiai módszerei. 5.* (pp. 28). Sopron: Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia.
- Szabolcs, É. (2001). *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, (pp. 8–25). Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szili, K. és Illésiné Wolner, E. (2013). IKT-eszközök alkalmazási lehetősége a pöszeterápiában. *Fejlesztő pedagógia*, 24(6), 24–33.
- Szili, K. (2022a): Anyanyelvi kifejezőképesség fejlesztését segítő applikációk alkalmazása a pedagógiai tevékenységben 1. rész. *Új köznevelés*, 78(4), 6–13.
- Szili, K. (2022b). Anyanyelvi kifejezőképesség fejlesztését segítő applikációk alkalmazása a pedagógiai tevékenységben 2. rész. *Új köznevelés*, 78(5–6), 30–37.
- Thoroczkay M-né (2016). *Beszédhangzók fejlesztése*, (pp. 9–105). Budapest: Logopédiai kiadó.

A KÜLÖNBÖZŐ FOGYATÉKOSSÁGI TÍPUSOKKAL SZEMBENI ATTITÚDOK VIZSGÁLATA A FELSŐOKTATÁSBAN RÉSZTVEVŐ 18–24 ÉVES HALLGATÓK KÖRÉBEN

GRESA LILLA¹ – SZILI KATALIN²

¹*Gyógypedagógia, gresalilla@gmail.com*

²*MATE Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia Tanszék, egyetemi adjunktus, szili.katalin@uni-mate.hu*

Tanulmányunk a 18–24 éves korú – valamely magyar felsőoktatási intézményben tanuló – hallgatók különböző fogyatékosági típusokkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálja. A fogyatékos személyek megítélésének megismerése rávilágít a 21. század többségi társadalmának viszonyulásaira, melyben tükröződik a média és a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló hatása. Az attitűd három komponensének (ismereti komponens, viselkedéses komponens, elfogadási komponens) egyidejűleg mért eredményei két csoport vonatkozásában kerültek kiértékelésre: pedagógiai tanulmányokat folytató és más, egyéb szakterületen tanuló hallgatók.

Központi kérdéseink a következő területekre irányultak: miként viszonyulnak egymáshoz a pedagógiai szakképzést végzők és az egyéb szakképzési területeken hallgatók részattitűdértékei? Milyen összefüggések figyelhetők meg az egyes részindexek vonatkozásában? Milyen médiahatások érik a felnövekvő értelmiséget, miként formálja ez a viszonyulásukat? Milyen kapcsolat tapasztalható az összattitűdérték és a médiahasználat között? Miként hatnak a megítélésre a különböző fogyatékosági típusok?

A járványügyi helyzet figyelembevételével a kutatást online kérdőív (Google űrlap) segítségével végeztük. A kutatás során olyan többségi, 18–24 éves, felsőoktatásban részt vevő fiatalokat vizsgáltunk, akik magyarországi egyetemen vagy főiskolán végzik aktív félévüket valamilyen alapszakképzés keretein belül.

A kutatás főbb eredményei a következők: mind a három részindex esetében a pedagógiai tanulmányokat folytatók értek el magasabb pontértéket, így az összesített attitűdpontszámok is ezt az eredményt mutatják. A maximálisan elérhető 58 pontból a pedagógiai szakokon tanulók átlagosan 32,72 pontot szereztek. Az egyéb tanulmányokat folytató hallgatók körében elért átlagos pont 26,2. A pedagógiai szakképzésben részt vevők körében gyenge kapcsolatot fedeztünk fel a találkozási index és a viselkedéses index között ($r = 0,26$); kissé magasabb értéket mutatva szintén gyenge kapcsolat

áll fenn az elfogadási index értékeivel ($r = 0,28$). Az egyéb szakterületen tanulmányokat folytatók vonatkozásában a találkozási index kapcsolata a viselkedéses és elfogadási részindexszel elhanyagolható, viszont a kognitív index kapcsolatot mutat az elfogadási indexszel ($r = 0,22$). Ezek az adatok azt mutatják, hogy a fogyatékos személyekkel való találkozás és a fogyatékoságról szerzett ismeretek pozitívan befolyásolhatják a velük kapcsolatos viselkedés minőségét és az elfogadásuk mértékét. Kulcsszavak: megítélés, fogyatékoság, média, fiatal értelmiségiek

1. BEVEZETÉS

Ujfalussy (2016) publikációja ösztönzött arra, hogy tanulmányunk témájának a felnővekvő értelmiség fogyatékosági típusokkal szembeni attitűdvizsgálatát válasszuk. A legtöbb fiatal számára ismeretlen vagy kevésbé ismert csoportot alkotnak a fogyatékos személyek, a róluk kialakult képet pedig sok tényező formálhatja az évek alatt. A témakör vonatkozásában felmerülő legfontosabb kérdések a következők: a felnővekvő értelmiség miként vélekedik a fogyatékos személyekről? Milyen tudásuk van erről a csoportról? Vajon melyek azok a háttértényezők, melyeknek köszönhetően elfogadóbbá válik az egyén?

Az évek múlásával egyre több és több fiatal dönt úgy, hogy felsőoktatásban szeretné továbbképezni magát. Az egyetemek, főiskolák adta tudás, tapasztalat feltételezhetően más szemléletmódot alakít ki a fiatalokban. A jelenlegi állapot megismerésén túl szeretnénk betekintés nyerni az életnek abba a szegletébe, amely a fogyatékos személyeket érinti. A 18–24 éves, felsőoktatásban részt vevő hallgatók közül kiemelten foglalkozunk a pedagógiai tanulmányokat folytató fiatalokkal és a más szakterületre készülőkkel. A fogyatékosággal élők életminőséget meghatározó objektív mutatók közül a szociális tényezők (*Kulcsár, 2020*) kerülnek előtérbe, a mindennapi élet és az oktatási színtér személyes kapcsolatainak és viszonyulásainak feltérképezésével. A kutatási eredmények előrevetíthetik a fogyatékos személyek társadalmi és oktatási integrációjának a minőségét.

2. ELMÉLETI HÁTTÉR

2.1. Attitűd

Az attitűd olyan belső viszonyulást jelent, amely a társas viselkedés mozgatórugója, meghatározza az egyén viszonyulását bizonyos tárgyak, események, emberek, szemléletek vonatkozásában; ezek képezik az attitűd tárgyát. Az attitűd tárgya tehát bármilyen jelenség lehet, mellyel életünk során találkozunk, és valamilyen módon véle-

kedünk róla. Az attitűdtárgyra irányulva rokonszenv–ellenszenv, pozitív–negatív viszonyulásokat azonosíthatunk, melyek meghatározzák az egyén viselkedését (Könczey, 2009; Pongrácz, 2015; Ujfalussy, 2016).

N. Kollár és Szabó (2004), Budaváry és Takács (2011), valamint Pongrácz (2015) egyhangúan három komponensét nevezték meg az attitűdnek, melyeket mindig együtt kell szemlélni. Az megítélés kialakulásában számos tényező játszik fontos szerepet. Az örökletes személyiségvonások és saját tapasztalatok mellett jelentős szerephez jut a környezet, mint például a család, a kortársak, párkapcsolatok (Maxwell, 2004).

2.2. Fogyatékoság és a típusai

A fogyatékoság egyidős az élet kialakulásával, minden kultúra találkozott már vele. (Flamich és Hoffmann, 2015) A fogyatékoság fogalma a gyógypedagógia alapfogalma. A fogyatékoság bizonyos tulajdonságra, tulajdonságcsoportra vonatkozik, amely a testi, idegrendszeri, cselekvésszerű, szociális és lelki állapotokban érhető tetten. Ezek az eltérő tulajdonságok teszik jogosulttá a fogyatékos személyeket a gyógypedagógiai ellátásra (Bánfalvy, 2000).

Magyarországon a fogyatékosokkal és jogaikkal a 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény 1. cikkelye foglalkozik. A törvény értelmében ide sorolhatók a következő fogyatékosági típusok: intellektuális képességzavar, érzékszervi fogyatékoság (hallás- és látássérülés), mozgáskorlátozottság, beszéd-fogyatékoság, pszichés fejlődés zavari (tanulási zavarok, aktivitás és figyelem zavara) és az autizmus spektrum zavar.

2.3. A fogyatékosággal élők megítélése a 21. században

A megítélés – a családi szocializáción túl – az oktatási-nevelési intézményekben gyökerezik, hiszen annak minősége jelentős befolyással bír a társadalmi folyamatokra (Laoues-Czibalmos és Müller, 2018).

Több kutatás (Németh, 2009; Pető és Ceglédi, 2012; Laoues-Czibalmos és Müller, 2018; Kovács és Bihari, 2019; Szemereiné Szigethy, 2020) alátámasztja azt a tényt, hogy a többségi pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő ismerettel a sajátos nevelési igényű gyermekekről és oktatásukról. Szabó (2016) kutatásában nem integráló intézmény pedagógusai a legkevésbé integrálható csoportként az autizmussal, majd az egyéb pszichés fejlődési zavarral élőket nevezték meg, míg a legeredményesebben oktatható csoportként a látássérülteket, mozgássérülteket, tanulásban akadályozottakat, az értelmileg akadályozottakat, hallássérülteket, beszéd-sérülteket majd a halmozott sérüléssel élőket jelölték meg.

Az egyetemi hallgatók attitűdjét is több szerző vizsgálta (Kutatási zárókötet, 2010; Ujfalussy, 2016; Séllei, 2018; Kovács és Bihari, 2019). A pedagógushallgatókat tekintve az az eredmény született, hogy a tanár szakos hallgatók csaknem fele, míg az óvoda-pedagógus-hallgatók kicsit több mint 10%-a vallja úgy, hogy nem rendelkezik megfelelő ismerettel a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban. Feltehetően nagy szerepet játszik az említett eredmény abban is, hogy a hallgatók több mint egyharmada nem szívesen dolgozna integrált osztályban, óvodai csoportban (Kovács és Bihari, 2019). A korábban említett kutatással összhangban Kovács és Bihari (2019) mintája is úgy véli, hogy az autizmussal élők és az egyéb pszichés fejlődési rendellenességgel bírók integrálhatók legkevésbé. A Kutatási zárókötet (2010), Ujfalussy (2016), Séllei (2018) az egyetemi hallgatók közösségének attitűdjét vizsgálta. Ujfalussy (2016) mintájában többen voltak azok, akik nem találkoztak még sérült emberrel, és a minta tájékozottsága is alacsonyabb értékeket mutatott. Séllei (2018) műszaki beállítottságú hallgatókkal végzett kutatásában nem születtek kirívó eredmények az elfogadás-elutasítás tekintetében. Az összesített eredmények szerint a minta a mozgáskorlátozottakkal a legelfogadóbb. Őket követik a hallás- és látássérültek, majd a krónikus betegséggel élők, pszichés zavarokkal küzdők és végül az értelmileg akadályozott személyek.

2.4. Fogytékosság és média

Napjainkban egyedülálló módon hódítottak teret a közösségi média népszerű platformjai, mint: *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* vagy a *Youtube* (Klausz, 2016). Minden háztartásban fellelhető televízió, számítógép, okoseszközök, így az azokban megjelenő tartalmak akarunkon kívül is formálják a szemléletünket (Bencéné Fekete, 2015; Némethné Tóth, 2020). A fiatal médiafogyasztók elegendő tapasztalat hiányában a médiában látott értékeket fogadják el (Bajomi-Lázár, 2017), ami a későbbi személyiségformálódásukra is hatással lesz; befolyásolja az egyén értékrendjét, világlátását és gondolkodásmódját (Bencéné Fekete, 2015; Kósa, 2017), az identitást, önbecsülést, társadalmi, gazdasági, politikai normákat (Stadler, 2006) egyaránt.

Kutatások azt bizonyítják, hogy a csatornákon nem megfelelő a fogyatékossgal élők képviselete (Stadler, 2006), valamint nem kielégítő a társadalmi csoport reprezentációja sem mennyiségi, sem minőségi szempontból (Hídvégi, 2009). A fogyatékos személyek szereplésének a hiánya tovább erősíti az alulértékelttség jelenségét (Stadler, 2006). A reprezentáció minőségi eltérése abban keresendő, hogy gyakran a kisebbségi csoportokról nem reális, előítéletekkel teli képet fest a média (Bánfalvy, 2009; Bencéné Fekete, 2015). Legtöbbször az előítéletek, sztereotípiák nagyobb akadályt állítanak az érintettek elé, mint amit maga a fogyatékossguk jelent (Stadler, 2006). A fogyatékos

személyekkel kapcsolatos negatív előítéletek, sztereotípiák lebontásában jelentős szerep jut a média világának (Szauer, 2009).

3. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

3.1. A kutatás módszere

A járványügyi helyzetre tekintettel a kutatást online kérdőív (Google űrlap) segítségével végeztük el. A kérdőívek válaszai anonim módon érkeztek, ezzel is elősegítve a lehető legőszintébb vélemények mérését. Ujfalussy (2016) kérdőívét és annak pontozási rendszerét alkalmaztuk a vizsgálat során. A kérdőív tartalmaz saját kérdéseket is, így végül 35 kérdéssel vizsgáldtunk, melyből 30 zárt, 5 pedig nyílt. Az attitűd három főbb komponensből áll: (1) kognitív komponens, (2) viselkedéses komponens, (3) affektív komponens (N. Kollár és Szabó 2004; Budaváry és Takács, 2011; Pongrácz, 2015), ezek figyelembevételével épül fel a kérdéssor.

A kognitív index kérdéseinél a fogyatékosággal élőkkel kapcsolatos információk forrásának válaszlehetőségeit – jelen korunk jellemzőihez és a kutatási mintához igazítva – a közösségi média, a filmek és tanulmányok lehetőségeivel egészítettük ki. A 8. kérdés esetében a feltüntetett típusok közül azokat a csoportokat kellett megjelölni, akiket a fogyatékos személyek csoportjába sorolnának; Ujfalussy (2016) felsorolását kiegészítve a figyelemzavarral és hiperaktivitással összesen 21 csoportból választhattak a kitöltők.

A viselkedési indexhez nem kapcsolódnak a 13., 14., 15., 16., 17., 18., 32., 33. és 34. kérdés, azonban a kérdéskörhöz hozzátartoznak; ezekhez nem rendeltünk pontszámokat. A 13. és 14. („Ismersz olyan filmet vagy színdarabot, amiben fogyatékos ember a főszereplő?”, „Ha igen, mi az?”) kivételével a kérdések nem szerepelnek az alkalmazott kérdőívben. A 15. és 16. kérdés („Ismersz olyan reklámot, melyben megjelenik a fogyatékoság?” „Ha igen, mi az?”) a reklámokra irányul, míg a 17. és 18. kérdés („Követsz fogyatékkal élő személyt a facebookon, instagrammon stb.?” „Ha igen, kit?”) a közösségi médiára irányítják a figyelmet.

A válaszok pontozását az említett publikáció alapján végeztük el. Az eredmények értelmezése Excel Táblázat és a SPSS 26 verzió segítségével történt.

3.2. A kutatás mintája

Kutatásunk során olyan többségi, felsőoktatásban részt vevő fiatalokat vizsgáltunk, akik magyarországi egyetemen vagy főiskolán végzik aktív félévüket valamilyen alap-

képzés keretein belül. A kutatás pontossága érdekében meghatároztunk életkori kritériumot is, így a 18–24 éves hallgatók kerültek be a kutatási mintába. Alkalmazott mintavételi eljárás egyszerű, nem véletlenszerű mintavétel.

A kutatási kérdéseket 2021. november 30. és 2021. december 22. között 144 fő töltötte ki. Ebből 14 fő nem felelt meg a kutatási mintának, így az ő eredményeiket levonva a teljes kutatási minta 130 fő (n=130). A kitöltők 19%-a (25 fő) férfi, a 81% (105 fő) nő. A kérdőívet 46 pedagógiai szakképzési területen tanuló és 84 nem pedagógiai szakot hallgató töltötte ki.

3.3. Kutatási eredmények bemutatása

3.3.1. Az ismereti index

Az ismereti vagy kognitív index a hallgatók fogyatékoságról való ismereteit tükrözi. Az ismereti index két komponensét, a találkozási és az ismereti faktort vizsgáltuk 2–2 kérdés segítségével. A találkozási indexre 15 pont adható maximálisan. A pedagógiai tanulmányokat folytatók (n = 46) találkozási indexe: 3.22 pont, a nem pedagógiai minta (n=84) átlagos találkozási indexe: 1.58 pont. Ez az érték elmarad a pedagógushallgatóktól, azonban ez a tanulmányok sajátosságából fakadhat. A nem pedagógiai csoport legmagasabb értékeit jellemzően azok a hallgatók mutatták, akik valamilyen segítő hivatásba nyertek betekintést. Tekintettel arra, hogy tanulmányunkban kiemelt szerep jut a média hatásainak, megvizsgáltuk, hogy a hallgatók milyen arányban rendelkeznek a médiából származó információkkal. Nagy arányban 74,6%-ban (97 fő esetében) jelenik meg a média valamely területe (híradó, magazin, napi sajtó, sorozatok, filmek, közösségi média) mint az ismeretek egyik forrása. Az ismereti indexre adható legnagyobb pontszám 23 pont. A pedagógiai minta átlagos ismereti indexének értéke 13,3 pont. Ezzel szemben a másik csoport átlagosan elért eredménye 11,4 pont.

A két komponens összevonásával kapható meg a kognitív index értéke, mely esetben maximum 38 pont szerezhető. A pedagógiai csoport (n = 46) által elért összerék 16,8 pont, míg a nem pedagógiai minta pontszáma 12,9. A különbség háttérében a már említett tanulmányi sajátosságok állhatnak.

3.3.2. A viselkedési index

A viselkedési index bizonyos helyzetekben, elképzelt szituációkban való feltételezett viselkedést tükrözi. Két kérdés terjedt ki a médiafogyasztási sajátosságokra (megnéznének-e dokumentumfilmet, filmet vagy színdarabot, melyben fogyatékosággal élő személy a főszereplő), a további kérdések pedig olyan eseményekre irányultak, melyek bárkivel megtörténhetnek. A válaszok megmutatták, hogy feltételezhetően miként viselkedne a vizsgált egyén, ha „láthatóan” fogyatékos személlyel találkozna az

utcán, vagy ha segítségre volna szüksége mozgássérült, vak, hallássérült, értelmileg akadályozott vagy dadogó személynek.

A maximálisan adható pontszám ebben a részben 12 pont. Nagyon kedvező eredményeket hoztak a válaszok. A pedagógus szakképzési területeken tanulók (n=46) átlagosan elért pontszáma 10,6 pont. A nem pedagógushallgatók átlagosan 9 pontot értek el, azonban a csoporton belül – az előzőkkel ellentétben – nagyobb különbségek voltak megfigyelhetők. A kérdésekre adott válaszok pontozásakor a legtöbb levonás mindkét csoport esetében az értelmileg akadályozott személyekre vonatkozó kérdés kapcsán történt. A pedagógiai szakokon tanulók levont pontszámai 41,3%-ban ehhez a fogyatékoscsoportozhoz köthetők; ez az arány a nem pedagógushallgatók körében 43%.

Nem pontoztuk a médiához kapcsolódó kérdéscsoportot, ami a viselkedéses indexhez hozzátartozik, ezért az eredményeket ezen belül tüntetjük fel. A kapott eredmények tükrében a legnépszerűbb médiatartalom a filmek/sorozatok/színarabok, melyből túlnyomó többséggel a filmeket említették a megkérdezettek. A leggyakrabban kapott válaszok a következők voltak (legtöbb választól csökkenő sorrendben haladva): *Éltrevalók, Esőember, Forrest Gump, Mielőtt megismertelek, A király beszéde, A mindenség elmélete, Tiszta szívvel, Nevem Sam, A kismadár, Atipikus, Doctor Murphy*. A reklámok csekély számban jelentek meg a válaszok között.

A pedagógiai szakokon tanulók esetében a közösségi média ilyen vonatkozású használata gyenge ($r = 0,33$) korrelációt mutat a később részletesen is ismertetendő összattitűd értékével. A másik csoport esetében gyengébb kapcsolat tapasztalható ($r = 0,21$).

A kérdéssor végén szereplő három, valamilyen fogyatékosággal élő személyt ábrázoló kép szintén a viselkedéses indexhez sorolható, így a válaszok eloszlását itt ismertetjük. A képekre adott válaszok alapján a legelfogadóbb visszajelzések mind a pedagógushallgatók, mind a nem pedagógushallgatók körében a mozgássérült személyekkel kapcsolatban érkezett. Ezt követik a vakok és végül a Down-szindrómások. A teljes minta eredménye alapján sajnálattal leginkább a Down-szindrómás fiatal lány felé fordultak, míg legszívesebben a mozgássérült fiút ismernék meg. Legkevésbé a Down-szindrómás lány vonatkozásában érkeztek olyan válaszok, melyek szerint nem tudják, hogy kellene vele viselkedni, míg a vak nőnek ajánlanák fel legtöbbször a segítségüket.

3.3.3. Az elfogadási index

Az elfogadási index pontszámai aszerint alakultak, hogy a vizsgált egyén milyen szituációkban, élethelyzetekben tudna elfogadni egy fogyatékosággal élő személyt. Az első kérdés az iskolai közegre vonatkozott, hogy szülőként járatná-e a gyermekét egy olyan osztályba, ahová fogyatékosággal élő tanulók is járnak. Magas arányban,

95,7%-ban döntenének úgy a pedagógushallgatók, hogy járatnák a gyermeküket integrált osztályba. A másik csoport is nagyon magas eredménnyel zárt. 90,5% (76 fő) járatná a gyermekét olyan osztályba, ahol fogyatékossgal élő diák tanul. A munkahely vonatkozásában a pedagógushallgatók 93,5%-a (43 fő) vallotta úgy, hogy el tudna fogadni munkatársként egy fogyatékos személyt. Szintén magas arányban 90,5%-ban adtak „igen” választ ebben a kérdésben a nem pedagógushallgató csoport tagjai.

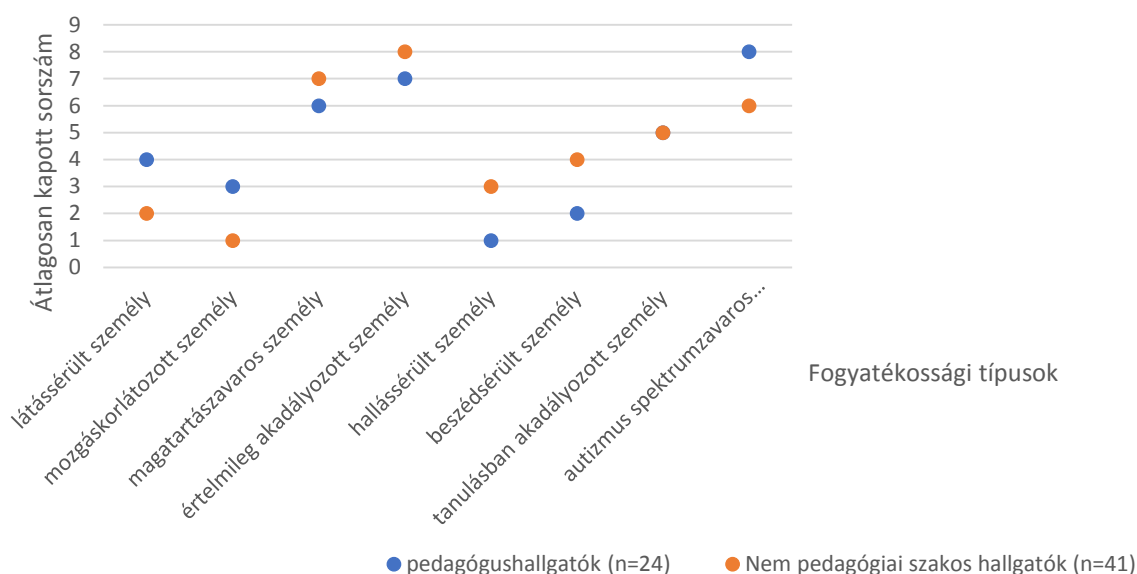
Az előző kettőhöz képest sokkal bensőségesebb viszonyra, a párkapcsolatokra irányult a kérdés. Természetesen nagyon sok tényező van, amelyek befolyásolják egy párkapcsolat minőségét a mindennapokban: a fogyatékossgal típusa, súlyossága, kialakulásának ideje, az önállóság, önellátás mértéke. A válaszok megoszlása megváltozott az előzőkhöz képest. A pedagógiai tanulmányokat folytatók körében 52,2%-ra csökkent azok száma, akik úgy vallották, hogy tudnának akár párkapcsolatban is élni egy fogyatékossgal rendelkező személlyel. A szakok szerinti megoszlás egyenletes. A második csoport esetén kevesebben, csupán 35,7% érezte úgy, hogy fogyatékos személyvel is tudna párkapcsolatban működni. A szociológia és az egészségügy területén tanulók bizonyultak ebben a kérdéskörben a legelfogadóbbnak.

Összesítve: a kapott válaszok alapján a pedagóguscsoport a maximálisan adható 8 pontból átlagosan 5,3 pontos elfogadási indexet ért el, a nem pedagógushallgatókból álló csoport pedig 4,2 pontot. A pedagógiai tanulmányokat hallgatók esetében a legjobb átlag a gyógypedagógus-hallgatók körében született (5,7 pont).

Az elfogadási index mérésekor a fentieknel is nehezebb helyzet elé állítottuk a kitöltőket. Az életünk során sokféle tapasztalatot szerezhethetünk a fogyatékossgal élő személyekről, azonban a különböző típusokkal szembeni megítélést és az azok közti különbséget olyan módon tudjuk mérni, ha a válaszadókat arra kérjük, próbáljanak sorrendet felállítani a csoportok között. Az eredeti (*Ujfalussy, 2016*) feladatokhoz hasonlóan a sorrend-kialakítást találtuk a legcélravezetőbbnek. A válaszadóknak 1–8-ig rangsorolniuk kellett a különböző fogyatékossgai típusokat. A kérdéstípust így nem a megszokott módon alkalmaztuk, azonban igyekeztünk részletes és pontos utasítást adni, hogy a kitöltők számára így is érthetővé váljon a feladat.

Az első kérdésben aszerint kellett rangsorolni a fogyatékosscsoportokat, hogy milyen sérült osztálytárssal járatnák egy osztályba a gyermeküket legszívesebben. A pontértékek az egyes helyezéseket jelölik (1. ábra). A 44 pedagógushallgató közül – akik járatnák a gyermeküket integrált osztályba – 24 főtől érkezett érvényes kitöltés. Válaszaik alapján a hallássérült társakkal járatnák a gyermeküket egy osztályba leginkább, az autizmus spektrum zavarral élő gyermekekkel pedig a legkevésbé. A tanulmányaikat más szakterületen folytatók esetében a 76 „igen” lehetőséget jelölő hallgatóból 41 fő választát tudtuk figyelembe venni.

Az ő esetükben a mozgáskorlátozottak szerepelnek az első helyen, az utolsó helyre pedig a válaszok szerint legtöbbször az intellektuális képességzavar került jelölésre. Az 1. ábra jól mutatja, hogy két vizsgált csoport helyezései egy-két helyezéssel térnek csupán el egymástól. A kiértékelés során mind a két minta esetében egy nagy „ugrás” tapasztalható: a látássérülés, mozgáskorlátozottság, hallássérülés, beszédsérülés és a tanulásban akadályozottak csoportjait követően – az említettek sorrendje eltérő volt – viszonylag nagy pontértékbeli ugrás után következett a fennmaradó három fogyatékosági típus.



1. ábra. A pedagógushallgatók és a nem pedagógushallgatók által felállított sorrend

„Járatnád a gyereket egy olyan osztályba, ahol fogyatékos gyerekek is tanulnak? Ha igen, kivel inkább? Állítsd a csoportokat sorrendbe! Válaszd ki a skálán a sorszámát: az 1-es jelenti a leginkább elfogadható csoportot a 8-as a legkevésbé elfogadottat.” kérdésre

A következő kérdés munkahelyi környezet irányából közelítette meg a fogyatékos csoportokat: „Munkahelyeden tudnál együtt dolgozni fogyatékos személlyel?” A kialakult sorrend szinte azonos a korábbi kérdésben kapott eredményekkel, így a leginkább és legkevésbé elfogadott fogyatékoság is megegyezik.

Az egyik legbensőségebb kapcsolat a partnerkapcsolat. Ennek vonatkozásait a harmadik kérdés segítségével térképeztük fel: „Tudnál párkapcsolatban lenni egy fogyatékos személlyel?” A kialakult sorrendekben nagyobb eltérések is megmutatkoztak. A pedagógushallgatók esetében a 24 „igen” választ jelölő kitöltő felétől érkezett érvényes válasz. A legtöbbször legelfogadottabb helyre kerülő fogyatékos csoport a tanulásban

akadályozottak csoportja, míg átlagosan nyolcadikként az értelmi fogyatékosok csoportját jelölték meg. Az egyéb tanulmányokat folytató csoport válaszai legszembevetőbb módon a beszédsérültek és tanulásban akadályozottak esetében figyelhető meg. A második csoportnál az 54 hallgató közül 15 fő választ tudtuk értékelni. A csoport átlagosan a beszédsérült személyekkel tudná elképzelni magát egy párkapcsolatban, míg legkevésbé – a pedagógushallgatók eredményével megegyezve – az intellektusukban akadályozott személyekkel.

Az utolsó kérdés arra irányult, ha ő maguk valamilyen fogyatékossgal rendelkeznének, mi volna számukra a legelviselhetőbb. Nagy eltérések ennél a kérdésnél sem figyelhetők meg, valamint az eddig megfigyelt minta is érvényesül annyi eltéréssel, hogy míg a tanulásban akadályozottak csoportja a nem pedagógusok esetében eddig inkább a rangsorolás második felében kapott helyet, addig önmagukra vonatkoztatva sokkal előrébb került. A pedagóguscsoport (n=46) tagjai átlagosan a hallássérülést jelölték meg első helyen. A nem pedagógiai pályára készülő hallgatók számára legelfogadhatóbbnak a tanulásban akadályozottság tűnt. Mind a két vizsgált csoportnál az autizmus spektrum zavar, majd az értelmileg akadályozottság került az utolsó helyek valamelyikére.

3.4. Az összesített eredmény értékelése

A kutatás során választ kaptunk mind az attitűd komponenseinek alakulására a két minta vonatkozásában, mind pedig a komplex attitűdökkel kapcsolatban. Az attitűd három indexének értékelésekor összességében jobb eredményeket mutattak a pedagógiai szakos hallgatók. A csoporton belül az ismereti index esetében nyújtottak kiemelkedő eredményt a gyógypedagógus-hallgatók, míg a nem pedagógiai csoportban a segítő hivatást tanulók értek el hasonlóan jó eredményt. A viselkedéses index estében egyaránt magas értékek alakultak ki, ám ennek hátterében nem állt ismereti összetevő. Általánosságban a szakterülettől függetlenül érkeztek a magas pontszámú értékek. A pedagógiai szakképzésben részt vevők körében gyenge kapcsolatot fedeztünk fel a találkozási index és a viselkedéses index között ($r=0,26$); kissé magasabb értéket mutatva szintén gyenge kapcsolat áll fenn az elfogadási index értékeivel ($r=0,28$). Az egyéb szakterületen tanulmányokat folytatók vonatkozásában a találkozási index és az említett részindexek kapcsolata elhanyagolható, viszont a kognitív index kapcsolatot mutat az elfogadási indexszel ($r = 0,22$). Ezek az adatok azt mutatják, hogy a fogyatékossgal élő személyekkel való találkozás, velük kapcsolatos ismeretek pozitívan befolyásolhatják a velük kapcsolatos viselkedés minőségét és az elfogadásuk mértékét.

A végleges attitűdérték maximálisan elérhető komplex ponteredménye 58 pont. A pedagógiai szakokon tanulók átlagosan elért pontszáma 32,72 pont, szakok szerinti megoszlása pedig alátámasztja a korábbi felvetéseinket. A legjobb eredmény a gyógypedagógus-hallgatók körében született (34,54 pont), őket követték a sorban a tanító szakos hallgatók (29,43 pont) és a tanár szakos hallgatók (26 pont); végül az óvodapedagógus és a szociálpedagógus hallgatók 19–19 pontot értek el. Az egyéb tanulmányokat folytató hallgatók körében elért átlagos pont 26,2. Az első csoport eredményeit megismerve itt is találkozhatunk hasonlóan kiemelkedő pontszámokkal. A legmagasabb pontszámot az egészségügyi szakterületre készülők érték el (32,18 pont). A szociológiát tanulók (31,3 pont), a dietetikus (30 pont) és anglisztika (30 pont) szakos hallgatók egyaránt magas pontértéket szereztek. Csökkenő sorrendben a következőképpen alakult a szakok szerinti pontszám megoszlás: gyógytornászhallgatók (29,67), turizmus és vendéglátást tanulók (27,3 pont), jogászhallgatók (26,3), pszichológushallgatók (26,23 pont), közösség-szervezés szakosok (26 pont), egyéb szakterületen tanulók (25,53 pont), gazdasági és menedzsment szakon tanulók (24,4 pont), kommunikáció és médiatudományt hallgatók (24 pont), műszaki szakterületre készülők (22,3 pont) és a kereskedelem és marketinget tanulók (21,13 pont).

4. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A szakirodalom áttekintése nyilvánvalóvá tette, hogy a fogyatékos és a fogyatékos személyek megítélésének aspektusai kifogyhatatlan mennyiségű információt rejtenek és számtalan kérdést vetnek fel. Az oktatásban, munkahelyen, társadalomban való részvétel, a sikeres integráció számos komponens összhangjából születik. Az olvasott szakirodalom egyértelműen alátámasztotta a tényt, miszerint nem rendelkezünk elegendő információval és tapasztalattal a zökkenőmentes együttéléshez. A személyes találkozásokon túl a napjainkban fénykorát élő tömegkommunikáció minden elképzelést felülmúlva alakítja személyiségünket, gondolatainkat, melynek erejét érdemes lehet kihasználni. Egy hosszú és érzékeny folyamat közepén járunk, ahol mind a két „fél” tudatos nyitottsága, elfogadása hozhatja meg a várt eredményt.

Az eredmények alátámasztották, hogy a kapcsolatok, ismeretségek, a fogyatékos személyek közelsége pozitívan befolyásolja a véleményeket. A találkozás lehet a kulcs, hogy reálisan lássuk embertársainkat. A kutatás további érdekes vizsgálati lehetőségeket vetett fel. A találkozási index eredményire alapozva a jövőben egy személyes kontakton alapuló hatásvizsgálatot végeznénk szívesen, melynek során két alkalommal töltené ki a vizsgált minta a kérdőívet, a két kitöltés között pedig szervezett kerekasztal között találkozónak fogyatékosággal élő személyekkel.

5. IRODALOM

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezmény. [online] [2022. 04. 03.] > URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>
- Bajomi-Lázár, P. (2017). Manipulál-e a média? *Médiakutató*, 18(4), 61–79.
- Bass, L. (2009). A fogyatékos emberek társadalmi helyzetének elemzése. In: Bass, L., Deákné Orosz, Zs., Győri E. és Szauer Cs. (Szerk.), *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása – a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei*, (pp. 71–77). Budapest: FSZK.
- Bánfalvy, Cs. (2000). Fogyatékossg és szociális hátrány. In: Dr. Illyés, S. (Szerk.), *Gyógyypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Főiskolai Kar.
- Bánfalvy, Cs. (2009). Gyógyypedagógiai szociológia. In: Könczei, Gy. (Szerk.), *A háttérismeretek és a szemléletformálás szövegei*, (pp. 53–59.). Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Kar.
- Bencéné Fekete, A. (2015). A reklám, mint multikulturális nevelési módszer. In: Torgyik, J. (Szerk.), *Százarcú Pedagógia*, (pp. 251–258). Komárom.
- Budavári-Takács, I. (2011). *A tanácsadás szociálpszichológiája*. Budapest: Szent István Egyetem.
- Ficsorné Kurunczi, M. (2009). Az intellektuális fogyatékossggal élő emberek mozgalmának hazai története. In: Hegedüs, L., Ficsorné Kurunczi, M., Szepessyné Judik, D., Pajor, E. és Könczei, Gy.: *A fogyatékossgügy hazai és nemzetközi története*, (pp. 34–66.). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Kar.
- Flamich, M. és Hoffmann, R. (2015). Meddig kísért a múlt? A kulturális fogyatékossgtudomány szerepe, perspektívái, a diverzitás megismerésében, elfogadásában és tiszteletében. In: Hernádi, I. Drs. és Könczei, Gy. D.Sc. (Szerk.), *A felelet kérdései között*, (pp. 48–67). Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógyypedagógiai Kar.
- Hídvégi, P. (2009). A fogyatékossg megjelenése a médiában és a mozifilmekben itthon és külföldön. *Fejlesztő Pedagógia*, 20(3), 44–48.
- Stadler, J. (2006). Disability and the Media. In: Watermeyer, B., Swartz, L., Lorenzo, T., Schneider, M. és Priestly, M. (Szerk.), *Disability and Social Change: A South African Agenda*, (pp. 373–386). Cape Town: HSRC Press.
- Maxwell, J. C. (2004). *Attitúd 101. Amit mindenkinek tudnia kell*. Budapest: Bagolyvár Könyvkiadó.
- Klausz, M. (2016). *A közösségi média nagykönyve* (pp. 39–51). Budapest: Athenaum.
- Kovács, E. és Bihari, Zs. (2019). Pedagógushallgatók fogyatékkal élők együttneveléséről alkotott véleményei. *Educatio*, 28(4), 819–828. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.12>
- Kósa, É. (2017). A média szocializációs hatásai. In: N. Kollár, K. és Szabó, É. (Szerk.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kulcsár, L. (2020). Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statistikai Szemle*, 98(11), 1239–1287. <https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239>
- Kutatási Zárókötet (2010). *A fogyatékossggal élő fiatal felnőttek társadalmi integrálódásának esélyei és lehetőségei a mai Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Laoues-Czimbalmos, N. és Müller A. (2018). Az integráció-szegregáció helyzete egy kutatás tükrében. *Különleges Bánásmód*, 4(4), 19–31. <https://doi.org/10.18458/KB.2018.4.19>
- N. Kollár, K. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Némethné Tóth, Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 105–120.
- Pető, I. és Ceglédi, T. (2012). A pedagógusok SNI-vel szembeni attitűdje SACIE-vel mérve. *Iskolakultúra*, 22(11), 66–82.
- Pongrácz, K. (2015). Tanulók fogyatékosággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(4), 290–304.
- Séllei, B. (2018). Szemléleti akadálymentesség a felsőoktatásban. *Opus et Educatio*, 5(1), 37–50.
<https://doi.org/10.3311/ope.242>
- Szabó, D. (2016). Láttelel a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.4.21>
- Szemereiné Szigethy, E. (2020). Befogadói attitűdvizsgálat Somogy megyei többségi iskolák pedagógusai körében. In: *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere Konferencia*, (pp. 177–193.) Eger: Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
- Szauer, Cs. (2009). Társadalmi közösség szintű érzékenyítés. A fogyatékos emberek szerepének, helyzetének bemutatása, társadalmi szemléletváltás, elfogadottság elősegítése a kommunikáció eszközeivel. In: Székelyné Kováts, E. és Szabó G (Szerk.), *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása–a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei. Tudástár Tanulói tananyag*, (pp. 71-78). Budapest: FSZK.
- Ujfalussy, R. B. (2016): A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, 7(2), 48–62.

A DOMINANCIAVISZONY TÜKRÖZŐDÉSE A KÉTPETÉJŰ IKREK SPONTÁN BESZÉDÉBEN

KÉSMÁRKI KINGA¹ – SZILI KATALIN²

¹ *Gyógypedagógia, kesmarkikinga@gmail.com*

² *MATE Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia Tanszék, egyetemi adjunktus, szili.katalin@uni-mate.hu*

Tanulmányunkban az ikrek beszéd- és nyelvfejlődésével foglalkozunk, különös hangsúlyt fektetve az ikrek közötti dominanciaviszony megjelenésére. Annak érdekében, hogy az ikrek a képességekhez mérten a teljesítményük maximumát tudják kibontakoztatni, hangsúlyos a kettőjük kapcsolatának a megfigyelése, elemzése, ezért kutatásunk fókuszát ennek az egymásra hatásnak az elemzése kapta.

Célunk az ikrek közötti versengés jelenségére való felhívás volt. Prioritást a két különböző vizsgálati szituációban (egyéni és az ikertestvérek együtt) tapasztalt észrevételek elemzése kapta. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy van-e különbség a két eltérő vizsgálati helyzet között a dominanciaviszony tükröződésének tekintetében.

Vizsgálatunk egyik fő alapkérdése, hogy a dominánsabb iker határozottabb személyiséggel rendelkezik-e a testvérénél, vagy a nyelvi képességek területén magasabb fejlettségi szinten van-e, mint a testvére. A vizsgálati személyek közé három 3–8 év közötti kétpetűjű ikerpár tartozott.

Kutatásunk során kvalitatív módszer alkalmazásával vizsgáltuk meg a gyermekeket. Interjút készítettünk a vizsgálatunkban részt vett gyermekek szüleivel, majd ezt követően az ikerpároknál az eltérő vizsgálati szituáció során a megfigyelés módszerét alkalmaztuk. Minden ikerpár esetében ugyanazon az értékelési szempontsoron haladtunk végig. Először viselkedéselemzést végeztünk, majd a mondat/megnyilatkozás hosszát elemeztük.

Eredményeink alapján megállapítható, hogy a dominancia a kétpetűjű ikrek között jelen van. A testvérek közötti alá-fölé rendelt szerep tükröződött, amit a viselkedéselemzés során a testhelyzettel való előrébb helyezkedés, az eseménykép megérintése, a kép elhúzása, a többszöri válaszadás támasztotta alá. Konstatálható, hogy azok a gyerekek, akik viselkedésükben a testvérük fölé próbáltak kerekedni, az esetek többségében a megnyilatkozásaik elemzése során rosszabbul teljesítettek. A nyelvi képességek magasabb szintje nem mutatkozott meg. A viselkedéselemzés során domináns iker egyéni helyzetben nem alkotta több szóból a mondatait. Szembetűnő volt, hogy

az alárendelt iker egyéni helyzetben a páros vizsgálati szituációban elért eredményéhez képest jelentősen jobban teljesített.

1. BEVEZETÉS

Tanulmányunkban az ikrek beszéd- és nyelvfejlődésére helyeztük a hangsúlyt, különös tekintettel a dominanciaviszonyok tükröződésére. Mai napig kérdés, hogyan lehetséges, hogy míg az ikerpár egyik tagja a beszéd területén nem mutat elmaradást, testvére igen, hiszen a génállományuk azonos, illetve a környezeti hatások is részben ugyanazok, ugyanabban a családban élnek, ugyanabba az óvodai csoportba járnak. Vajon mennyiben járul hozzá ehhez a különbségekhez a dominancia? Kutatásunkban 3–8 év közötti kétpetűjű ikergyermekiek spontán beszédét vizsgáltuk páros, illetve egyéni helyzetben.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Az ikrek nyelvi fejlődése

Az ikrek beszédfejlődését tekintve elmaradás tapasztalható. Beszédükre a kortársaikkal párhuzamba vonva késés jellemző (*Déva*, 2011). Ranschburg Jenő (2009), Bagdy Emőke (2020) és Laczkó Mária (2012) megegyező szociális okokból közelítették meg az ikrek nyelvi elmaradásának vélhető indokait. Gósy Mária és Pregitzer Márta (2019a) is megemlíttette az eltérő környezeti ingerek hatását. Brewer (2016, idézi *Gósy és Pregitzer*, 2019a) észrevétele érdekes, mely szerint azok a tesztek, melyek a beszéddel kapcsolatosak, a környezeti hatásokkal állnak kapcsolatban, és a genetikának főként a nem beszédjellegű hallási feldolgozás és különösen a hangmagasság differenciálásában vélt eredmények alapján van befolyásoló hatása (*Gósy és Pregitzer*, 2019b). A szociális okok, melyeket a témával foglalkozó szakemberek kiemeltek, a következők: az anya megosztott figyelme, a páros elszigetelődés (titkos nyelv), az ikrek versengése egymással (*Métneki*, 2005). Az előbb felsorolt három szociális ok nagyon szoros kölcsönhatásban, összefüggésben van egymással (*Métneki*, 2005; *Laczkó*, 2012).

2.2. Titkos nyelv („páros elszigetelődés”)

Az ikergyermekiek kapcsolata különleges, titokzatos, ami már az anyaméhben elkezdődik. Crystal (2003) enciklopédiájában kifejti, hogy a nyelvfejlődés szempontjából miképpen befolyásol ez a speciális környezet. Egy ingerszegény környezet rendkívül kedvez, s megfelelő alapjául szolgál annak, hogy egymás között egy saját kommunikációs rendszert építsenek ki, melyet csak ők ketten értenek. Az elszigetelődés következményeként alakulhat ki a kriptofázia, mely jelenséget Zazzo nevezett el (vö.: *Mérei*

és V. Binét, 1993). Kettőjük között olyan kapcsolatot alakítanak ki, ahol már a hangletétekből, gesztusokból, kitalált szavakból is jól megértik egymást. Grammatikailag is egyszerűbb szerkezeteket használnak, aktív szókincsük szegényes. A kriptofázia egy átmeneti jellegű jelenség, mely idővel eltűnik, viszont a kettejük zárt kapcsolata, elszigetelődése kedvez a dominanciaviszonyoknak, azok megerősítéséhez hozzájárul (Métneki, 2005). Drjenovszky, Hegedűs és Pári (2013) tanulmánya rávilágított arra, hogy a szülői közösség megfelelően látja az ikerléttel járó előnyöket és nehézségeket is, azonban a pozitív pólust a külvilág jobban erősíti.

2.3. Az ikrek identitása, én-tudat kialakulása

Bagdy (2020) az ikerség szociológiai és pszichológiai összeköttetéseit vizsgálta. Az identitás kialakulása ikrek tekintetében egy különös jelenség, esetükben a korai kötődés kialakulása egy speciális helyzet (József, 2011). A köztük jelenlévő kötődés már a fogantatás pillanatában kezdetét veszi (Piontelli, 2019). Különlegességük, hogy önértékelésük nem az édesanyai test ingereinek viszonylatában zajlik le, hanem egymás felfedezésében, észlelésében (Bagdy, 2020).

Alessandra Piontelli (2019) az ikerpár magzati korban történő vizsgálata során kimutatta, hogy az ikrek tudnak egymásról, megérintik a másikat, összedugják a fejüket, felébresztik egymást (Pekár, 2012). A páron belüli ingerlés csakis az ikrek esetében van jelen. Prenatális pszichológusok szerint ez azt jelenti, hogy az ikrek már eredendően társas, illetve érzelmi kapcsolatokban léteznek (Piontelli, 2019). A helyzetük azért is mondható még különlegesnek, hiszen az ő esetükben nemcsak az édesanyától kell megkülönböztetni magukat, hanem az ikertestvérüktől is (Bagdy, 2020). Identitástudatuk labilis, nagyon erős bennük a kettőjük szimbiózisának a kapcsolata (Métneki, 2005). A kommunikációjukban is megmutatkozhat a bizonytalan identitás. Jellemző az *én* személyes névmás előtt a *mi* személyes névmás megjelenése és a birtokviszony zavara (Bagdy, 2020).

2.4. A megosztott figyelem

A megosztott figyelem, illetve figyelemhiány hozzájárulhat ahhoz, hogy az ikrek összezárjanak, esetleg kizárják a külvilágot. Az ikreknek meg kell osztaniuk a szülők figyelmét. Moilanen és Pennanen (1997) tanulmányában 234 ikerpárt vizsgáltak 21 éven keresztül, azt a következtetést vonták le, hogy az anyák szorosabb köteléket alakítottak ki a gyermekkel, mint az apák, ami jobb önbizalmat és gyorsabb nyelvelsajátítást váltott ki a gyermekkorban.

Értekezések szerint a beszéd megoszlik a két gyermek között, és az édesanya leterheltségéből adódóan az ikergyermek felé intézett interakciók nyelvtanilag egyszerűbbek és rövidebbek, kevesebb magyarázatot tartalmaznak (Métneki, 2005). A folyamatos hármass kapcsolat során mind a két egyén az anyáért versenyzik. A versengés megnyilvánulhat a beszédükben is; rendszerint előfordul, hogy nem várják meg egymás mondandóját, közbevágznak, testvérük helyett válaszolnak (Déva, 2011).

2.5. Az ikrek párdinamikája és hatása egymásra

Az ikrek személyiségéről elmondható, hogy a „mi tudat” erősen dominál. A nagyon feltűnő hasonlóság esetében a különbség még vonzóbb, s ezáltal fokozódik. Az egyéni identitás kialakításának kulcsa a különbözőségek hangsúlyozása (Bagdy, 2020). Az ikertestvérek egymásra való hatása hozzájárul az egymás közötti szerepek megosztásához. Az idő előrehaladásával növekvő tendencia figyelhető meg az ikrek közötti egyéni különbözőségek megjelenését illetően (Métneki, 2005). Egy rögzült szerepből a későbbiek során nagyon nehéz kilépni (Métneki, 2005; Mérei és V. Binét, 1993).

2.6. Az ikrek közötti dominancia

A versengés az anyaméhben elkezdődik, amint eléri a két magzat súlya összesen a 3000 grammot. A növekedéssel párhuzamosan csökken a méhen belüli hely, így elkezdődik a harc a kényelemért, a jobb fekvésért. Méhen belüli küzdelmek születés után eltérő viselkedést és temperamentumot eredményeznek (Pekár, 2015). A méhen belüli időszakban számos differencia lehet jelen (Piontelli, 2019). Az országok, kultúrák sokszínűsége az ikrekkel való bánásmódban, viselkedésben is megnyilvánul (Piontelli, 2019).

Laczkó (2012) kutatása a dominanciaviszonyok megnyilvánulását vizsgálta az egyetű ikrek spontán beszédében. Az eredményei alapján megállapítható, hogy az ikerpár azon tagja, akinek a beszéde korábban indult, a beszédfejlődést tekintve vezető egyén volt, és még az általános iskola felső tagozatában is megmutatkozott a domináns korreláció. A vizsgálatokat tekintve a dominancia a spontán beszéd morfológiai és szintaktikai szerkezetében egyaránt tükröződött. A beszédben vezető iker mondatai hosszabbak és komplexebbek voltak. A beszéd folyamatosságát illetően is alátámasztható a dominanciaviszony.

Az ikrek között jelenlévő dominanciát illetően Ebeling és munkatársai (2003) három különböző típust különböztetnek meg: fizikai, pszichológiai és verbális dominancia. Tanulmányunkban a verbális dominancia jelenléte az érintett. A verbális dominancia megléte a gyermekek beszéd- és nyelv fejlődésére lehet negatív hatással. A szóbeli dominancia megnyilvánulhat abban, hogy az ikrek felé intézett kérdések során mindig

csak az egyikük válaszol. Előfordulhat az is, hogy az egyik iker mindig válaszol a testvére helyett, helyette nyilatkozik. Tulajdonképpen az ikrek maguk között szerepeket osztanak be, az egyik a vezető, míg a másik az alárendelt szerepet tölti be (Métneki, 2005).

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Tanulmányunkban a dominanciaviszonyok megnyilvánulását vizsgáltuk a kétpetéjű ikrek spontán beszédében páros, illetve egyéni vizsgálati szituációban. Abból a felvetésből indultunk ki, hogy a dominancia megmutatkozik az egypetéjű ikrek beszédében (Laczkó, 2012).

Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

1. *Tapasztalható-e a kétpetéjű ikrek esetében is a dominanciaviszony a viselkedés és a nyelvi területén?*
2. *A dominánsabb iker határozottabb személyiséggel rendelkezik alá a testvérét? Ennek hátterében megmutatkozik a nyelvi képességek magasabb szintje?*

A felmerülő kutatási kérdések vizsgálatához elsőként az interjúkészítés módszerét alkalmaztuk a gyermekek szüleivel, ezt követően az ikerpárok megfigyelése valósult meg páros és egyéni szituációban. Kvalitatív módszer alkalmazásával vizsgáltuk meg a gyermekeket, különös tekintettel a nyelvi képességek területét illetően. A beszédvizsgálat első része párosával, mindkét iker jelenlétével történt, majd ezt követően egyéni helyzetben. Mind a két vizsgálati szituáció során a gyermekeknek egy képről kellett mesélniük. Az ikerpárok megnyilatkozásairól videofelvétel készült, mely alapján pontos átiratot készítettünk.

3.1. *Viselkedés, testbeszéd, metakommunikáció*

A vizsgálati szituációkban megnyilvánuló hozzáállás tanulmányozása a megfigyelés módszerén alapult. Figyelmet fordítottunk az ikerpárok testhelyzetére, arra, hogy hogyan helyezkednek el az asztalnál. A mimika, a beszéd közben jelenlévő gesztikuláció is árulkodó lehet a dominanciát illetően. Összehasonlítottuk, hogy a két gyermek egyéni és páros vizsgálati helyzetben is ugyanúgy viselkedik-e. Milyen különbségek jelennek meg? A hangsúlyt a két vizsgálati helyzetben való viselkedés közötti eltérésre helyeztük.

3.2. *A megnyilatkozás hosszának a megítélése*

A beszédprodukciónak elemzése a mondat/megnyilatkozás/kommunikációs egység hosszának megítélésével valósult meg. Ez a módszer, MLU-szám ([mean length utterance], vö. Crsytal 1998), alkalmas arra, hogy megítélhető legyen a beszédprodukciónak a hossza, fejlettségi szintje. Az adatok értékelése során a mondathosszúságot az

előforduló tartalmas szavak alapján értékeltük, melybe a névelők, kötőszók, illetve a céltalanul ismétlődő szavak nem számítottak bele (Laczkó, 2011).

4. EREDMÉNYEK

A meghatározott elemzési szempontok alapján minden gyermek megnyilatkozásait egyenként értékeltük, az eredményeket diagramos formában az eltérő vizsgálati szituációt is érzékeltetve összegeztük. A diagramok jól tükrözik a szituációkban esetlegesen megjelenő egyéni teljesítménybeli különbségeket, ezt hangsúlyozza a diagramon megjelenő trendvonal is. Kutatásunkban 7 ikerpár vett részt, melyből jelen tanulmányban 3 ikerpár eredményeit mutatjuk be, a két megfigyelési szempont alapján.

4.1. Vizsgálati helyzetben való viselkedés

A kétpetéjű ikerpárokról rögzített videófelvétel alapján a vizsgálati helyzetben való viselkedés elemzéssel a testvérek közötti dominancia megnyilvánulására utaló jelzések kerültek a középpontba. Az elemzés során a választott szempontok a viselkedés elemzéshez készített táblázat bal oszlopában olvashatók. Képről való mesélést megelőzően a bemutatkozás, az ismerekedés során megfigyelt észrevételeket is itt közöljük.

4.1.1. M.Bá. és M.Be. kétpetéjű fiú ikerpár viselkedéselemzése

Bá. az asztalnál a vizsgálat során előrébb helyezkedett el a testével (1. táblázat). Az arcát páros vizsgálati helyzetben folyamatosan piszkálta, előfordult, hogy a száját is eltakarta, pulóverének az ujját rágcsálta, láthatóan nyugtalan volt. Be. komolyabb volt, a szemkontaktust a vizsgálat elején kerülte. A feltett kérdéseinkre főként Be. válaszolt többször, Bá. inkább megismételte testvére válaszát. Képről való mesélés során Bá. mindig egyre közelebb hajolt, testvére oldalán lévő kezét felrakta, könyökölt. A mesélést Bá. kezdte, ő többször ránk tekintett. Egyéni helyzet során érdekes volt, hogy Bá. ebben a helyzetben nem tekintett ránk. Magabiztosan mesélt a képről, keveset gondolkozott. A széken mozgolódott, de a pótcselekvések elmaradtak. Megerősítést kevésbé igényelt, de kérdéseinkkel olykor segítettük gondolatainak a kifejezését. Testvére Be. az előző szituációval ellentétesen, most minden mondata után ránk nézett, igényelte a folyamatos megerősítést.

1. táblázat: M.Bá. és M.Be viselkedéselemzése

Viselkedés elemzés	M.Bá.	M.Be.	M.Bá.	M.Be.
	páros szituáció		egyéni szituáció	
Testhelyzetével előrébb helyezkedik el	x			
Szemkontaktust felvétele	x			x
Megakadások, ismétlések, nyújtások	x			
Tikk				
Pótcselekvések-körömrágás, ujj tördelés	x			
Nyugtalanul ül, mozgolódás	x		x	
Megerősítést igényel	x	x	x	x
Többször válaszol		x		
Eseményképet megérinti, maga elé helyezi	x	x	x	x

4.1.2. SZ. B és SZ. M. kétpetéjű fiú ikerpár viselkedéselemzése

B. és M. esetében a két vizsgálati helyzetben való viselkedés szembetűnően tükrözte a dominanciának a jelenlétét (2. táblázat). Páros szituáció során B. beszédében gyakoriak voltak a megakadásjelenségek. Minden megnyilatkozása során testével előrébb hajolt, kihúzta magát. Hangerőben való erőteljesebb nyomaték is megjelent. B. többször a testvére, illetve a mi szavunkba is belevágott. Tikkek (arcizomrágás) megfigyelhetőek voltak. Beszélgetés során M. türelmesen megvárta, míg neki intézzük a kérdést. Válaszadás során előfordult, hogy M. válaszolt, ebben az esetben B. rögtön megismételte testvérének a válaszát. Egyéni szituáció során a változás jelentősen feltűnő volt. A megakadások, szavak első szótagjának a görcsös ismétlése, olykor megnyújtása sokkal kevésbé volt jellemző. Az asztalnál való testhelyzete nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb viselkedést mutatott. A tikkek, arc izmainak a rángatása elmaradt.

2. táblázat: SZ.B. és SZ.M. viselkedéselemzése

Viselkedés elemzés	SZ.B.	SZ.M.	SZ.B.	SZ.M.
	páros szituáció		egyéni szituáció	
Testhelyzetével előrébb helyezkedik el	x			
Szemkontaktust felvétele	x		x	x
Megakadások, ismétlések, nyújtások	x		x	
Tikk	x			
Pótcselekvések-körömrágás, ujj tördelés	x			
Nyugtalanul ül, mozgolódás	x			
Megerősítést igényel		x		
Többször válaszol	x			
Eseményképet megérinti, maga elé helyezi	x			

4.1.3. H.A. és H.M. kétpetjű fiú ikerpár viselkedéselemzése

A. és M. esetében a vizsgálati szituációban való viselkedése alapján a testvérek közötti dominancia érzékelhető volt (3. táblázat). M. a testvére előtt ült, olykor ráfeküdt a padra a testvéreinek hátát fordítva. A. a testhelyzetével hátrébb helyezkedett el, komoly arc kifejezéssel ült, a szemkontaktust feltűnően kerülte. Kérdéseinkre abban az esetben válaszolt, ha név szerint felé intéztük őket, hagyta a testvérét, M-t érvényesülni. Szorongásra utaló pótcselekvések megjelentek, A. a kezét tördelte, a padot szorongatta. Képről való mesélés során nagyon árulkodó jel volt, mikor M. a képet elhúzta a testvére elől. A. nem érintette meg a képet, csak a tekintetével figyelte, s nem jelezte a testvére felé, hogy ő nem látja a képet. Egyéni szituáció során A. továbbra is sokkal komolyabb volt, láthatóan gondolkozott a képen, melyet továbbra sem érintett meg. A testhelyzete kevésbé volt merev, pótcselekvés mérsékeltebben, de egyéni vizsgálati helyzetben is jelen volt, kezével olykor az arcát piszkálta. A. a szemkontaktust egyéni helyzetben felvette. Említésre méltó továbbá a pozitív megerősítés iránti igény, mely M. esetében egyáltalán nem volt szükséges. A. testvére jelenlétében igényelte, egyéni helyzetben azonban már neki sem volt szüksége megerősítésre.

3. táblázat: H.A. és H.M. viselkedéselemzése

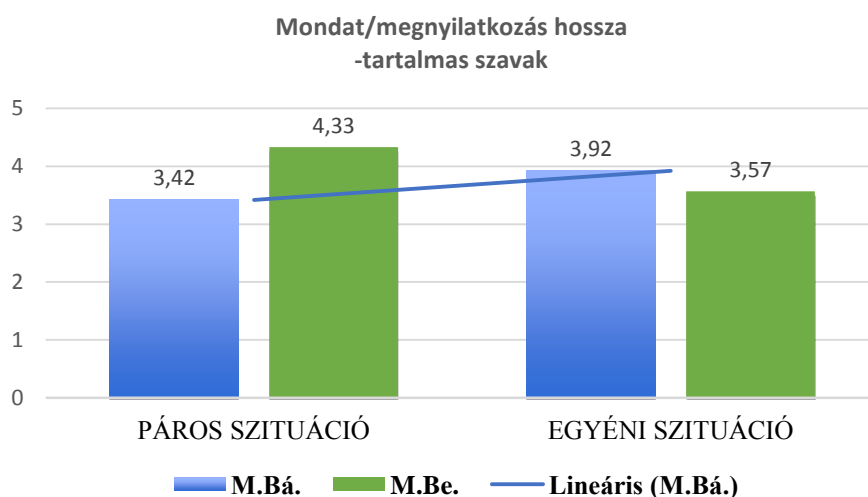
Viselkedés elemzés	H.A.	H.M.	H.A.	H.M.
	páros szituáció		egyéni szituáció	
Testhelyzetével előrébb helyezkedik el		x		
Szemkontaktust felvétele		x	x	x
Megakadások, ismétlések, nyújtások				
Tikk				
Pótcselekvések-körömrágás, ujj tördelés	x		x	
Nyugtalanul ül, mozgolódás	x	x		x
Megerősítést igényel	x			
Többször válaszol		x		
Eseményképet megérinti, maga elé helyezi		x		x

4.2. Mondat/megnyilatkozás hosszának a felmérése

A megnyilatkozás hosszának kiszámítása azt az értéket mutatja meg, hogy az egyén mondatai átlagosan hány szóból állnak. A mondat/megnyilatkozás hosszának a megítélése során a szavak számát osztottuk a mondatok számával. Képről való mesélés során a mondatok határát a gyermek szünettartása, hangsúlyozása segítette. Mondathatárokat, mondathelyességet az alanyaink életkorát szem előtt tartva nem vettük szigorúan. Grammatikailag helytelen mondatokat is beleszámoltuk a mondatok számába.

4.2.1. M.Bá. és M.Be. kétpetjű fiú ikerpár

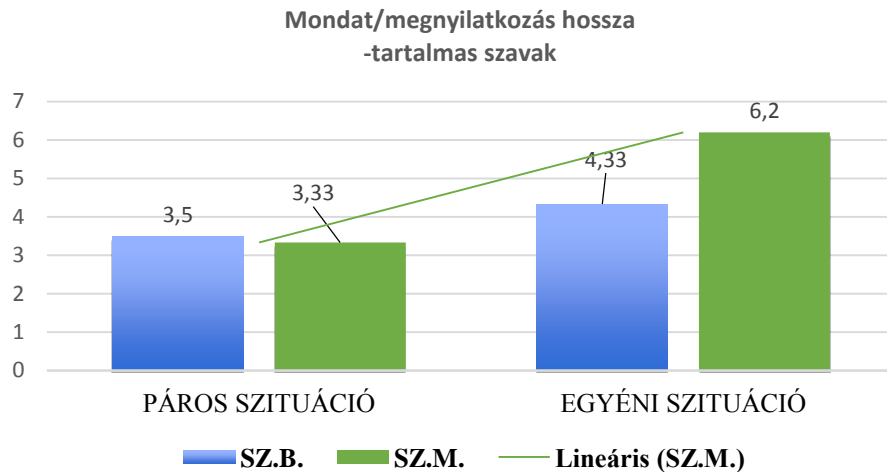
A mondat hosszúságának értékelése során, ahogy a diagramon is látható (1. ábra), Bá. esetében fejlődés, Be. esetében azonban teljesítményben való visszaesés látható. A két gyermek értékei mindkét esetben közel vannak egymáshoz, a különbség kisebb mértékű. Mind a két gyermek jelenléte során Bá. 24 szót és 7 mondatot említett, így ő átlagosan 3,42 szóból alkotta a mondatait ($24/7=3,42$). Be. közel hasonló teljesítményt nyújtott, ő több szót 26, és kevesebb, 6 mondatot alkotott, így az ő esetében az MLU érték 4,33. A teljesítményben tükröződik, hogy egyéni helyzetben Bá. testvérénél jobban teljesített. A két gyermek közötti differencia ugyanebben a vizsgálati helyzetben is kismértékű, de az egyéni teljesítményükhöz képest nyújtott fordulat a kiemelendő, mely Bá-nál fejlődésben, Be-nél viszont visszaesésben nyilvánul meg. Bá. eredménye 3,92, ő 51 szót és 13 mondatot mondott. Be. értéke 3,57, 50 szót és 14 mondatot hozott létre.



1. ábra. M.Bá. és M.Bé. páros és egyéni vizsgálati helyzetben elért MLU-eredményei

4.2.2. SZ.B. és SZ.M. kétpetjű fiú ikerpár

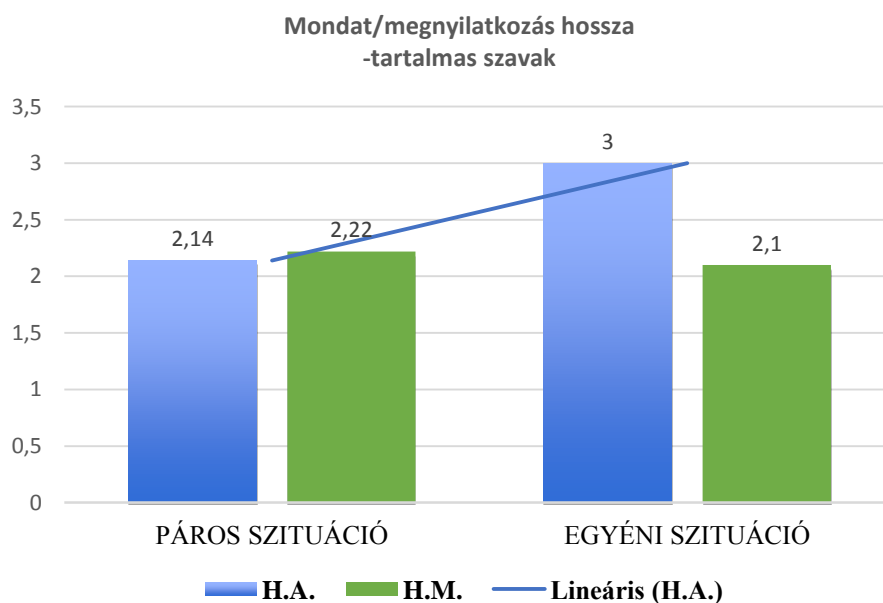
MLU érték kiszámítása során (2. ábra) páros vizsgálati helyzetben M. 10 szót és 3 mondatot használt, melynek értéke $10/3=3,33$. B. közlése során 32 szót és 9 mondatot használt, mely $32/9=3,5$. B. testvérehez képest háromszor annyi szót használt a közlésében, azonban látható, hogy a magasabb szószám nem vont maga után jobb produktivitást. M-nak a két vizsgálati szituációban nyújtott teljesítménye közötti különbség szembe-tűnő. M. mondatai testvére jelenlétében átlagosan 3 szóból álltak, szerkezetüket illetően egyszerűek. Ez az érték az egyéni szituáció során a duplájára nőtt (6,2), mondatai hosszabbak lettek. Grafikonon megjelenő trendvonal határozottan szemlélteti a két szituáció közötti hatékonyságban megnyilvánuló differenciát. B. esetében teljesítménybeli különbség kismértékű, szómeztalálási nehézségek jelen voltak.



2. ábra. SZ.B. és SZ.M. páros és egyéni vizsgálati helyzetben elért MLU-eredményei

4.2.3. H.A. és H.M. kétpetéjű fiú ikerpár

A megnyilatkozás hosszának vizsgálata során (3. ábra) a két vizsgálati szituációban az ikerpár eltérő teljesítményt nyújtott. A páros vizsgálati helyzetben alacsonyabb eredményt ért el, viszont egyéni szituációban jobban produkált. A. testvére jelenlétében 15 szót, 7 mondatot használt, így az MLU értéke 2,14 ($15/7 = 2,14$), egyéni helyzetben 39 szót és 13 mondatot említett, mely alapján a mondatai átlagosan 3 ($39/13=3$) szóból álltak. A növekvő tendencia kétszemélyes vizsgálati helyzetben szembetűnő. M. iker-testvére teljesítmények az ellenkezője. Ő páros helyzetben mutatott jobb eredményt, azaz akkor, mikor a testvére is ott volt. M. eredménye páros szituációban $20/9 = 2,22$, s egyéni szituációban $21/10 = 2,1$. Egyéni szituációban A. közel kétszer annyi tartalmas szót (39 szó) használt, mint M. (21 szó).



3. ábra. H.A és H.M. páros és egyéni vizsgálati helyzetben elért MLU-eredményei

4.3. A három ikerpár eredményeinek összegzése

1. *M.Bá. és M.Be. kétpetéjű fiú ikerpár:* Viselkedéselemzés során, ahogyan a táblázat is szemlélteti (1. táblázat), páros helyzetben Bá. esetében több jellemző volt jelen. Egyéni helyzetben előfordult több olyan tényező, mely elmaradt, mint például a megakadások és a pótcselekvések. Megnyilatkozás hosszának értékelése során a két gyermekre különbözően hatott a két vizsgálati szituáció, ami a teljesítményükben is tükröződött. Bá-nál egyéni helyzetben növekedtek az értékek, Be. esetében viszont csökkentek. A viselkedéselemzésre visszatekintve, Bá. ugyan testhelyzetével előrébb helyezkedett el, és testvére kizárására utaló jelzéseket produkált. Nála pótcselekvések, nyugtalan testhelyzet is jelen volt, melyekből következtethető, hogy őt Be. jelenléte zavarhatta. Ez a nyugtalanság befolyásolhatta, s páros helyzetben alacsonyabb volt a produktivitása. Ennek a megszűnése viszont a pozitív irányú fejlődéshez járult hozzá, azaz az értékek emelkedtek Bá-nál egyéni helyzetben.

2. *SZ.B. és SZ.M. kétpetéjű fiú ikerpár:* Vizsgálat értékeit áttekintve megmutatkozott, hogy feltételezhetően B-nek az volt a célja, hogy domináns viselkedésével akadályozza a testvérét. A képről való beszéd vizsgálatának elemzése kimutatja (2. ábra), hogy valószínűleg nem teljesítményből fakadó dominanciáról van szó. B. inkább a személyisége miatt dominálja testvérét, ahogy ezt a viselkedéselemzés is megerősítette (2. táblázat), testével előrébb helyezkedett el, ismételte a testvérét. A mondat/megnyilatkozás hosszának értékei azonban kimagaslóak. A teljesítmény M. esetében az egyéni helyzetben duplájára nőtt, mondatai átlagosan 6 szóból álltak. A kapott értékek jól tükrözik, hogy B. esetében az eltérő vizsgálati szituáció nem igazán volt befolyásoló tényező, ellentétben M-mel, akinek a teljesítménye jelentős pozitív irányú eltérést mutatott.

3. *H.A. és H.M. kétpetéjű fiú ikerpár:* A viselkedés megfigyelése során dominancia jelenlétére utalható fő jellemvonások jelen voltak (3. táblázat). M. előrébb hajolt, elhúzta a lapot, felszabadult volt. A szemkontaktus felvétele is árulkodó. A. csak egyéni helyzetben vette fel velünk a szemkontaktust, illetve ekkor megerősítésre sem volt szüksége. Elgondolkodtató, hogy A. nyugodtabb, bátrabb a testvére jelenléte nélkül, akivel az ideje nagy részét együtt tölti. Természetesen ezt jelen esetben kizárólag feladathelyzetre vonatkoztatva feltételezhetjük. Az egyéni vizsgálati helyzetben a két gyermek megnyilatkozásait elolvasva szinte értékelés nélkül észlelhető a különbség. A-nál megjelentek a névutók, a helyhatározók. M. felsorolásszerű, egyszavas mondatokkal kezdte a történetmesélést. Ezt mutatja az is, hogy a két gyermek mondatainak a száma közel azonos, a szavak száma A. esetében egyéni helyzetben azonban jóval magasabb, a duplájára nőtt, így a megnyilatkozás hossza is növekedett. M. esetében az egyéni szituációban való produktivitas csökkent (3. ábra). Egyéni helyzetben teljesítménye

minden esetben lefelé ívelő eredményt tükröz. Az eredmények függvényében az a konzekvencia vonható le, hogy ő feltételezhetően a testvér jelenlétében szeretne dominálni, figyelmet felhívni, vagy elképzelhető, hogy testvére jelenléte motiválja őt az eredményesebb feladatvégzésre.

4.4. Kutatási kérdések megválaszolása

Kutatásunk előtt 2 kérdést tettünk fel, melyekre kapott válaszainkat taglaljuk ebben a fejezetben.

1. Tapasztalható-e a kétpetéjű ikrek esetében is a dominanciaviszony a viselkedés és a nyelv területén?

A vizsgálati eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy megjelenik a testvérek közötti alá-fölé rendelt szerep, melyekre a viselkedéselemzés során a testhelyzettel való előrébb helyezkedés, az eseménykép megérintése, a kép elhúzása, a mesélés elkezdése, többszöri válaszadás igen árulkodó jel volt. A viselkedéselemzés során készített táblázatban a vélhetően alárendelt személyek esetében feltűnő, hogy egyéni vizsgálati helyzetben mennyivel kiegyensúlyozottabbak, magabiztosabbak, bátrabbak. Ezt a felszabadultabb érzést a pótcselekvések hiánya, a nyugodtabb testhelyzet és a szemkontaktus felvétele erősítette meg.

2. A dominánsabb iker határozottabb személyiségével rendelkezik alá a testvérét? Ennek háttérében megmutatkozik a nyelvi képességek magasabb szintje?

Erre a kérdésünkre a viselkedéselemzés során megfigyelt jellemzők, illetve az MLU során kapott értékek segítségével kaptuk meg a választ. Azok a gyerekek, akik viselkedésükben a testvérük fölé próbáltak kerekedni, testhelyzetükkel előrébb voltak, kizárták őket, belevágtak a másik szavába, az egyéni helyzetben az esetek többségében a megnyilatkozásaik elemzése során rosszabbul teljesítettek. A nyelvi képességek magasabb szintje nem mutatkozott meg. A viselkedéselemzés során domináns iker egyéni helyzetben nem alkotta több szóból a mondatait. Szembetűnő ebben az esetben, hogy az alárendelt iker egyéni helyzetben a páros vizsgálati szituációban elért eredményéhez képest jelentősen jobb eredményt ért el. Természetesen ennek hiteles bebizonyítására további vizsgálatokra lenne szükség, melyek ezt alátámasztják vagy megkérdőjelezzik.

5. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Az ikrek helyzete a beszéd- és nyelvfejlődést tekintve több érdekességet rejt magában. Az ikergyermeknél megjelenő titkos nyelv, a páros elszigetelődés jelensége, a megosztott figyelem, illetve az identitástudat kialakulását és a párdinamikát részletezve a

dominancia jelenségének megléte érthetővé válik. Az ikrek életében jelenlévő dominanciaviszonyokról elenyésző információ él a köztudatban. Nagyobb hangsúlyt kell fordítani ennek a jelenségnek a meglétére, foglalkozni kell azzal, hogy milyen hatással vannak egymásra az ikerpárok, ami pozitív, vagy akár negatív is lehet.

A kutatásunk során az ikerpároknál megmutatkozott a vizsgálatunk célja, tükröződött a két vizsgálati helyzetben való eltérés. Meglepő volt a viselkedéselemzés során, hogy páros helyzetben a vélhetően alárendelt gyermeknél megjelenő pótcselekvések, megakadások, motoros nyugtalanság az egyéni szituáció során túlnyomó többségében elmaradt. Ez a nyugodtabb, harmonikusabb viselkedés teljesítménynövekedést vont maga után, azaz több szóból álló, bővített mondatokat alkottak.

Vizsgálatunk során kapott eredmények tükrözték, hogy az alárendelt iker egyéni helyzetben jobb teljesítményt ért el. A dominánsabb iker egyéni helyzetben közel megegyezően teljesített, mint a páros szituációban, illetőleg előfordult, hogy testvére jelenlétében teljesített jobban.

Tanulmányunk kutatása tovább bővíthető. A nemeket jelen vizsgálatunkban nem vettük szemügyre, de érdekesnek gondoljuk abból a nézőpontból is megvizsgálni a témát, hogy befolyásolja-e esetleg a dominanciát az eltérő neműség. Mennyire van szerepe annak, hogy fiú-lány ikerpár esetén más az érdeklődési kör, más a gyermekek baráti társasága. Avagy a pedagógusok észrevételeinek megkérdezése a témával kapcsolatosan, akár az óvodai, iskolai nevelést illetően, hogy mennyire van jelen a csoportszobában vagy a tanórán a dominancia az ikrek között. Pszichológussal való kapcsolatfelvétel, interjúkészítés is bevonható. Mi a meglátása, mi állhat annak a háttérében, hogy az egyik iker a testvére jelenlétében a másik pedig egyéni helyzetben teljesít jobban.

Összességében elmondható, hogy az ikrek csodálatos, misztikus világa mindenképpen nagyobb figyelmet érdemel. Többet kell foglalkozni ezzel a témával, az ikrek egymásra hatásával.

7. IRODALOM

- Bagdy, E. (2020). Az ikerség szociológiai, pszichológiai vonatkozásai. In: Tárnoki, Á., Tárnoki, D., Littvay, L., Métneki, J., Melicher, D. és Pári, A. (Szerk.), *Ikerkutatás és epigenetika*, (pp. 137–145). Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Crystal, D. (2003). Pragmatikai fejlődése. In: *A nyelv enciklopédiája*, (pp. 310–312). Budapest: Osiris Kiadó Kft.
- Déva (2011). Az ikrek titkos nyelve. In: *Nyelv és tudomány*. [online] [2022.04.06.] >URL: <https://www.nyest.hu/hirek/az-ikrek-titkos-nyelve> [2020. 12. 20.]
- Drjenovszky, Zs., Hegedűs, R. és Pári A. (2013). Az ikerhellyzettel járó pozitívumok és nehézségek. *Társadalomtudományi Szemle*, 3(4), 54–88. <https://doi.org/10.18030/SOCIO.HU.2013.4.54>

- Ebeling H., Porkka T., Penninkilampi-Kerola V., Berg E., Järvi S. és Moilanen I. (2003). Inter-twin relationships and mental health. *Twin Res.* 6(4), 334–43. <https://doi.org/10.1375/136905203322296728>
- Gósy, M. és Pregitzer, M. (2019a). Beszédészlelés és beszédmegértés ikreknél és nem ikreknél. *Anyanyelv-pedagógia*, 13(3), 5–13.
- Gósy, M. és Pregitzer, M. (2019b). Ikergyermek beszédfeldolgozási folyamatairól. *Magyar Nyelvőr*, 143(1), 72–87.
- József, I. (2011). *Fejlődépszichológia*. Kaposvári Egyetem. [online] [2022. 10. 26.] >URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html
- Juhász, Á. (2017). *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Logopédia Kiadó.
- Laczkó, M. (2011). Ikergyermek nyelvi fejlettségéről az anyanyelv-elsajátítás záró szakaszában. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 11(1–2), 89–114.
- Laczkó, M. (2012). Dominancia viszonyok tükröződése ikergyermek spontán beszédében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 12(1–2), 41–59.
- Mérei, F. és V. Binét, Á. (1993). *Gyermeklélektan*. Hetedik kiadás. (pp. 56–59). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Métneki, J. (2005). *Ikerk könyve II. (A fogamzástól a felnőttkorig)*. Budapest: Melania Kiadói Kft.
- Moilanen, I. és Pennanen, P. (1997). „Mother’s child” and „father’s child” among twins. A longitudinal twin study from pregnancy to 21 years age, with special reference to development and psychiatric disorders. *Acta Genet Med Gemellol* (Roma), 46(4), 2019–30. <https://doi.org/10.1017/S0001566000000453>
- Pekár, D. (2012). Több, mint testvér. Egyforma test, különböző lélek. *Mindennapi Pszichológia*, 2012(3), 28.
- Pekár, D. (2015). Ikertitkok: egyforma testben különböző lelkek. In: *Mindennapi Pszichológia*. [online] [2021. 04. 01.] >URL: <https://mindennapipszichologia.reblog.hu/ikertitkok-egyforma-testben-kulonbozo-lelkek>
- Piontelli, A. (2019). *Ikerk a világban*, (pp. 15–115). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Ranschburg, J. (2009). *Szülők könyve – A fogantatástól az iskolakezdésig*. (pp. 364–375). Saxum Kiadó Bt.

A HAZAI ÉS KÜLHONI KÉTNyelVŰ GYERMEKEK SZÓKINCSENEK ÉS NYELVTANI FEJLETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA, ÖSSZEHAsonLÍTÓ ELEMZÉSE

MASA DÓRA SÁRA¹ – PÉKNÉ SINKÓ CSENGE²

¹ Gyógypedagógia BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, masasarci@gmail.com

² Tanársegéd, MATE Neveléstudományi Intézet, pekne.sinko.csenge@uni-mate.hu

Tanulmányunkban hazai és külhoni kétnyelvű gyermekek szókincsét és nyelvtani fejlettségét, illetve ennek összehasonlítását mutatjuk be. A motivációt személyes tapasztalat adta, melynek hatására kérdések merültek fel az eltérő kétnyelvű környezettel kapcsolatban, így valósult meg a különbségek vizsgálata és ennek papírra vetése.

A gyermekkori kétnyelvűség egyik legfeltűnőbb jelensége az, hogy a gyermek mindkét nyelven akcentus nélkül képes beszélni (*Lengyel, 1997*). Vannak olyan jellegzetességei is a kétnyelvűek által létrehozott beszédnek, amelyeket a beszédprodukción megfigyelésekor nem szabad szem elől téveszteni. Ez pedig a szókincs és a megnyilatkozások nyelvtani helyességében érhető tetten (*Navracsics, 2010*). Szem előtt tartva az említett tényezőket olyan eszközökre esett a választás, amelyekkel ezek mérhetőek. A kutatási mintát egy nagymértékben leszűkített korosztály adta: olyan kétnyelvű gyermekekkel történt a vizsgálat, akik 2020. 09. 01. és 2021. 08.31. között töltik be a 6. életévüket. Az információszerzés két csoportra bontva történt, a nyelvi környezet szétválasztásával, 15-15 vizsgálati személlyel.

Kutatásunk legfőbb célját a nagycsoportos korú kétnyelvű gyermekek szókincsének és nyelvtani fejlettségének vizsgálata képezte, emellett cél volt az eltérő kétnyelvű környezetben élő gyermekek nyelvi fejlődésének feltérképezése, illetve a vizsgálati személyek szülei számára egyéni értékelés készítése. Ezek mentén igyekeztünk válaszokat találni kutatási kérdéseinkre.

Az eredmények tekintetében arra jutottunk, hogy az eltérés a két csoport szókincsé és nyelvtani fejlettsége között kismértékű, azonban számos területen különböznek a megnyilatkozások. Így arra következtethetünk, hogy nem feltétlenül okoz eltérő szókincsét és nyelvi fejlettséget a különböző kétnyelvű környezet.

1. BEVEZETÉS

A tanulmány alapját az a saját tapasztalat adta, hogy a kétnyelvű gyermekek esetében kommunikációs sokszínűség tapasztalható a nyelvek váltakozó használata miatt. Problémafelvetésünk is ez alapján fogalmazódott meg. Kíváncsiak voltunk arra, hogy miben különbözhet egy itthon élő kétnyelvű gyermek nyelvi produkciója egy külföldön élő, ugyanolyan korú, szintén kétnyelvű gyermekétől. Az is lényeges szempont volt, hogy hogyan és mikor valósult meg a beszédindulás, melyik nyelven kezdtek el a gyermekek szavakat produkálni, és ez vajon befolyásolhatja-e a mostani megnyilatkozásokat.

Jelen tanulmány célja tehát – a témához kapcsolódó szakirodalmi feldolgozás mellett – egy kutatás elvégzése, amelyben a különböző kétnyelvű környezetben felnövekvő gyermekek szókincsét és nyelvtani fejlettségét hasonlítjuk össze.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. A kétnyelvű lét, a kétnyelvűség meghatározásai, kialakulása

A kétnyelvű lét spektruma igen széles. Egyszerűen megfogalmazva azok az emberek számítanak kétnyelvűnek, akik két nyelvet beszélnek a mindennapokban. Az, hogy mikortól, milyen szintű nyelvi tudástól számít valaki kétnyelvűnek, a mai napig vitatott pont a kétnyelvűség kutatásában. Vannak olyan kétnyelvűek, akik számára az egyik nyelv a dominánsabb, ezért ezt a nyelvet anyanyelvi szinten beszélnek, a másikat pedig kevésbé jól. A domináns nyelv magától a fizikai környezettől, de a hozzátartozókkal való kapcsolattartás mértékétől is nagymértékben függ. A kétnyelvűek között is van egy kisebbség, akik képesek mindkét nyelvre kiegyensúlyozott, tökéletes elsajátítására. Éppen ezért szükséges látni a képességek miatt széles skálán elhelyezkedő kétnyelvűeket (*Crystal, 1998; Bartha, 1999*).

Bloomfield (1993 idézi *Klein, 2011*) azokat tekinti „valódi” kétnyelvűnek, akiknél a két nyelv anyanyelvi kontroll alatt áll. Diebold (1961 idézi *Klein, 2011*) elképzelése alapján az olyan egyén is kétnyelvűnek tekinthető, aki csupán megérti a második nyelvű kommunikációt (vagy annak egy bizonyos részét). MacNamara (1967) a második nyelven történő beszéd, hallásértés, írás vagy olvasás valamelyikének meglétét már kétnyelvűségként értelmezi. Mackey (1968 idézi *Bartha, 1999, p.35*) definíciója szerint: *„A kétnyelvűség egy olyan egyén vagy közösség sajátossága, amely állandóan két nyelvet használ anélkül, hogy az egyiket számottevően jobb képességei lennének, mint a másikon”*. Grosjean (1992 idézi *Klein, 2011*) meghatározása alapján pedig: *„A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használatát jelenti, és kétnyelvűek azok az emberek, akiknek a mindennapi életében szükségük van mindkét nyelvre (vagy többre), és ezeket használják is”*.

A fentiek alapján egyértelmű, hogy a kétnyelvűségnek nincs mindenki által elfogadott, egységes definíciója, ugyanis lényeges, hogy ki milyen tényezők figyelembevételét tartja leginkább fontosnak a meghatározás során.

A kétnyelvűség kialakulásának az egyik leggyakoribb okai közé tartoznak a különböző migrációk. Ezek lehetnek belső migrációk (kiterjedhetnek egész csoportokra/népekre), ideiglenes migrációk, gazdasági migrációk. Minden típus háttérében más okok húzódnak. Ebben a társadalmi mozgásban részt vett emberek általában a migráció miatt kétnyelvűvé válnak, hiszen megélhetési szempontból szükségük van a saját anyanyelvükön kívül egy másik nyelvet elsajátítani (Bartha, 1999).

Napjainkban fontos szerepet kapott az iskolákban elsajátított második nyelv, így ez az oktatási helyzet elősegíti sok ember számára a kétnyelvűvé válást (Navracsics, 1998). Ezt a fajta kétnyelvűséget társadalmi normák is támogatják. Sok országban a nyelvtudás, ami az iskolázottsággal került összefüggésbe, egy társadalmi hovatartozást szimbolizál. Ezt elit kétnyelvűségnek is nevezik. Ebbe a csoportba azok a kétnyelvűek tartoznak, akik gyakran egynyelvű családból származnak, de a család értékrendjében fontos szerepet töltenek be a magas fokon elsajátított idegen nyelvek (Bartha, 1999).

2.2. A kétnyelvű beszéd jellemzői

A kódváltás meghatározásával kapcsolatban szociológiai szempontból az a legnagyobb kérdés, hogy a nyelvi formák és a nyelvi gyakorlat milyen összefüggést mutat. Számtalan meghatározást figyelembe véve a legalapvetőbb azonban az, hogy „a kódváltás két vagy több nyelv váltakozó használata ugyanazon meghatározáson vagy diskurzuson belül” (Bartha, 1999, p. 119). Ez a meghatározás a felnőtt kódváltásra igaz. A gyermekkorban előfordulót azonban inkább kódkeverésnek nevezik, de ennek még nincs elfogadott meghatározása (Bartha, 1999).

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon egy kétnyelvű gyermek nehezebben sajátítja-e el a két nyelvet, mint egy másik gyermek, akinek csak egy nyelvet kell elsajátítania. A választ azokban a gyerekekben találjuk, akik kitűnő beszélőivé váltak mind a két nyelvnek, amit születésük óta hallottak. Eltér azonban a kétnyelvű nyelvsajátítás az egynyelvűtől. A négyéves kort elérve a kétnyelvű gyerekek többsége már meg tudja különböztetni a két nyelvet, és megfelelően is tudja alkalmazni azt (Crystal, 1998).

A kétnyelvű környezetben nevelkedő csecsemőknél a két nyelv megkülönböztetése már prelexikális szinten elkezdődik. Születésüket követően négy nappal képesek a különböző nyelvek között különbséget tenni, nem máshogy, mint a speciális, nyelvre jellemző ritmus alapján. Később, négy hónaposan hang nélkül megállapítják a nyelveket szájmozgás alapján. Szerepet játszanak a nyelvek megkülönböztetésében a prozódiai jellegzetességek, viszont minél hasonlóbb a két nyelv ezen a területen, annál tovább

tart a megkülönböztetés ideje. A fonetikai síkon válik el a két nyelv egymástól legelőször, a legtöbb nyelvi keverés pedig lexikális szinten figyelhető meg. A két nyelv egymástól eltérő módon és sebességgel fejlődik, de ez természetes. Minden gyermek a nyelvvelsajátítás képességével születik, és ez a képesség nem specializálódik egy vagy két nyelv elsajátítására. Kezdetben ez a tudás még csak nem is egy bizonyos nyelvre irányul, hanem inkább a nyelvi környezetre, a nyelvi inputra, amely a gyermeket egy vagy két nyelven érinti (Klein, 2013).

Egy kétnyelvű kommunikációját tekintve arra az egyszerű következtetésre juthatunk, hogy két alaphelyzet létezik az ő esetükben: az egynyelvűekkel és a kétnyelvűekkel való társalgás. Ez alapján két pólus nevezhető meg, az egynyelvű és a kétnyelvű beszédmód (Borbély, 2014). A kétnyelvű beszélők mindennapjaik során mindig egy adott nyelvi módot kiváltó szituációs kontinuum különböző pontjain helyezhetők el. Ez a két kontinuum a teljes egynyelvű és a teljes kétnyelvű pólus. A teljes egynyelvű használatakor a kétnyelvű az egynyelvű partner nyelvét aktiválja. A teljes többnyelvű használatakor a kétnyelvűnek ki kell választania az adott nyelvet, amin a partnerével beszél. A nyelvválasztás az a nyelvi viselkedés, amikor egy kétnyelvű az általa beszélt két nyelv közül kiválaszt egyet (Borbély, 2014).

Vannak olyan jellegzetességei a kétnyelvűek által létrehozott beszédnek, amelyeket a beszédprodukciónak megfigyelésekor nem szabad szem elől téveszteni. A legfontosabb tényező, hogy a második nyelvi kompetencia nem teljes, illetve a második nyelv szókinccse nem ugyanolyan gazdag és nagy az elsőhöz képest. Ez sokszor akadályozhatja őket abban, hogy megfelelően ki tudják magukat fejezni, viszont kompenzációs stratégia kialakítására kényszerülnek. Általában a nyelvtani fejlettségük is alulmarad az egynyelvűekhez képest, ennek hatására azonban sokkal inkább szükséges megtervezniük a megnyilatkozások nyelvtani helyességét és adott esetben kerülni bizonyos formákat. Megkülönböztethető a kétnyelvű beszédprodukciónak a kiválasztott (az a nyelv, amelyen éppen beszélnek), az aktív (amelyen éppen nem beszélnek, de használják) és a szunnyadó (amelyet nem használnak rendszeresen, de beszélnek) nyelv. Tetten érhető a második nyelv hatása még a nagyon magas szintű nyelvtudással rendelkezők esetében is. Ez azt jelenti, hogy az aktív nyelv lexikai és fonológiai információi is készen állnak akkor, amikor éppen a kiválasztott nyelvet használja a beszélő (Navracsics, 2010).

Az egynyelvű mentális lexikon esetében a szemantikai és/vagy fonológiai kapcsolatok egy nyelven belül történnek, viszont a kétnyelvűek esetében ez a fajta folyamat a nyelvek között áttérhető kapcsolatok magyarázatát is maga után vonja. Különböző lexikalizációs mintájuk van a különböző nyelveknek, ezért más és más dolgot tesznek

explicitté, egyértelművé. A két nyelv egyes szavainak kapcsolata egyenként különböző lehet a kétnyelvűek esetében attól függően, hogy az egyén milyen szinten képes használni őket, miként sajátította el a szavakat, és hogy szemantikailag a szavak mennyire hasonlóak egymáshoz. Átnyúlhatnak a nyelvek határain a mentális lexikonban feltételezett kapcsolatok. A szemantikai tartalom nyelvtől függetlenül aktiválódhat, ha az egyén kiegyensúlyozottan használja mindkét nyelvét (Gósy, 2005).

3. A KUTATÁS CÉLJA, MINTA ÉS ESZKÖZÖK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

3.1. A kutatás célja

Kutatásunk során nagycsoportos korú kétnyelvű gyermekek szókincsét és nyelvtani fejlettségét vizsgáltuk. Minden vizsgálat online formában zajlott. Elsődleges célunk volt, hogy az eltérő nyelvi környezetben élő kétnyelvű gyermekek fejlődésének különbségét feltérképezzük, összefüggést találjunk a szociális tényezők és az elért eredmények között. Továbbá célunk, hogy a kutatásba bevett gyermekek szüleinek eredményekkel szolgáljunk, és részletes tájékoztatást tudjunk adni a tesztekben elértokről.

3.2. Kutatási kérdések

A vizsgálódásaink során a következőkre keressük a választ:

1. Eltérő szókincset és nyelvi fejlettséget eredményez az eltérő kétnyelvű környezet?
2. Milyen különbségek lelhetők fel a csoportok között a főnevek és az igék megnevezését tekintve?
3. Mekkora különbség lehet az expresszív és a receptív területet érintő nyelvi formák használata között?
4. Mennyire függ a gyermekek szókincs- és nyelvtani fejlettsége a felolvasott mese vagy a médiumok nyelvétől?
5. A beszédindulás kezdete összefüggést mutat-e az elért eredményekkel? (Kései beszédindulás esetén gyengébb nyelvi teljesítmény mutatkozik-e jelen kutatási eredmények alapján?)
6. Hogyan zajlik a kétnyelvű testvérek között a kommunikáció?

3.3. Kutatási minta és eszközök

A kutatási minta egy nagymértékben leszűkített korosztály, hiszen olyan (hazai szabályozások szerint nagycsoportos korú) gyermekeket vizsgáltunk, akik 2020.09.01. és 2021.08.31. között töltik be a 6. életévüket. Két csoportot határoztunk meg a vizsgálatok során, akiknek az eredményeiket össze szeretnénk hasonlítani. Az egyik csoportba

(hazai csoport) olyan gyermekeket gyűjtöttünk, akiknek az édesanyjuk magyar anyanyelvű, az édesapjuk pedig idegen anyanyelvű, és itthon élnek Magyarországon. A másik csoportba (külföldi csoport) viszont olyan gyermekeket kerestünk, akiknek a szülei magyar anyanyelvűek (mindketten), a gyermek születése óta kint élnek külföldön, és a gyermek külföldi oktatási intézménybe jár. Mindkét csoportba 15-15 gyermek került. A csoportok meghatározásakor a két leggyakoribb kétnyelvű környezetet vettük figyelembe. A vizsgálat során a magyar nyelvi részre voltunk kíváncsiak, ezért vált szükségessé az, hogy a gyermekek édesanyja magyar anyanyelvű legyen.

Az eszköztár három elemből állt: egy kérdőívből (mindkét csoportnak 1–1), a LAPP Aktívszókincs-vizsgálóból és az Expresszív-receptív grammatikai tesztből.

A kérdőív kérdéseit a kutatási problémafelvetések alapján állítottuk össze. Mindkét kérdőív kitért a szülők életkorára, iskolai végzettségére, rákérdeztünk az otthoni nevelés elemeire, a nyelvek használatának gyakoriságára, de a gyermekek nyelvi fejlődésével kapcsolatban is megjelentek kérdések. Összesen húsz kérdést tettünk fel a szülőknek, ebben zárt és nyílt kérdések is megtalálhatók.

Az aktívszókincs-vizsgálatot (LAPP-teszt) Ajtony Péter, Palotás Gábor és Pléh Csaba készítették. Ez egy olyan eszköz, amely 5;0–7;0 éves gyermekek számára készült. A teszt arra kíváncsi, hogy hogyan, milyen szavakkal nevezik meg a gyermekek az egyes tárgyak képeit, illetve a cselekvéseket ábrázoló képeket. A teszt 23 főnevet és 6 igét ábrázoló képet tartalmaz, ennek megfelelően két típusú kérdést és ezek ekvivalenseit szükséges feltenni. Maga az eszköz a magyar szóképzésre, a magyar tárgyi és képi kultúrára támaszkodva készült (Lőrincz és mtsai., 2014).

Az Expresszív-receptív grammatikai teszt (ErG) első verzióját már 1970-ben kidolgozták, ennek alapján egy kibővített variációt hoztak létre a teszt szerzői. A teszt 21 expresszív feladatot tartalmaz, amelyek a vizsgálati személy aktív nyelvi megnyilvánulását igénylik. Emellett még három receptív feladatot tartalmaz a mérőeszköz, amelyeket nonverbális reagálással szükséges a gyermekeknek megválaszolniuk. A spontaneitáson van a hangsúly, ezért nincs helye a gyakorlásnak, gondolkodásnak, a készségszint a lényeges. A teszt 3–4 éves kortól 8–9 éves korig alkalmazható tipikus fejlődésű gyermekek esetében. Kevés idő szükséges az egyes feladatoknál az elvárt válasz produkálásához, ezért ez az eszköz nem időigényes, és az értékelése sem vesz hosszú órákat igénybe (Csányi, 2017).

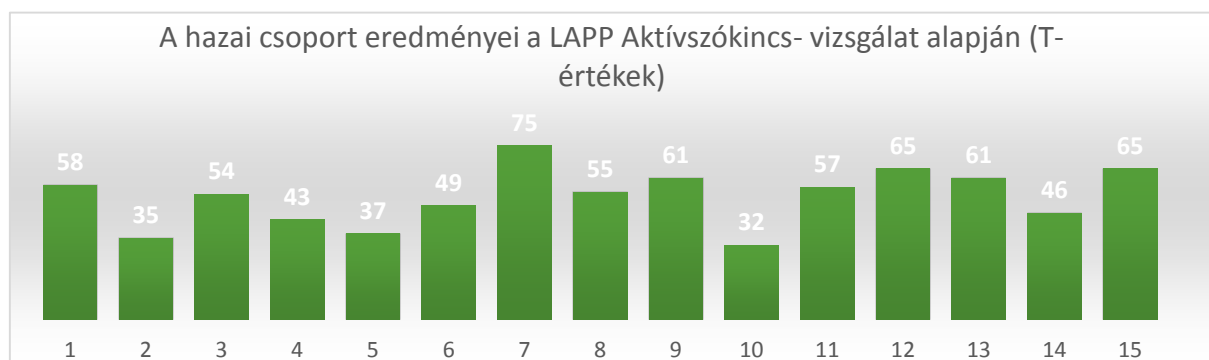
4. EREDMÉNYEK

4.1. A hazai csoport eredményei

4.1.1. A hazai csoport eredményei a LAPP- vizsgálatban

A hazai csoportba bevett gyermekek eredményeit a LAPP Aktívszókincs-vizsgálatban az 1. számú ábrán szemléltetjük. Az átlag 53 pont volt, az eredmények szórása pedig 12,32. A teszt útmutatója tartalmaz egy táblázatot, amelynek segítségével a standard pontszámokat, vagyis a főnévi és igei nyerspontok összegét könnyen át tudjuk alakítani T-értékké, ahol a hónapra pontos életkor figyelembe van véve. Így ezek az eredmények egymással könnyen összehasonlíthatók. Ez nyerspontszámok esetén nem mondható el.

A leíró kategóriák szerinti elosztásban a vizsgálóeljárás megalkotói hat sávot különítettek el a standardizálásba bevont vizsgálatok alapján. A hazai csoport eredményei azonban csak az átlag alatti, átlagos, átlag feletti és a magas kategóriák között oszlanak meg. A vizsgált gyermekek többsége az átlagos kategóriába esett, 26,67%-a pedig az átlag fölötti kategóriába.



1. ábra. A hazai csoport eredményei a LAPP Aktívszókincs-vizsgálatban (n = 15)

4.1.2. A hazai csoport eredményei az ErG- teszt alapján

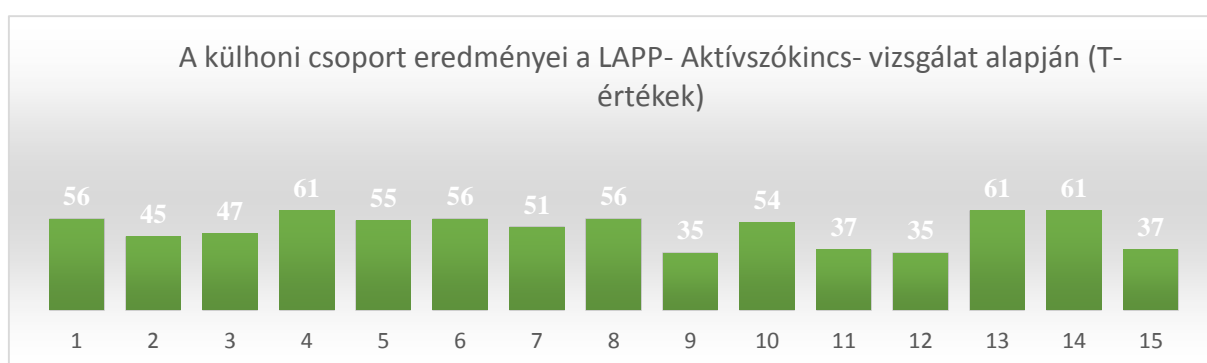
Az expresszív feladatokban az átlagpontszám 17,4 lett. Itt nagyobb volt a hibázási arány a receptív feladatokhoz képest, ott ugyanis az átlagpontszám 3 volt, ami a feladatok maximális pontértéket jelenti. Mindkét feladatrészt összeadva az átlagteljesítmény 20,26 pont volt a maximális 24 mellett, az eredmények szórása pedig 3,8 értékre jött ki. A gyermekek az expresszív területen túlnyomóan 16 vagy e feletti értéket értek el, egyetlen gyermek ért el csupán nyolc pontot. A receptív területen szinte mindenki maximális értéket ért el. Az expresszív területen a feladatok 82,86%-át tudták helyesen megoldani, a receptív területen pedig a 96,67%-át. Ez a számítás

megmutatja, hogy a hazai csoportba tartozó gyermekek összességében jobb eredményt értek el a receptív részben, mint az expresszívben.

4.2. A külhoni csoport eredményei

4.2.1. A külhoni csoport eredményei a LAPP-vizsgálatban

A külhoni csoport eredményeit a 2. számú ábrán szeretnénk szemléltetni. Ugyancsak, mint az előző csoportnál, itt is a T-értékeket jelenítettük meg a korábban említett okok miatt. A külhoni csoport átlagteljesítménye az aktívszókincs-vizsgáló alapján 49,8 pont volt, a szórás pedig 9,76 értéket mutatott. A legmagasabb elért érték 61 (ezt hárman is elérték), a legalacsonyabb pedig 35 volt.



1. ábra. A külhoni csoport eredményei a LAPP Aktívszókincs- vizsgálatban (n = 15)

A külhoni csoport eredményeinek eloszlása a leíró kategóriák alapján másképp alakult, mint a hazai csoportnál. A gyermekek nagy része, 53,33%-a az átlagos kategóriába sorolható a pontszámok alapján produkált érték szerint. A külhoni csoport 26,67%-a átlag alatti kategóriát ért el, 20%-uk pedig átlag fölöttit.

4.2.2. A külhoni csoport eredményei az ErG- teszt alapján

Az expresszív feladatokban elért átlagpontszám 17 volt, a maximális 21 pont mellett. Ehhez képest a receptív feladatokban a 15 vizsgált gyermek közül tizenhárman a maximális 3 pontot érték el. Az összeadott pontszámokat vizsgálva a csoport átlag teljesítménye 20 pont volt a 24-ből. A csoport 83,48%-ban produkált helyes nyelvtani formákat az expresszív területen, a receptív területen pedig 93,33%-ban. A két terület közti különbség 10%-ban tér el egymástól, ezáltal kimondhatjuk, hogy a külhoni csoport összességében jobban teljesített a receptív részen, mint az expresszívben.

4.3. Eredmények összevetése

4.3.1. A LAPP Aktívszókincs- vizsgáló alapján a hazai és a külföldi csoport eredményeinek összehasonlítása

A két csoport eredményeit összehasonlítva arra következtethetünk, hogy a szókincs területén az eltérés kismértékű volt. A hazai csoport átlag teljesítménye a vizsgálatban 52,86 pont, ezzel szemben a külföldi 49,80 pont volt. A kétmintás t-próba alapján ez az eltérés *nem szignifikáns* ($p = 0,457$).

A leíró kategóriák szerinti eloszlásban a hazai csoport teljesített jobban (1. táblázat). Csak a hazai csoportnál volt magas kategóriát elérő pontszám, de az átlag fölötti kategóriába is eggyel több gyermek eredménye volt besorolható a külföldi csoportéhoz képest. Az átlag alatti kategóriát áttekintve is a hazai csoport felé billen a mérleg.

1. táblázat: Leíró kategóriák összehasonlítása

	Hazai csoport	Külföldi csoport
magas	1	-
átlag fölötti	4	3
átlagos	7	8
átlag alatti	3	4
Összesen:	15	15

A két csoport hibáinak minőségi elemzését összehasonlítva (2. táblázat) azt tapasztaltuk, hogy a külföldi csoport gyakrabban hibázott. Amíg a hazai csoportban a *téves azonosítás* öt gyermeknél volt jelen, addig a külföldinél hét gyermeknél. Ugyanez mondható el az *azonos fogalmi körön belüli tévesztés*ről is. A *parafrázisok* tekintetében a hazai csoportban négy gyermek ejtett ilyesféle hibát, a külföldi csoportban pedig hat gyermek. Fontos még kiemelnünk a *válaszok megtagadásának* arányát is, mert a hazai csoportban két gyermek esetében volt ez jelentős, a külföldiaknál pedig nyolc esetben tapasztaltuk ezt.

2. táblázat: A LAPP Aktívszókincs- vizsgálatban ejtett hibáinak összevetése a két csoport tekintetében

Hiba típusa	Hazai csoportból	Külföldi csoportból
téves azonosítás	5	7
azonos fogalmi körön belüli tévesztés	5	7
parafrázis	4	6
a válasz megtagadása	2	8

A főnévi és az igei megnevezés nyerspontjait összehasonlítva a hazai csoport esetében az átlag 10,4 volt, a külhoni esetében pedig 8,9. A magas pontszám jelezheti a kifáradást vagy a feladattípusok közti váltás nehézségét; lehetséges, hogy a hazai csoport esetében ezek a tényezők jobban fennálltak a külhonihoz képest. A külhoni csoport esetében három gyermek produkált a főnévi és az igei nyerspontszámok különbségét nézve alacsony pontszámot, miközben a hazai csoportban csak három gyermek, viszont magas pontszám is keletkezett.

4.3.2. Az ErG-tesztben elért eredmények összehasonlítása

A hazai és a külhoni csoport eredményeit összevetve az ErG-teszt alapján hasonlóan kis eltérést kaptunk, mint ahogyan az előbbi eszköznel is. A hazai csoport átlagteljesítménye 20,26 volt, a külhoni csoporté pedig 20,33. Itt az eltérés még kisebb, az ErG-teszt alapján *sem szignifikáns* ($p = 0,05$).

Az expresszív és a receptív feladatok használatával kapcsolatban megállapítható, hogy a külhoni csoport az expresszív résznél egy kicsivel ért csak el magasabb százalékot, a receptív résznél viszont a hazai csoport teljesített jobban (3. táblázat).

3. táblázat: Az expresszív és a receptív feladatok összehasonlítása

	Expresszív feladatok	Receptív feladatok
Hazai csoport	82,86%	96,67%
Külhoni csoport	83,48%	93,33%

Az alacsonyabb átlagteljesítmény ellenére a hazai csoportban több gyermek (3) érte el a plafonértéket, mint a külhoni csoportban (2). 20 pont feletti eredményt a hazai és a külhoni csoportból is ugyanannyian, 9–9-en értek el (4. táblázat). Legalacsonyabb pontszámot, 11 pontot azonban a hazai csoportban értek el, a külhoni csoportban a legalacsonyabb pontszám 14 pont volt. Ez meglátszik a szórási eredményeken is, hiszen a hazai csoport pontszámainak a szórása 3,8 lett, a külhonié 2,87.

4. táblázat: Az ErG-tesztben elért eredmények összehasonlítása

Elért pontszám	Hazai csoport (%)	Külhoni csoport (%)
24 pont	20,0	13,33
23 pont	13,33	6,67
22 pont	6,7	20,0
21 pont	20,0	20,0
20 pont	0,0	0,0
19 pont	13,33	13,33
18 pont	0,0	6,67
17 pont	6,67	13,33
16 pont	13,33	0,0
15 pont	0,0	0,0
14 pont	0,0	6,67
13 pont	0,0	0,0
11 pont	6,67	0,0
Összesen	84,42	84,70

Az ErG-tesztben a hibák minőségi elemzését összevetve a legtöbb esetben ugyanazokat a hibázásokat produkálták a gyermekek. Ugyanolyan mértékben mindkét csoportban megjelent a *nélkül* névutó és az *-ig* határozórag helytelen használata. A tárgyas ragok tekintetében a hazai csoportnál *-ja* és *-sa* tárgyas ragoknál vegyesen érkeztek a hibás válaszok, a külhoni csoportnál pedig inkább a *-ja* használatánál.

4.2. A kérdőívekre érkezett válaszok elemzése

A hazai és a külhoni csoportot szétválasztottuk az elemzésekben, mert a szülőknek küldött kérdőívek eltértek egymástól. Az eltérés annyiban nyilvánult meg, hogy a külhoni csoportnál kíváncsi voltam a második nyelv (a környezet nyelve) használatának a gyakoriságára.

4.2.1. A hazai csoport elemzése

A hazai csoportban azok a gyermekek, akik a LAPP vizsgálóban 50 feletti értéket, az ErG-tesztben pedig 20 feletti pontszámot értek el, többnyire magyarul hallgatták a mesét, viszont a médiumok nyelve mindenkinél kevert volt. Mindkét nyelven néztek animációs filmeket, videókat. A 15 gyermekből szinte a felénél, hét gyermeknél kaptuk ezeket az eredményeket. Az ő első szavaik egy gyermeket leszámítva magyar nyelven

kezdődtek, de ez az alacsonyabb pontszámot elértéknél is jellemző volt, mint ahogyan a beszéd kezdetének időpontja is. Tízen egy éves koruk körül indították a verbális kommunikációjukat, a többiek később, de nem találtunk összefüggést a szókincset vagy a nyelvtani formák használatát tekintve. Azok közül a gyerekek közül, akik a LAPP vizsgálóban 50 alatt, az ErG-tesztben pedig 20 alatt teljesítettek, négyből két gyermeknél a második nyelven kezdődött a beszéd, és nekik mindkét nyelven olvastak meséket.

A hazai csoportnál megállapítható, hogy nem mutat összefüggést a szülők életkora és iskolai végzettsége a gyermekek eredményeivel. A szülők többsége egyetemi végzettséggel rendelkezik; megfigyelhető, hogy a csoportba bevett gyermekek édesanyjai közül – egy főt leszámítva – mindenkinek egyetemi végzettsége van, míg az édesapáknál 15 gyermekből hatan középfokú végzettséggel rendelkeznek.

4.2.2. A külhoni csoport elemzése

A második nyelv használatára három választható választ adtunk meg: „általában használjuk”, „naponta használjuk”, „nem használjuk”. A válaszok 67%-ban a „nem használjuk”-ra érkezett, 20%-uk a „naponta használjuk”-ra és 13%-uk az „általában használjuk”-ra. Azok a gyermekek, akik a LAPP vizsgálóban 50 felett, az ErG-tesztben pedig 20 feletti pontszámot értek el, nem használják otthon a második nyelvet, egy gyermeket kivéve, akik naponta használják. A felolvasott mese tekintetében a külhoniaknál is hasonló tapasztaltunk, mint a hazaiaknál. Azok a gyermekek, akiknek magyar nyelven olvasnak fel, jobban teljesítettek a szókincs és a nyelvi tesztben. Külön kiemelendő az ErG-tesztben elért eredményei a felolvasott mese vonatkozásában. A médiumok nyelve az összes gyermeknél mindkét nyelven folyt. 50 és 20 felett a 15 gyerekből 6 gyermek teljesített, alatta pedig három gyermek. E közül a három gyermek közül kettejük családjában általában használják a második nyelvet, és az ő beszédindulásuk a többiekhez képest jóval később is kezdődött. A szülők életkora és iskolai végzettsége nem mutat összefüggést a tesztekben elért eredményekkel.

4.2.3. A testvérekkel való kommunikáció

Azokban az esetekben, melyekben a gyermekek mindkét nyelvet használják, általában a környezet befolyásolja a nyelv használatát. A hazai csoportban akkor jelenik meg a második nyelv használata, ha az édesapa családjával vannak, az ottani unokatestvérekkel kommunikálnak, vagy ha az apával közös játékot folytatnak.

4.3. Válaszok a kutatási kérdésekre

1. Eltérő szókincset és nyelvi fejlettséget eredményez az eltérő kétnyelvű környezet?

2. Rendkívül kismértékben eredményez eltérő fejlettséget az eltérő kétnyelvű környezet. A szókincsvizsgálóban az elért értékek átlaga a hazai csoportnál 52,86 volt, a külföldi csoportnál pedig 49,8, tehát ezen a téren a hazai csoport teljesített jobban. A nyelvi tesztben a hazai csoportba tartozó gyermekek 84,4%-os teljesítményt nyújtottak, a külföldiek pedig 84,7%-osat, így a külföldi csoport teljesített jobban.
3. Milyen különbségek lehettek fel a csoportok között a főnevek és az igék megnevezését tekintve?
4. A külföldi csoportnál a feladat megértése nehezebbnek bizonyult a hazai csoporthoz képest, ugyanis a hazai csoport 10,4-es értéket, a külföldi 8,9-eset produkált, az alacsonyabb érték pedig a feladat nehezebb megértésére utalhat. A külföldi csoportnál három gyermeknél volt kimagaslóan alacsony különbség, a hazai csoportnál azonban csak kettőnél, ezért kaphattuk ezeket az átlageredményeket.
5. Mekkora különbség lehet az expresszív és a receptív területet érintő nyelvi formák használata között?
6. A hazai és a külföldi csoport majdnem ugyanolyan szinten teljesített az expresszív formákat tekintve, mindössze három tized százalékos különbség volt. A receptív nyelvi formák használatában a hazai csoport ért el jobb eredményt, itt három százalékos eltérés volt.
7. Mennyire függ a gyermekek szókincs- és nyelvtani fejlettsége a felolvasott mese, vagy a médiumok nyelvétől?
8. Azok a gyermekek, akiknek a szülei magyarul olvasnak mesét, jobban teljesítettek a szókincs-, illetve a nyelvi tesztben. Akik a szókincstesztben 50 érték felett, a nyelvi tesztben 20 pont felett teljesítettek, nekik túlnyomórészt csak magyarul olvasnak fel a szülei.
9. A beszédindulás kezdete összefüggést mutat-e az elért eredményekkel?
10. A hazai csoportnál nem volt tapasztalható ezeknek a tényezőknek az egymásra hatása, a külföldi csoportban azok a gyermekek, akik később kezdtek el beszélni, gyengébb eredményt értek el a tesztekben. A 10. táblázatban láthatóvá válik, hogy akik a szókincsvizsgálóban 50 alatti értéket értek el, a nyelvi tesztben pedig 20 alatti pontot, 2–3 éves korukban kezdtek el beszélni.
11. Hogyan zajlik a kétnyelvű testvérek között a kommunikáció?
12. Általában a kétnyelvű gyermekek testvéreikkel magyar nyelven kommunikálnak, néha viszont a második nyelvet használják a körülöttük lévő emberek nyelvhasználata miatt.

5. ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk során hazai és külhoni nagycsoportos korú gyermekek szókincsét és a nyelvi fejlettség vizsgáltuk. Bár voltak kimutatható különbségek, azonban a statisztikai elemzések alapján egyik területen sem mondhatók ezek az eltérések szignifikánsnak. Megfogalmazott kutatási kérdéseinkre az eredményeink alapján választ kaphattunk. A későbbiekben újra végeznénk hasonló vizsgálatokat akár az eddig összegyűjtött vizsgálati személyekkel, akár nagyobb minta bevonásával. Érdekes lehetne, ha ugyanezekkel a csoportokkal végeznék két- három év múlva szókincs- és nyelvi tesztet, vagy esetleg mondatértés-vizsgálatot, megtudhatnánk az olvasás-, írástanulásban elért eredményeiket, ezáltal tanúi lehetnénk a fejlődésüknek, és következtetéseket vonhatnánk le a mostani és a jövőbeli vizsgálatok alapján.

Nagy nehézségeink adódtak a vizsgálati személyek összegyűjtésében, de az ismerőseink a segítségünkre voltak. A 2020-as világjárvány, illetve a külhoni vizsgálati személyek távoli tartózkodása miatt online tesztfelvételhez kellett folyamodnunk. Képernyőmegosztással minden sikeresen működött, kisebb nehézségek adódtak csak. Minden tesztfelvétel előtt próbáltuk felvenni a gyermekekkel a kapcsolatot, kérdegettük őket, ha nem válaszoltak, akkor mi kezdtünk el mesélni nekik a beszélgetés további részleteiről. Örömmel töltött el bennünket, amikor a szülők felkészítették a gyermeküket, és a videóbeszélgetés elindulásával izgatottan mesélték a gyermekek aznapi történeteiket, szinte egyből barátjukká fogadtak minket.

Összességében azt gondoljuk, hogy a kutatás rávilágított a hasonlóságra az eltérő kétnyelvű környezet nyelvi hatásai tekintetében.

6. IRODALOM

- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Borbély, A. (2014). *Kétnyelvűség – Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. Budapest: L' Harmattan Kiadó. [online] [2020. 08. 02.] >URL: http://epa.oszk.hu/00000/00032/00064/pdf/EPA00032_magyar_nyelv_2014_04_479-483.pdf
- Crystal, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csányi, Y. (2017). Három új nyelvi teszt. A gyakorlat műhelyéből. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Hallássérült Személyek Módszertani és Rehabilitációs Szakcsoportja. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(1), 74–78. (2017. január-március). [online] [2020. 07. 24.] >URL: http://www.epa.hu/03000/03047/00075/pdf/EPA03047_gyogyped_szemle_2017_1_074-078.pdf
- Gósy, M. (2004). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Klein, Á. (2013). *Utak a kétnyelvűséghez*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Klein, Á. (2011). A nyelvelsajátítástól a nyelvtanuláshoz. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar [online] [2022. 10. 25.] >URL: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajatitas/index.html
- Lengyel, Zs. (1997). *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.

Lórik J., Ajtony P., Palotás G., Pléh Cs. (2015). *Aktív szókincs-vizsgálat. Tesztfelvételi, pontozási és értékelési útmutató*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató, Nonprofit Kft.

MacNamara, J. (1967). The bilibgual's linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58–77.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x>

Navracsics J. (2010). *Egyéni kétnyelvűség*. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

KISGYERMEKES CSALÁDOK IDŐFELHASZNÁLÁSA A GENERÁCIÓS KÜLÖNBSÉGEK TÜKRÉBEN

MIKLÓSNÉ TÜTTŐ IBOLYA¹ – FINÁNCZ JUDIT²

¹ Csecsemő-és kisgyermeknevelő BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, tuttoibolya@gmail.com

² Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, financz.judit@uni-mate.hu

Tanulmányunkban a 21. századi kisgyermekes családok jellemzőit, azon belül a különböző generációkhoz tartozó családok időfelhasználását vizsgáljuk kérdőív segítségével (n = 316) a családi együttlétre, valamint a gyermekek hétköznapi és hétvégi tevékenységeire fókuszálva.

Vizsgálatunk során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ: Milyen értékrendbeli különbségek mutatkoznak az X és Y generációs szülők között? Milyen hétvégi és hétköznapi tevékenységei vannak a gyermekeknek? Hogyan tudják kontrollálni a szülők gyermekeik képernyő előtt töltött idejét? Mi jellemzi a család közösen eltöltött idejét? Mit gondolnak a szülők a minőségi időről? Az eredmények azt mutatják, hogy minden generáció az egészséget tartja a legfontosabb alapértéknek. A legnagyobb különbség a materiális értékrendben fedezhető fel, ugyanis az X generációs szülők számára az anyagi javak kevésbé meghatározóak. Emellett a vizsgálat adatai alapján elmondható, hogy az X generáció gyermekei nagyobb arányban vesznek részt külön foglalkozásokon, mint a fiatalabbaké. A felmérés legellentmondásosabb eredményét az okoseszközök és az internet használata, valamint annak szülői kontrollja adja, mivel ezek az eredmények kedvezőbbnek bizonyultak a mindennapi tapasztalatainkhoz és korábbi kutatások eredményeihez képest. A minőségi időt tekintve kijelenthető, hogy a többgenerációs családoknál a közös játékok, a nagycsaládosoknál a beszélgetések, míg a mozaikcsaládoknál az énidő szerepe kap kiemelt jelentőséget.

1. BEVEZETÉS

Gyermekekről, nevelésről, múltunkról, jövőnkéről szóló beszélgetéseink közben gyakran elhangzik az idősebb generáció szájából: „bezzeg a mi időnkben”! Felgyorsult világunkban folyamatos küzdelem folyik az időért, egyre kevesebb idő jut egymásra. Ma a gyermekeiket nevelő szülők – főként nagyobb generációs különbség esetén – naponta csodálkoznak rá viselkedésükre, gondolkodásukra. Úgy tűnik, mintha nem egy nyelvet beszélnének, sőt mintha folyamatos ellentét jellemeznék kapcsolatukat.

A családok életében bekövetkezett változásokat illetően a II. világháború utáni időszak tekinthető vízválásztónak Amerikában és Európában. Az egyén felértékelődése, a fiatalok korai önállósága, a kétgenerációs családtípusok kialakulása magával hozta a gyermekvállalási kedv csökkenését. A nők munkába állása, az emelkedő anyagi jólét jóval szélesebb lehetőségeket kínált az embereknek. Az új életformák gyors terjedésében a média is közrejátszott. Magyarországon mindezek a változások késleltetve mentek végbe (Buda, 2013).

Nemes (2019) könyvében kaméleonok korának nevezi az utóbbi évtizedeket. A gyorsan változó világban az lehet sikeres, aki a legjobban képes alkalmazkodni. Ezek a változások pedig leginkább a generációk viselkedésén, szokásain, eszközhasználatain keresztül mutatkoznak meg.

Tanulmányunkban a gyermeket nevelő családok időfelhasználást vizsgáljuk, különös tekintettel a családi együttlétre és a gyermekek tevékenységeire. A tanulmány elméleti fejezetében röviden áttekintjük a generációs elméleteket és a családok időfelhasználására vonatkozó kutatásokat, majd kérdőíves vizsgálatunk eredményeinek ismertetése következik.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. Generációs elméletek

Régen nem foglalkoztak a generációk fogalmával, csak időszakok léteztek. A gyermek 7 évesen elindult szolgálni, mikor onnét megérkezett, ifjúkora lezárult a házasságkötésével. A hagyomány, a közösség folyamatosan átörökítette a szabályokat, mindenki tudta a feladatát, ismerte a szerepét. Az ipari forradalom jelentősen megváltoztatta az addig kiszámítható életet, majd a polgárosodás, az életszínvonal emelkedésének hatására megszűntették a gyermekmunkát, törvénybe foglalták a gyermekek számára a kötelező tanulást (Somlai, 2013). A megváltozott életmód, az újonnan megszerzett tudás eredményeként a fiataloknál kialakult egy másfajta gondolkodásmód, viselkedés. A 20. század elejétől biológusok, orvosok, pszichológusok vizsgálták a gyermek- és ifjúkor sajátosságait, megállapították a különböző fejlődési állomásokat. Karl Mannheim volt az első, aki statisztikai kategóriának tekintette a korcsoportokat, mely szerint az egy időben születettek egy történelmi közegbe kerülnek (Nemes, 2019). Csepeli a nemzedéket az eszmélet és az emlékezet közösségének nevezi, amelyben az azonos időben születettek ugyanazok az élmények hatnak. Társadalmi imprintingnek hívja azt a hatást, amely „ezt a sorsközösséget, a korcsoportból nemzedékké alakító identitásélményt kiváltja” (Csepeli, 2006, pp. 17–18).

A baby-boomerek előtt nem kaptak címkéket a korábbi nemzedékek. A második világháború után a baby-boomer elnevezés begyűrűzött a hétköznapiakba. 1991-ben Coupland *X generáció: mesék egy felgyorsult kultúrának* című regényéből vették át az X-et a nemzedék jelölésére. Ennek folytatásaként kapták a következő generációk az Y és Z elnevezést (McCrindle és Wolfinger, 2009).

Steigervald (2020) könyvében az alábbiak szerint csoportosítja az egyes generációkhoz tartozókat:

1. táblázat: Generációk csoportosítása

Generáció elnevezése	Születési idő
veterán/építő	1945 előtt
baby boomer	1946–1964
X generáció	1965–1979
Y generáció	1980–1994
Z generáció	1995–2009
alfa generáció	2010-től

Forrás: Steigervald, 2020 alapján

A veteránok vagy építők saját bőrükön tapasztalták meg a háború borzalmait, különböző negatív hatásait. A takarékoság jelen volt egész életükben, a kevésből is félretettek. Ők a mai kor felfogása szerint igazi „zöldek”, újrahasznosítók, semmit nem dobtak ki, mindent felhasználtak. Hagyomány, vallás, a család, az összetartozás egybeforrt az életükkel (Steigervald, 2020). A digitális világot és annak következményeit viszont nehezen fogadták el (Komár, 2018).

A baby-boomer elnevezés a születések számának robbanásszerű emelkedésére utal. Nyugaton hippiként a békéért tüntetettek, Magyarországon pedig a „szocializmust építették” (Steigervald, 2020). A poroszos nevelés szabályai szerint nőttek fel, de gyermekeiket már meg akarták kímélni ettől, így ők azok, akik „elindították az individualizmus forradalmát” (Steigervald, 2020, p. 84). „Nyugdíjas állás” hitében kezdtek el dolgozni első munkahelyükön, és szorongással telve élték meg a rendszerváltás időszakától bekövetkező bizonytalanságot a munkaerőpiacon.

Az X generációt Steigervald (2020) technológia-orientált nemzedéknek tekinti. Az analóg ipari forradalom vívmányai segítették a háziasszonyok mindennapi életét, az otthoni szórakozást pedig lehetővé tette a lemezjátszó, magnó használata. A nők tömeges munkába állásának következményeként az X generáció tagjai gyerekként jóval hamarabb találkoztak saját kortásaikkal és az intézményes neveléssel. Steigervald a korán megszakadt anyai közelségnek tulajdonítja a nemzedékre jellemző bizonytalanságot. Ebből fakadhat az állandó bizonyítási vágyuk. Cselekedeteiket a maximalizmus hatja át, tökéletességre törekednek a munkahelyükön, de ezt másoktól is elvárják. Klasszikus helikopterszülőként mindent megtesznek a gyermekükért. Prensky (2001)

digitális bevándorlóknak nevezi azokat, akik nem beleszülettek, hanem később tanulták meg a digitális eszközök használatát, és mindezt „akcentussal” végzik.

Az Y generációt *Steigervald* (2020) kettészakadt nemzedéknek nevezte el. Az Y nemzedék az első olyan fiatalok közössége, akik örülhettek az internetnek, de egyben ők az utolsók, akik offline világba érkeztek születésükkel. Már teljesen alkalmazkodtak az internet által uralt világhoz, de ettől függetlenül még mindig digitális bevándorlóknak tekinthetők. Ennél a nemzedéknél történt először, hogy az idősebb generáció rászorult a fiatalabbak tudására (*Csepeli*, 2006). Korábban nem képezte vita tárgyát a munkamegosztás, de most ellenkező irányba fordult a hatalom és tudás átadása: az idősek kénytelenek a fiatalok segítségét igénybe venni, ha boldogulni szeretnének a digitális világban. A munkához, munkahelyhez való hozzáállásuk is mást mutat: szemtanúi voltak szüleik stresszes és munkával teli életének, majd a gazdasági válság idején munkahelyük megszűnésének. A negatív élményekből tanulva, ha úgy érzik, nem találták meg számításukat, akkor váltanak (*Steigervald*, 2020).

Steigervald (2020) meg nem értett vagy elveszett nemzedékként címkézi a Z generációhoz tartozókat. Az ő szüleik az X generáció tagjai, akik állandóan figyelik gyermekeiket, nehogy hibát ejtsenek. Az Y generációhoz képest az online világot jóval határozottabban kezelő Z generáció magabiztosan ad tanácsot a hozzájuk segítségért folyamodó felnőtteknek. Mindez alapot ad arra, hogy az élet bármely területén véleményt formáljanak, amelyet az idősebbek gyakran tiszteletlenségként érzékelnek. A fiataloknak nem kell otthonaikat elhagyni azért, hogy kapcsolatba kerüljenek társaikkal. Ennek következményei a személyes kapcsolattartás hiányában nyilvánulnak meg, kerülnek a személyes kontaktusokat a számukra idegenekkel. Napjaikból sokszor hiányzik az élő beszéd, helyette az üzenetek maradnak, melyekre nem kell rögtön reagálni, az bármikor ki- és bekapcsolható (*Steigervald*, 2020). *Tari* (2011) véleménye szerint a Z generáció egyre inkább a kortársaktól várja az útmutatást. Aki nem tart lépést az információkkal, a divattal, különböző trendekkel, azt vesztesként könyvelik el.

Pálinkás-Purgel (2019) írásában az *alfa generáció*hoz tartozókat „digitális bábiknak” nevezi, hiszen ezek a gyermekek már az édesanyjuk hasában való létezésük felkerülnek a világhálóra ultrahangkép formájában. Az érintőképernyős eszközök használatát előbb elsajátítják, mint bármilyen más készséget. Nem ritka, hogy hat hónapos koruk előtt a szülők kezükbe adják az okoseszközöket. *Bereczki* (2018) a legmagányosabb nemzedéknek címkézi őket. Az alfa generáció ritkán kommunikál majd számítógéphez, internethez csatlakoztatás nélkül, ennek egyik következménye lehet, hogy kapcsolataik szegényesebbek lesznek. Emellett más módszerrel fognak majd tanulni, a magolás, az unalmas emlékezetbe vésés feleslegessé válik, hiszen egy szempillantás

alatt elérhető minden. A tudomány rohamos fejlődése viszont megköveteli tőlük a folyamatos képzést (Bereczki, 2017).

2.2. A családok időfelhasználása

Az idővel való gazdálkodás kihívásai különösen a kisgyermekes családoknál mutatkoznak meg, hiszen a gyermekek korukból és fejlettségükből adódóan a felnőttek segítségére szorulnak. A családi nevelés jellemzőire (Csima és mtsai, 2015; 2016; 2023; Deutsch és mtsai, 2015) és a családok időfelhasználására (Harcsa, 2014a) vonatkozó különböző kutatások eredményei azt mutatják, hogy az utóbbi években több időt szentelnek a szülők a gyermekek gondozására és nevelésére.

Az elmúlt években jelent meg a közbeszédben a minőségi idő fogalma. Gary Chapman (2015) a népszerű családterapeuta szerint a minőségi idő valódi jelenlétet jelent. Ez lehet egy őszinte beszélgetés, egymással eltöltött idő, ahol a szeretteink, családtagjaink maximális odafigyelésben részesülnek, mely hozzásegít a családtagok közötti kötelék erősödéséhez.

Magyarországon Harcsa a 2009/2010-es időmérleg-felvétel adatai alapján a családi időtöltést vizsgálta. Tanulmányának egyik kulcskérdése, hogy a szülő-gyermek kapcsolat vizsgálata milyen buktatókat rejthet magában, ha a családbarát arculatot aszerint határozzuk meg, hogy a szülők mennyi időt fordítanak gyermekeik gondozására, nevelésére. További kérdésként merül fel, mennyire jellemzi a mai szülőket, hogy szabadidejükről lemondjanak, és az így keletkezett többletidőt gyermekeikkel töltsék. Ebben a témakörben még válaszra vár, hogy vajon a mai modern társadalmakban az időért folytatott küzdelemben az anyagi javak vagy a szorosabb családi kötelékek a hangsúlyosabbak (Harcsa, 2014a).

A családi köteléket befolyásolják a család szerkezetét érintő változások is. Ide tartozik a gyermekvállalási kor kitolódása. 30 évvel ezelőtt a nők többnyire a húszas éveik elején vállalták az első gyermeket (Kapitány és Spéder, 2012). A mostani idősebb korosztály viszont már jóval magabiztosabb, célratörőbb a gyermeknevelést illetően (Harcsa, 2014b). A családi élet szerkezetét érintő változások közé sorolja Harcsa (2014a) a többgenerációs család visszaszorulását. Azokban a családokban, ahol a nagyszülők is együtt élnek a család többi tagjával, ott több inger és élmény éri a családtagokat. Ennek hatására a családi kötődés is másként alakul, mint egy nukleáris családban.

Az együtt töltött idő, a minőségi idő erősíti a családi köteléket, a családi kötődést, melyet Harcsa tanulmányában (2014a) családi kohézióknak nevez. A kohézió függ attól, hogy különböző tevékenységeket milyen gyakorisággal és módon végez együtt a család. Harcsa egy másik tanulmányában (2014b) a társas együttlétet a családtagok olyan

közösen végzett tevékenységén keresztül vizsgálta, mint a munka világa, szabadidős tevékenységek, közös étkezés és a vásárlás.

A munka világa. Régen nagy jelentőséggel bírt a munkára nevelés, ami elengedhetetlen feltétele volt a jól működő háztartásgazdaságnak. Mára a hétköznapi, szokványos háztartási munkában való együttes részvétel a gyermekekkel jelentősen csökkent. A 2009/2010-es mérések alapján az összes időráfordítás 5–9%-ában vették ki a részüket a közös munkából a gyerekek, míg 25 évvel korábban ez az érték 7–17% körül mozgott (*Harcza, 2014b*).

Vásárlás. A mai modern társadalomban megváltoztak a vásárlási szokások. Míg régen a bevásárlás árubeszerzést jelentett, addig ma a hangsúly áthelyeződött az élményszerzésre. A 2009/2010-es adatfelvétel alapján a gyermekek az összes vásárlás egyharmadában vettek részt, 10 évvel korábban 11% volt ez az arány. Ebből arra lehet következtetni, hogy a vásárlás a családok közös programjává vált, beépítve a családok szabadidő eltöltésébe (*Harcza, 2014b*).

Étkezés. A közös étkezés mindig nagy hagyománnyal rendelkezett Magyarországon. Ennek tetőpontja a hétvégi étkezés, azon belül is a vasárnapi ebéd. Az utóbbi évtizedek gépesítése, a lakások beosztásának átalakulása kényelmesebbé tette a családok közös étkezéseit, így ez már a társas együttlét egyik legfontosabb színtere is. A vizsgálat felhívja a figyelmet arra, hogy az elmúlt 35 évben az étkezésre egyre több időt fordítunk. Ugyanakkor a felgyorsult világnak köszönhetően csökken azon alkalmak aránya, amikor mindenki egy asztalnál ül (*Harcza, 2014b*).

Szabadidős és társas tevékenységek. A munkavégzésen, a napi kötelezően elvégzendő feladatokon túl mindenkinek szüksége van arra, hogy a napközben felgyülemlett feszültséget feloldja, kiengedje magából. A családi kohézió szempontjából nagy jelentősége van a családtagok egymással eltöltött idejének, hiszen ez tovább erősíti az összetartozást. A 2009/2010-ben készült felmérés idején a társas tevékenység kihagyhatatlan részét képezte a televízió nézés. *Harcza (2014b)* fontos megállapítása, hogy egyre inkább megszokottá válik a családtagok különválása a tévé előtt. Ez annak is köszönhető, hogy a háztartásokban nem szokatlan a több készülék használata, így mindenki a maga ízlésének és idejének függvényében dönthet a tevékenység részvételében.

A társas tevékenységek legfontosabb részét a beszélgetés képezi, mivel ez a kapcsolattartás, az élő kommunikáció alapvető eleme. A mérések alapján 2009/2010-ben a társas szabadidős tevékenységre fordított időből naponta átlagosan 23 perc jutott beszélgetésre, ami csökkenést mutat a 25 évvel előtti adatokhoz képest, és az élő kommunikáció visszaszorulásának jeleként értelmezhető. Emellett megfigyelhető a vendégeskedés, az ismerősökkel, rokonokkal való találkozás, közös időtöltés lerövidülése és ritkábbá válása. Egy másik érdekes tendenciának tekinthető, miszerint egyre gyakoribb,

hogyan a szülők különváltak – vagy csak az anya, vagy csak az apa – foglalkoznak gyermekeikkel (Harcza, 2014b).

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Keresztmetszeti vizsgálatunk célja a különböző generációkhoz tartozó családok időfelhasználásának feltérképezése, különös tekintettel a családi együttlétre, valamint a gyermekek hétköznapi és hétvégi tevékenységeire.

Kérdőíves felmérésünk keretében az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen értékrendbeli különbségek mutatkoznak az X és Y generációs szülők között?
2. Mi jellemzi a gyermekek hétvégi és hétköznapi tevékenységeit?
3. Hogyan, milyen mértékben kontrollálják a szülők gyermekeik képernyő előtt eltöltött idejét?
4. Mi jellemzi a család közösen eltöltött idejét?
5. Mit gondolnak a szülők a minőségi időről?

A mérőeszköz egyaránt tartalmazott nyitott és zárt kérdéseket, a kérdőív kialakítása során a következő kérdéscsoportokra fókuszáltunk:

- demográfiai adatok,
- alapértékekkel kapcsolatos attitűdök,
- gyermekek hétvégi és hétköznapi tevékenységei,
- gyermekek szülői kontroll mellett eltöltött ideje képernyő előtt,
- a család közösen eltöltött ideje,
- szülői vélemény a minőségi időről.

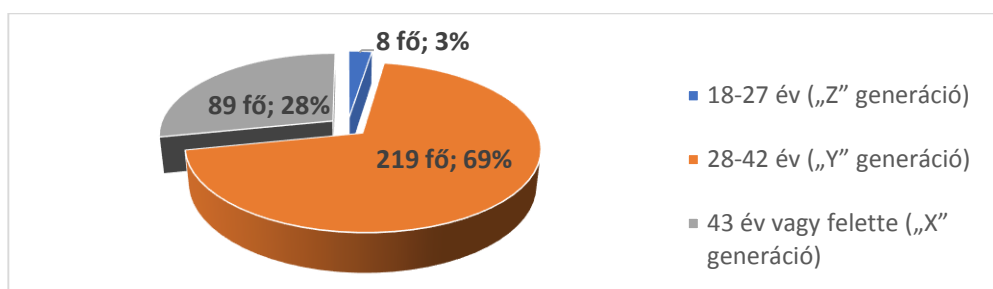
A vizsgálat célcsoportját olyan szülők alkották, akik 12 éven aluli gyermeket nevelnek. Az adatfelvétel 2022 tavaszán történt, kényelmi mintavétel alkalmazásával. Az online kérdőívet 316 fő töltötte ki, a válaszadás önkéntes volt, a résztvevők anonimitásának biztosítása mellett.

4. EREDMÉNYEK

4.1. A minta jellemzői

A minta nemi megoszlását erőteljes nőtöbbség jellemzi, a válaszadók 91,5%-a nő. Az életkori jellemzőket generációs korcsoportokra bontottuk: Z generáció (18–27 évesek), Y generáció (28–42 év közöttiek), X generáció (43–57 évesek). A válaszadók mindössze

2,5%-a (8 fő) tartozik a Z generációhoz, ami jól szemlélteti a gyermekvállalás kitolódását. A minta többsége az Y generációhoz tartozik (69,3%), míg az X generáció képviselői a válaszadók 28,2%-át alkotják (1. ábra).

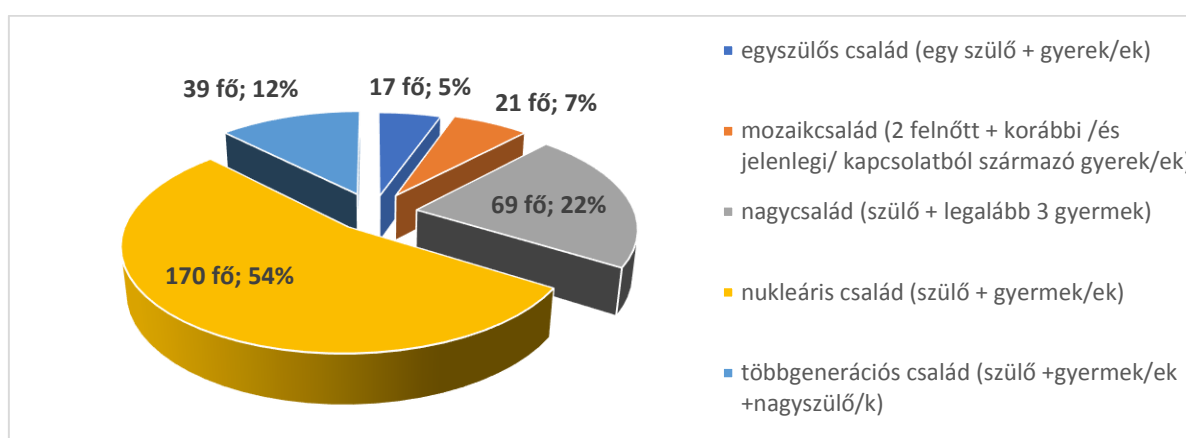


1. ábra. A válaszadók életkor szerinti megoszlása (n = 316)

A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve a minta iskolázottnak mondható: túlnyomórészt (72%) diplomával rendelkező szülők töltötték ki a kérdőívet, további 3,2% felsőfokú szakmával, és csaknem 15% érettségivel rendelkeznek.

A válaszadók mintegy fele kistélepedésen él, további negyede kisebb városban, illetve ugyanekkora arányban megyeszékhelyen vagy Budapesten. Ennek megfelelően a minta több mint háromnegyede családi házban lakik, ami jelentős mértékben befolyásolhatja a családok időfelhasználását és szabadidős tevékenységeit.

A válaszadók csaknem kétharmada végez kereső tevékenységet, emellett csaknem negyede anyasági ellátás keretében otthon van gyermekével.



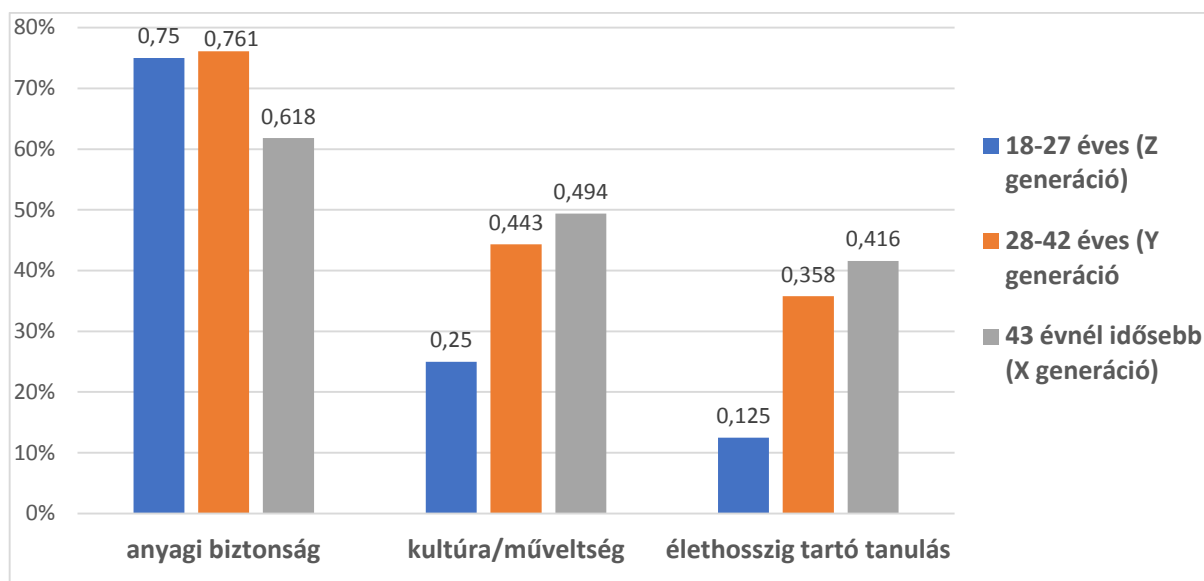
2. ábra. A válaszadók által megjelölt családtípusok (n = 316)

A család szerkezeti típusait vizsgálva (2. ábra) elmondható, hogy a minta több mint fele nukleáris családban él, emellett jelentős arányú a legalább három gyermeket nevelők aránya (22%). A válaszadók további 12%-a többgenerációs családban él, 7% a mozaikcsaládok, míg 5% az egyszülős családok aránya.

4.2. Alapértékekkel kapcsolatos attitűdök

Korábbi vizsgálatok már bizonyították, hogy a különböző generációk között markáns értékrendbeli különbségek mutathatók ki (McCrindle és Wolfinger, 2010; Tari, 2010 és 2011; Nemes, 2019). Kutatásunkban a válaszadóknak négyfokozatú Likert-skálán (1 = egyáltalán nem fontos, 4= nagyon fontos) kellett értékelniük tíz felsorolt alapértéket. A Z generáció alacsony elemszáma miatt elemzésünk során az Y és X generációs szülőkre koncentrálunk. A kérdőívben felsorolt tíz alapérték közül, (*egészség, anyagi biztonság, rokoni kapcsolatok, tudás, barátok, együttlét a családdal, béke, munka-hivatás, kultúra-műveltség, élethosszig tartó tanulás*) az összes válaszadó közel 95%-ban az *egészséget* ítélte a legfontosabbnak. Hasonlóan magasra értékelték az *együttlétet a családdal*, valamint a *békét*. Az előbb említett három alapértéket az összes válaszadó közül mind az X, mind az Y generáció tagjainak több mint 90%-a tekintette nagyon fontosnak. A következő két alapértéket, a *tudást* és az *anyagi biztonságot* a válaszadók 70–72%-a tartotta nagyon fontosnak. Ezt követte a *rokoni kapcsolatok* jelentősége (63%), majd a *barátság* (53%) és a *kultúra* (45%). Az alapértékek közül a *munkát* és az *élethosszig tartó tanulást* értékelték legkevésbé fontosnak.

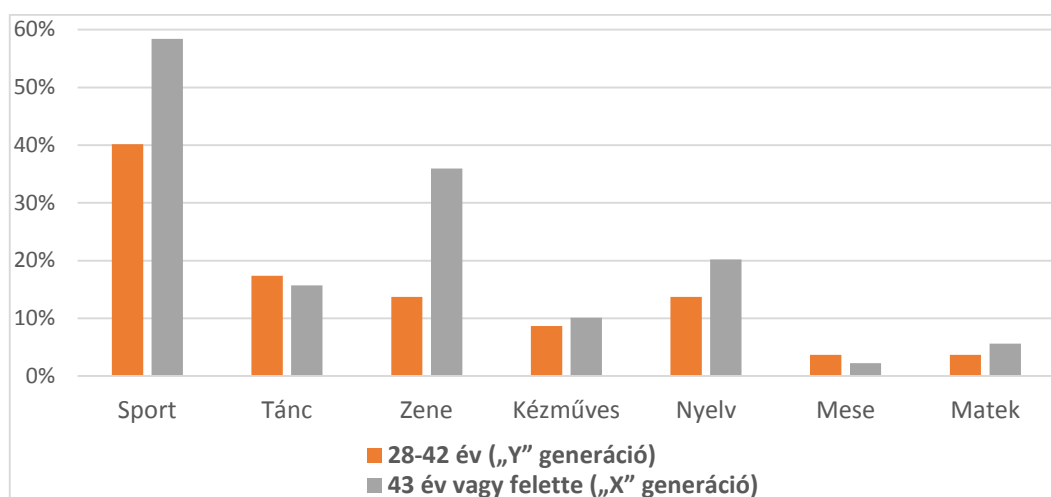
Az alapértékek fontosságát generációként tekintve nagyon hasonlóan vélekednek a szülők, de kivételt képez ez alól az anyagi biztonság, a kultúra és az élethosszig tartó tanulás. Míg az anyagi biztonságot az Y generáció tagjainak 76,1%-a tartja nagyon fontosnak, addig az X generációnak csupán 61,8%-a vélekedik hasonlóképpen. Ez vélhetően azzal magyarázható, hogy az idősebb nemzedék tagjai többnyire már rendezettebb anyagi helyzettel és lakhatással rendelkeznek. A 3. ábrán látható, hogy a kultúrát és az élethosszig tartó tanulást az X generációhoz tartozó szülők fontosabbnak ítélik. Ez utóbbi érték adódhat abból, hogy e korcsoport életkorából adódóan hosszabb időt töltött munkával, így nagyobb eséllyel szembesült ennek szükségességével.



3. ábra. Nagyon fontosnak ítélt alapértékek az egyes generációk körében (n = 313)

4.3. A gyermekek tevékenységei

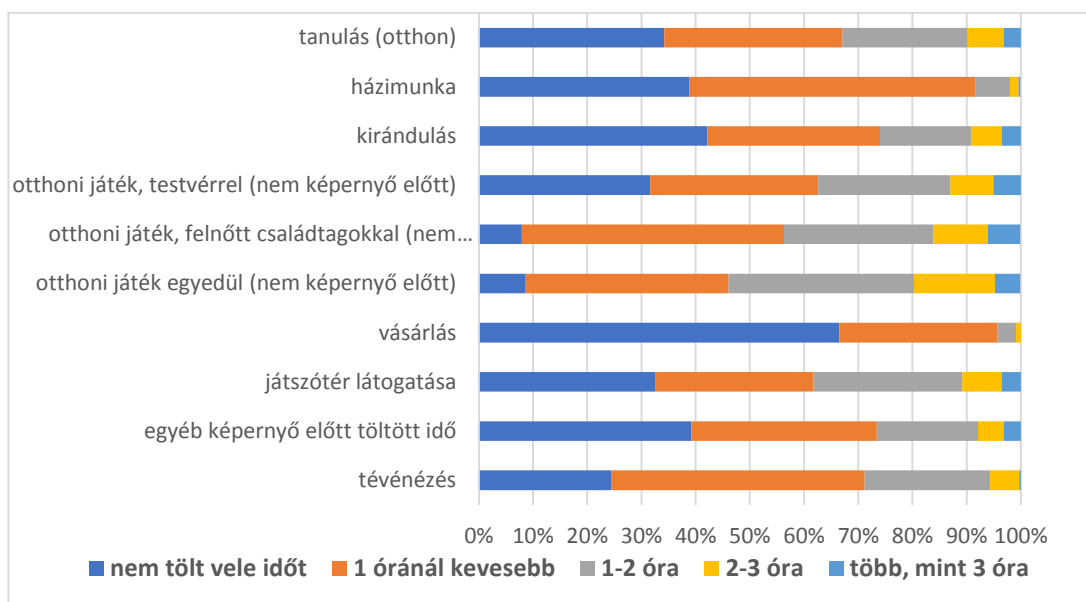
A gyermekek hétfégi és hétköznapi tevékenységeivel kapcsolatban a kérdőívben öt kérdés szerepelt, többek között a különórák, foglalkozások gyakoriságára, illetve a megadott tevékenységek hétköznapi és hétfégi időtartamára vonatkozóan. A válaszadók gyermekeinek 65%-a részt vesz rendszeresen legalább egy különórán, foglalkozáson, emellett 21%-a jelezte, hogy még túl kicsi ehhez a gyermek. A minta mindössze 14%-a nyilatkozott arról, hogy gyermeke nem jár semmilyen különóra vagy foglalkozásra. A szülők rövid szöveges válasz keretében írhatták meg gyermekeik különböző szakköreit, különóráit, mely széles skálán mozgott. A válaszok kategóriákba sorolását követően szófelhőt szerkesztettünk a különórák, foglalkozások népszerűségének szemléltetésére (4. ábra). A legnépszerűbb különóra a sport, ezt a válaszadók 44%-a jelölte meg, majd a zene, a tánc és az idegen nyelv következik. A szófelhő sokszínűségéből jól látható, hogy napjainkban milyen gazdag választási lehetőség áll rendelkezésre a szabadidő eltöltésére.



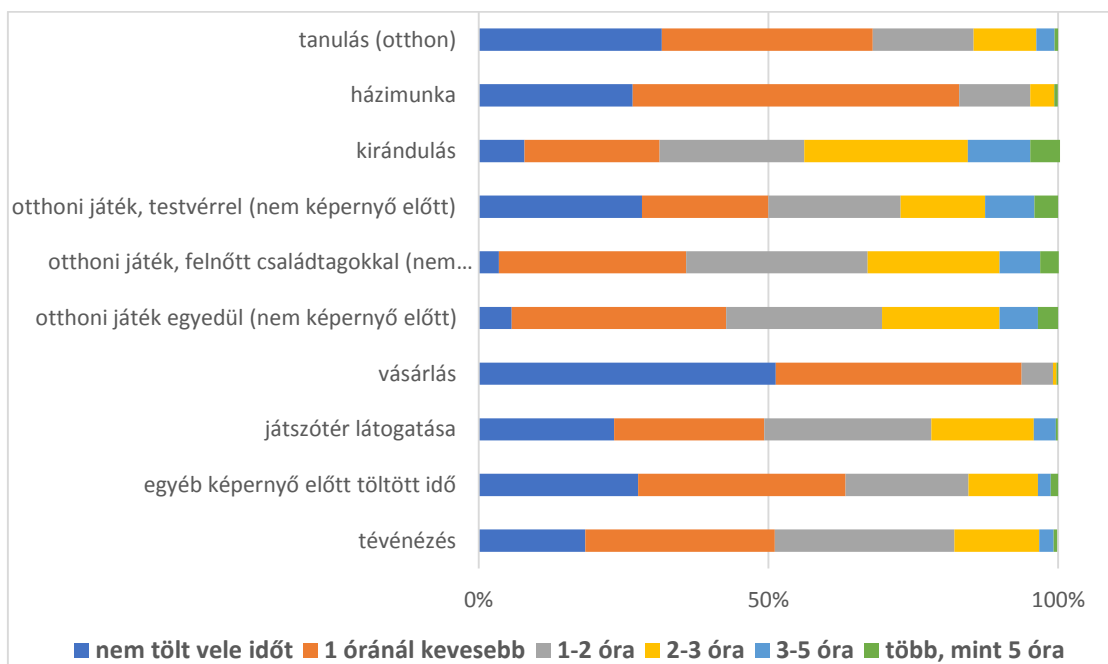
5. ábra. Különböző generációkhoz tartozó szülők gyermekeinek különórái (n = 206)

A hétfői és hétköznapi időtöltés vizsgálata során a szülőknek a megadott tevékenységekhez kellett kiválasztaniuk a megfelelő időintervallumot. A tevékenységek: tévénézés, egyéb képernyő előtt töltött idő (tablet, laptop, számítógép), játszótér látogatása, vásárlás, otthoni játék egyedül (nem képernyő előtt), otthoni játék testvérrel (nem képernyő előtt), kirándulás, házimunka, tanulás otthon. Az egyes tevékenységekhez kapcsolódó időkereteket szemlélteti a 6–7. ábra.

A hétfői és hétköznapi tevékenységek markánsan eltérőek: a gyermekek hétvégenként több időt töltenek kirándulással, játékkal, játszótéren, házimunkával és a képernyő előtt, bár ez utóbbi időtöltés csak minimálisan haladja meg a hétköznapi értékeket. A képernyő előtt töltött időről elmondható, hogy jóval kevesebb az országos vizsgálatok eredményeihez (KSH, 2013, MNHH, 2013 és 2020) és mindennapi tapasztalatainkhoz képest. A házimunkával kapcsolatban a válaszadók 40%-a nyilatkozta azt, hogy hétköznap egyáltalán nem töltenek a gyermekek ezzel időt, míg hétvégén ez az arány mindössze 27% volt. Megfigyelhető, hogy a hosszabb ideig tartó házimunkát egyre alacsonyabb arányban végzik a gyermekek. Mivel vizsgálatunkban 12 éven aluli gyermekeket nevelő családok szerepeltek, ezért számítottunk arra, hogy a szülők többsége rövid időtartamot ad meg a házimunkára vonatkozóan. Mindez egybevág az időmérleg-vizsgálatok eredményeivel, mely szerint a gyermekekkel közösen végzett háztartási munka időtartama lecsökkent (Harcza, 2014b). A közös vásárlással töltött idő alacsonyabbnak bizonyult a hazai vizsgálatok eredményeihez képest, amire lehetséges magyarázatul szolgálhat a minta falusi-kisvárosi jellege és a pandémiás időszak.

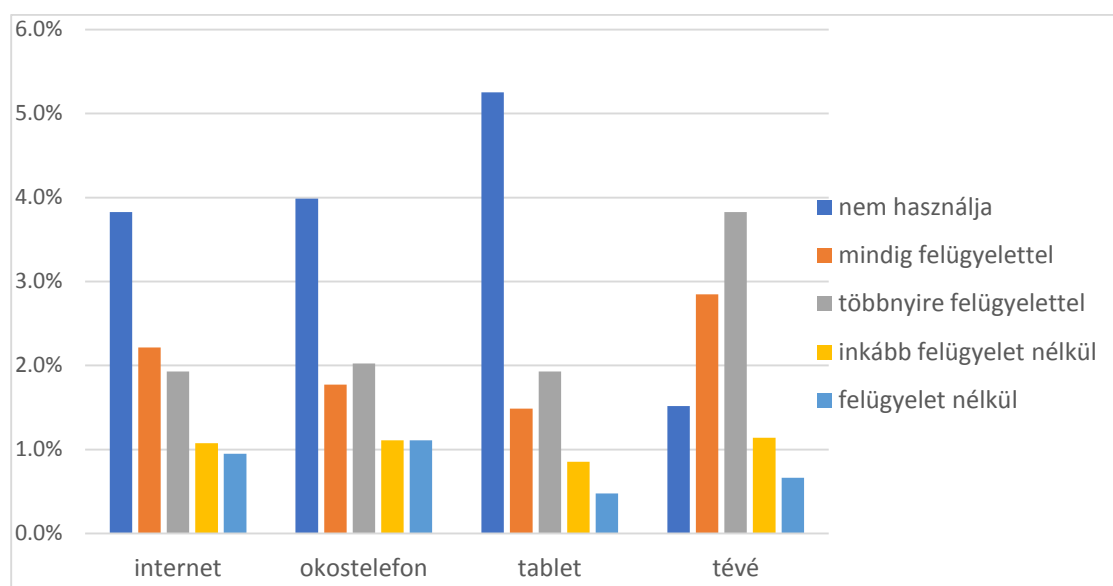


6. ábra. A gyermekek tevékenységei egy átlagos hétköznapon (n = 315)



7. ábra. A gyermekek tevékenységei egy átlagos hétvégi napon (n = 316)

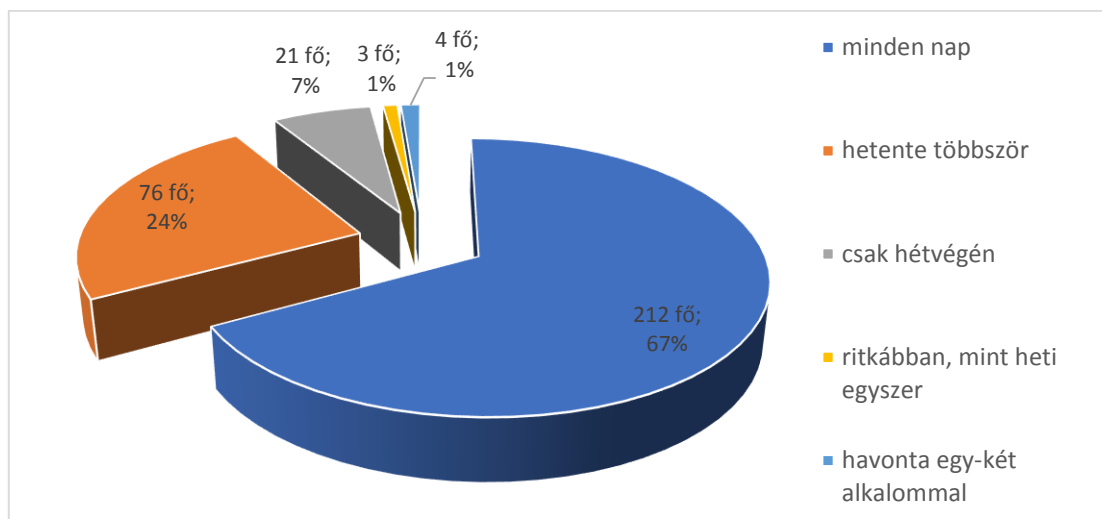
A képernyő előtt töltött időt tekintve elmondható, hogy a tévézés visszaszorul, és előtérbe kerül az okoseszközök használata online tartalomfogyasztással. A gyermekek eszközhasználatával kapcsolatos szülői kontrollt szemlélteti a 8. ábra. Az adatok alapján körvonalazódik a tabletek népszerűségének csökkenése. A szülők válasza azt mutatják, hogy a gyermekek többnyire szülői felügyelet mellett használják ezeket az eszközöket, ami némileg ellentmond a hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményeinek (Pikó és mtsai, 2007).



8. ábra. Gyermek eszközhasználat szülői felügyelet mellett (n = 316)

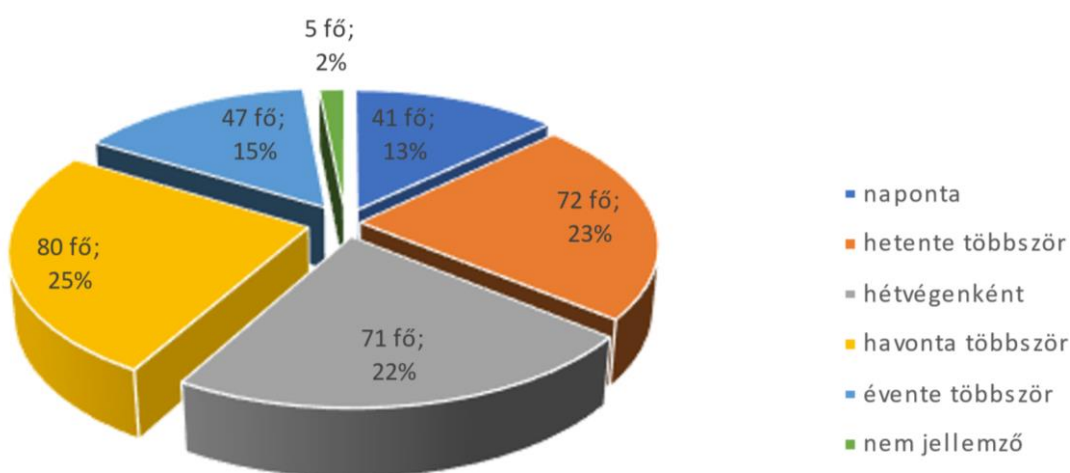
4.4. Családi együttlét

A családi együttlét a családi kötelék erősödését segíti, illetve a családtagok egymás közötti kapcsolatát, viszonyát alakítja. A családi együttlét egyik legfontosabb színtere a családok közös étkezése, ami generációkon átívelő hagyomány. A családok közös étkezésének gyakoriságát szemlélteti a 9. ábra. A válaszadók 67%-a arról számolt be, hogy mindennap legalább egyszer közösen étkeznek. A „hetente többször” opciót 24% jelölte meg, míg 7% esetén csak hétfévenként étkeznek együtt a család. Az utóbbi két lehetőséget valószínűleg olyan családok választották, akik gyakran vannak távol, esetleg a szülő valamelyike messzebb dolgozik. Emellett, ha megnézzük a kérdőívnek a gyerekek különórájára vonatkozó válaszokat, magyarázatot kaphatunk, hogy miért gyakori a „csak hétfévenként”, illetve a „hetente többször” zajló közös étkezés. A gyerekek átlagosan heti három alkalommal járnak különórára, foglalkozásra. Ahol több gyermeket is nevelnek, nehéz összeegyeztetni a különböző programokat és kialakítani a családi napirendet.



9. ábra. Családok közös étkezése (n = 316)

A családi együttlét és a szabadidő eltöltése során fontos szerep jut a rokoni kapcsolatoknak is. A válaszadóknak mindössze 13%-a számolt be arról, hogy a gyermek napi szinten találkozik nagyszüleivel vagy unokatestvéreivel. Mivel a minta 12%-a él többgenerációs családban, valószínűleg ők alkotják e csoport többségét. A szülők 23%-a hetente többszöri, míg további 22% hétvégi találkozást jelölt meg, további negyedük pedig havonta többször találkozik rokonaival (10. ábra). Mindezek alapján elmondható, hogy a válaszadók fontosnak tartják a rokoni kapcsolatok ápolását.



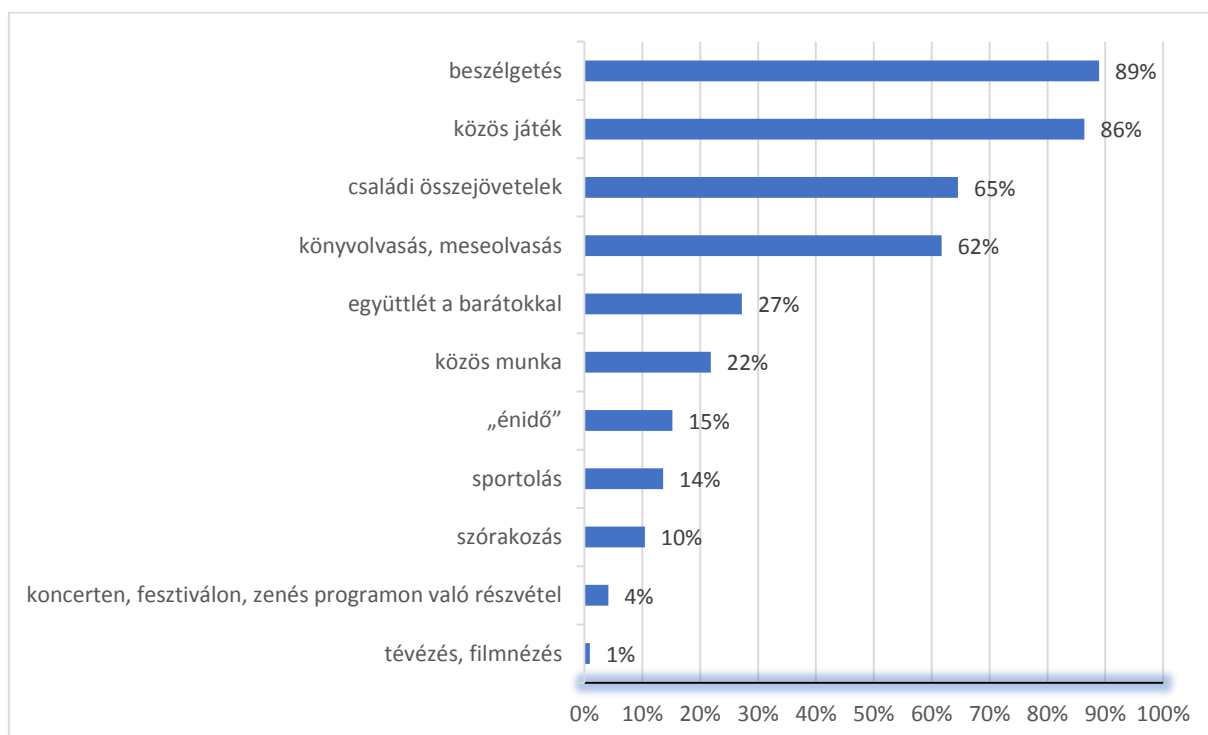
10. ábra. Találkozás a rokonokkal (n = 316)

A család szabadidejének közös eltöltésével kapcsolatban a különböző tevékenységek gyakoriságát vizsgáltuk. A megadott tevékenységek a következők voltak: játék (nem képernyő előtt), sportolás, kirándulás, számítógéphasználat, tévénézés, zenehallgatás, házkörüli munka-kertészkedés, mozi-színház, játszótéren játszás, játszóház, kézműveskedés, hitélet-vallásgyakorlás. Gyakoriságát tekintve a naponta, hetente néhányszor, havonta néhányszor, évente néhányszor, illetve nem jellemző lehetőségek közül választhattak a kitöltők. Az ehhez kapcsolódó fontosabb eredmények a következők:

- A válaszadók 45%-a naponta játszik együtt a gyermekével, illetve közel 40% szerint hetente néhány alkalommal szerepel a közös játék a család életében. A napi szinten történő együttes játék inkább a kisgyermekes családok napirendjét jellemzi.
- A közös sportolás tekintetében a „heti néhányszor” válaszlehetőség volt a jellemzőbb (38%), emellett a szülők 32%-a havonta néhányszor sportol együtt gyermekével.
- A kirándulás tevékenységnél a „havi néhány alkalom” válaszlehetőségnél kaptuk a legmagasabb értéket (57%).
- A közös számítógép-használat kapcsán meglepő adat olvasható ki a visszaérkezett válaszokból, mely szerint 50%-ban nem jellemző ez a közös tevékenység, mindössze 12% használja napi szinten gyermekével közösen a számítógépet.
- A család tévéképernyő előtt eltöltött idejének gyakoriságát tekintve viszonylag magas arányban naponta történik ez a közös tevékenység (40%), illetve a válaszadók további 30%-a heti néhány alkalomról számolt be.
- A családdal közös zenehallgatás meglepően magas arányt mutat: napi szinten a családok közel 40%-a, hetente néhányszor pedig 36%-a hódol a közös zenehallgatásnak.
- A minta csaknem fele (48%) egyáltalán nem megy játszóházba a gyermekével, mintegy harmaduk pedig évente néhány alkalommal él a lehetőséggel.

A család szabadidő-eltöltésének legérdekesebb megfigyelése a család ténylegesen együtt töltött idejére, illetve az ideálisan eltölthető időre vonatkozik. Ebben az összehasonlításban a többség egy kategóriával magasabb időintervallumot tart ideálisnak, mint amennyi a ténylegesen eltöltött közös idő. Például: a szülők 20%-a naponta 1-2 órát tölt gyermekével, közülük egyharmad több mint 2-3 órát, további harmaduk pedig több mint 3 órát szeretne gyermekével együtt lenni.

A mostanában népszerű „minőségi idő” vizsgálata kapcsán arról kérdeztük a szülőket, hogy ők mit tekintenek minőségi időnek. A kérdőívben tizenkét tevékenységből kellett kiválasztaniuk a számukra négy legfontosabbnak tartott minőségi időtöltést. A beérkezett válaszok alapján megállapítható, hogy a szülők 89%-a a beszélgetést tartja a legfontosabb minőségi időnek, ezt követi a közös játék (86%), majd a családi összejövetelek (65%), valamint a könyv- és meseolvasás (62%). A barátokkal történő együttlétet a szülők 27%-a értékelte fontosnak (11. ábra).



11. ábra. Minőségi idő meghatározása válaszadók szerint (n = 316)

Családtípusonként is megvizsgáltuk, vajon hogyan vélekednek a különböző szerkezetű családokban élők a minőségi időről. A felmérésből kiderült, hogy körülbelül hasonló módon gondolkodnak róla, de bizonyos pontokban vannak eltérések, melyeket érdemes megemlíteni. Az egyik jelentős különbség a beszélgetés, melyet a nagycsaládok 96%-a értékelt a négy legfontosabb tevékenység közé az egyszülős családok 81%-ával szemben. A közös játékot a többgenerációs családok 95%-a tartotta nagyon fontosnak, míg az egyszülős családok esetében ez az arány 71%. Még egy kiugró eredményt érdemes megemlíteni, ez pedig az „énidő”: ezt a mozaikcsaládban élők 48%-a jelölte meg fontos minőségi időnek, ugyanakkor az egyszülős családban élő szülőknél ez az arány mindössze 24% volt.

Az iskolai végzettség vonatkozásában is tapasztaltunk különbségeket a minőségi idő értelmezésével kapcsolatban: az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nem tulajdonítanak akkora jelentőséget a beszélgetésnek, közös játéknak, családi összejöveteleknek. Ezzel szemben számukra jóval nagyobb értéket képvisel a közös munka.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányunkban a generációk közötti különbségeket, a különböző generációkhoz tartozó családok időfelhasználását vizsgáltuk.

Az értékrendbeli különbségeket tekintve elmondható, hogy az alapértékek közül minden generáció az egészséget tartja a legfontosabbnak, illetve a két idősebb nemzedék hasonló módon magasra értékeli a családi együttlétet és a békét. A legnagyobb különbség az alapértékeket tekintve az anyagiakban volt felfedezhető, mely szerint az X generáció kevésbé értékelt az anyagi javakat. A másik fontos megállapítás, hogy a tíz alapérték közül nem volt egy sem, amelyet a különböző generációkhoz tartozó szülők egyáltalán nem tartottak volna fontosnak.

A gyermekek hétköznapi és hétvégi tevékenységeinek vizsgálata kapcsán megállapítható, hogy a gyermekek döntő többsége részt vesz különórákon vagy foglalkozásokon, átlagosan heti három alkalommal. A generációk között különbségeket vizsgálva kiemelhető, hogy az X generációs szülők gyermekei nagyobb arányban vesznek részt különórákon, mint a fiatalabbaké. Ez azzal magyarázható, hogy az idősebb szülőknek nagyobb arányban vannak idősebb gyermekei, akik koruknál fogva szakkörökön, foglalkozásokon is nagyobb arányban vesznek részt. A gyermekek képernyőhasználatára megkérdezett szülők válaszai alapján jelentősen elmarad a hazai kutatásokban mért eredményektől és mindennapi tapasztalatainktól.

A családok közösen eltöltött idejéhez kapcsolódóan a családi együttlét egyik legfontosabb színterét, a családok közös étkezését, majd a rokoni kapcsolatokat, végül a család szabadidejének közös eltöltését vizsgáltuk. Az eredmények alapján egyértelműen megállapítható, hogy a családok döntő többsége fontosnak tartja a mindennapi közös étkezést, amely egyúttal teret biztosít a meghitt családi beszélgetéseknek is. A rokoni kapcsolatoknak a társas együttlétben, a szabadidő eltöltésében fontos szerepe van. A vizsgálat eredményeként elmondható, hogy a rokonokkal való találkozás rendszeres, de a napi kapcsolattartás inkább a többgenerációs családokra jellemző. A szülők válaszaiból megállapítható, hogy a rokoni, nagyszülői kapcsolatok még ma is nagy jelentőséggel bírnak. A családok közös szabadidő-eltöltésének legérdekesebb megfigyelése a ténylegesen és ideálisan eltölthető időre vonatkozik. Megállapítható, hogy a szülők

többsége a megadott időintervallumból választva mindig egy kategóriával magasabbat tart ideálisnak, mint amennyi a ténylegesen eltöltött közös idő.

A szülők minőségi időről alkotott véleménye azt tükrözi, hogy a beszélgetést tartják a legfontosabb tevékenységnek. Az alacsony iskolázottágúak vonatkozásában megállapítható, hogy a minőségi időre másként tekintenek, illetve a mozaikcsaládban élők számára fontosabb az énidő, mint az egyéb családtípusban élők számára.

6. IRODALOM

- Bereczki, E. (2017). *Az alfa-generációsok: előbb a tablet, aztán a bicikli?* [online] [2022. 01. 04.] > URL: https://panpeterstop.blog.hu/2017/11/10/alfa_639
- Bereczki, E. (2018). *Még sosem voltak ilyen magányosak a gyerekek? Az alfa-generációról szakértői szemmel.* [online] [2022. 01. 04.] > URL: <https://wmn.hu/wmn-life/49347-meg-sosem-voltak-ilyen-maganyosak-a-gyerekek---az-alfa-generacirol-szakerto-szemmel>
- Buda, B. (2013). A házasság és a család mai problémái. *Kapocs*, 12(2) [online] [2022. 01. 04.] > URL: <https://www.haromkiralyfi.hu/upload/files/buda-bela--a-hazassag-es-a-csalad-mai-problemai.pdf> [2021. 10. 20.]
- Chapman, G. (2015). *Az 5 szeretetnyelv.* Budapest: Harmat Kiadó.
- Csepeli, Gy. (2006). A jövőbe vezetett generáció. In: Popper P. (Szerk.) *Magára hagyott generációk*, (pp. 7–52). Budapest: Saxum Kiadó.
- Csima, M., Deutsch, K., Bánfai, B., Betlehem, J., Jeges, S., Tancsics, D., & Lampek, K. (2015). A gyermekneveléssel kapcsolatos attitűd jellemzői a 0–7 éves korú gyermeket nevelő családokban. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 29–47. <https://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.2>
- Csima, M., Bánfai, B., Betlehem, J., Jeges, S., Lampek, K., Tancsics, D., & Deutsch, K. (2016). A 0-7 éves korú gyermeket nevelő családok nevelési stílusának feltárására irányuló kutatás módszertani megalapozása, a nevelési stílus differenciáló tényezői. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 367–382. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.4.367>
- Csima, M., Lampek, K., Betlehem, J., Bánfai, B., Jeges, S., & Deutsch, K. (2023). Methodological establishment of the research on the exploration of parenting styles in families rearing children between 0-7 years. *International Journal of Instruction*, 16(3), 519–530. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16328a>
- Deutsch, K., Lampek, K., Betlehem, J., Bánfai, B., Tancsics, D., Jeges, S., & Csima, M. (2015). Rizikó-és protektív tényezők a családban. *Képzés és Gyakorlat*, 13(1–2), 49–67. <https://doi.org/10.17165/TP.2015.1-2.3>
- Harcza, I. (2014a). A családi kohézió trendjei a gyermekes családokban. A kohézió színe és fonákja. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 40–66.
- Harcza, I. (2014b). *Családi kohézió. A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában. A gyermekes családban élők időfelhasználása.* Budapest: KSH [online] [2021. 11. 20.] [2022. 01. 04.] > URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/muhelytanulmanyok5.pdf>
- Kapitány, B. és Spéder, Zs. (2012). Gyermekvállalás. In: Óri, P. és Spéder, Zs. (Szerk.) *Demográfiai portré*, (pp. 31–43.) Budapest: KSH [online] [2022. 01. 14.] > URL:

- <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/664/228>
- Komár, Z. (2018). Re-, de- és intergeneráció. *Kortárs*, 72(4), 80–90. [online] [2022. 01. 14.] > URL: http://www.epa.uz.ua/00300/00381/00235/pdf/EPA00381_kortars_2018_04.pdf
- KSH (2013). *Kulturálódási szokásaink. A lakosság televíziózási, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérleg-felvételek segítségével.* 2013. június. [online] [2022. 03. 14.] > URL: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf
- McCrinkle, M. & Wolfinger, E. (2010). Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk*, 21(11), 13–18. [online] [2022. 01. 14.] > URL: http://epa.oszk.hu/00400/00458/00562/pdf/EPA00458_korunk_2010-11_013-018.pdf
- Nemes, O. (2019). *Generációs mítoszok.* Budapest: HVG Könyvek Kiadó.
- NMHH (2013). *Gyerekek a képernyő előtt – Szülők gyermekeik tévézési szokásairól.* [online] [2022. 03. 14.] > URL: https://nmhh.hu/dokumentum/165306/kutatasi_eredmenyek.pdf
- NMHH (2020). *A tévézés alternatívái, internetes videók fogyasztása digitális eszközökön és a TV képernyőjén.* Nemzeti Média-és Hírközlési Hatóság. 2020. június 25. [online] [2022. 03. 14.] > URL: https://nmhh.hu/dokumentum/213167/tevenezes_alternativai.pdf
- Pálinkás-Purgel, Zs. (2019). Alfa generáció- a „digitális bébik” kora. *Új Köznevelés*, 75(1–2) [online] [2022. 02. 14.] > URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/alfa-generacio-a-digitalis-bebik-kora>
- Pikó, A., Wisinger, I. & Zöldi, L. (2007). *Általános médiaismeret.* Pécs: Dialóg Campus
- Prensky, M. (2001). *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók.* [online] [2022. 02. 14.] > URL: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig.* Budapest: Napvilág Kiadó.
- Steigervald, K. (2020). *Generációk harca.* Budapest: Partvonal Könyvkiadó.
- Tari, A. (2010). *Y generáció.* Budapest: Jaffa Kiadó.
- Tari, A. (2011). *Z generáció.* Budapest: Tericum Kiadó.

20–30 ÉV KÖZÖTTI, TANULÁSI ZAVARRAL ÉLŐ FIATAL FELNÖTTEK ÉLETMINŐSÉGÉNEK VIZSGÁLATA

MIZER NÓRA¹ – PÉKNÉ SINKÓ CSENGE²

¹ Gyógypedagógia BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, mizernora@gmail.com

² Tanársegéd, MATE Neveléstudományi Intézet, pekne.sinko.csenge@uni-mate.hu

Tanulmányunkban a 20–30 év közötti, diszlexiával, diszgráfiával, diszkalkuliával élő fiatal felnőttek életminőségét vizsgáljuk, mellyel a tanulási zavarok felnőttkori maradványtüneteinek hatását és jelentőségét szeretnénk bemutatni az érintett személyek mindennapi életében.

Tanulási zavarnak tekintjük azt a tanulási teljesítményt, mely az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb, és amely valamilyen neurológiai deficit vagy funkciózavar következtében, sajátos kognitív tünetegyüttessel jön létre. Ezek a részképesség-zavarok megnehezítik az olvasás, az írás és/vagy a matematika intelligenciaszint és kor alapján elvárható szintű elsajátítását. Kutatásunk szempontjából nagyon fontos kiemelnünk, hogy ugyan a tanulási zavar kialakulása a legkorábbi időszakra tehető, tünete felnőttkorban is fellelhetők (Sarkady és Zsoldos, 1992). Ezeknek a tüneteknek a hatását szerettük volna felmérni az életminőség különböző aspektusaira. Az életminőség meghatározására főként a WHO definícióját vettük alapul, amely szerint az életminőség az, amilyennek az egyén a saját életét érzékeli kultúrája és értékrendje alapján, céljaihoz, elvárásaihoz, kívánalmaihoz viszonyítva (Szabó, 2015).

Kutatásunkhoz az adatgyűjtést interjúk készítésével végeztük, melyhez a WHO-BREF és a WHO jól-lét kérdőív rövidített változatának egyes területeit vettük figyelembe. Összesen hat, 20 és 30 év közötti fiatal felnőtt nővel és férfival készítettünk interjúkat, akik a tanulási zavarok valamely formájával élnek, így próbáltunk választ kapni a kutatási kérdéseinkre.

Az eredmények alapján a tanulási zavar különböző típusai esetében vannak azonos maradványtünetek. A tanulási zavarok felnőttkorban az életminőség több területére is negatívan hatnak. Ezzel szemben a megkérdezettek nagy többsége úgy véli, hogy az étellel való elégedettséggel nincs összefüggésben a tanulási zavaruk és annak felnőttkori maradványtünetei. Interjúalanyaink többsége a munkavállalás során igen, azonban a pályaválasztás és párválasztás kapcsán nem minden esetben érzi a hatását ma-

radványtüneteinek. A tanulási zavarral élő fiatal felnőttek többsége igyekszik megismerni és felkeresni az olyan lehetőségeket, amelyek felnőttkorban megjelenő maradványtüneteik hatásával segítenek megbirkózni.

1. BEVEZETÉS

1.1. A témaválasztás aktualitása, jelentősége

Valószínűleg mindannyiunknak van a környezetében egy családtag, barát, munkatárs, csoporttárs, ismerős, akinek nehézsége van az írás, olvasás, helyesírás, számolás területén, ami nem intellektuális képességzavarból ered. Ezek a részképesség-zavarok nemcsak a tanulásban, hanem számos más tevékenységben, mint térbeli, síkbeli, időbeli tájékozódás, figyelem, emlékezet is fontos szerepet játszanak. A továbbtanulás, a munkakeresés során, általánosságban véve a felnőtt élet során a nehézségek különböző formákban jelenhetnek meg.

Gyarmathy Éva (2007) a diszlexia maradványtüneteinek azonosítására kidolgozott kérdőívében többet is említ, mint például a figyelem- és koncentrációzavar, a gyenge önértékelés, a jobb és bal oldalak bizonytalan felismerése, az emlékezeti problémák, a nehéz tájékozódás idegen helyen, a térképek értelmezésének nehézségei, az idegen nyelvek elsajátításának nehezítettsége, a lassabb olvasás, a fejben számolás nehézsége, a gyengébb helyesírás, a nyomtatványok kitöltésének nehézsége.

A tanulási zavarok tehát a felnőttkorban, a hétköznapi életben is jelen vannak, tünetekkel járnak. A fiatal felnőttek nehézségeiről, arról, hogy hogyan befolyásolja életminőségüket a tanulási zavar, mégis kevés kutatómunka értekezik. Emiatt úgy gondoljuk, hogy a tanulási zavarok kutatása nagyon fontos feladata ma a gyógypedagógiának. A 20 és 30 év közötti korosztály az, aki jellemzően éppen felsőfokú tanulmányait végezheti, családalapításra törekedhet, elkezdheti karrierjét.

Kutatásunk célja, hogy a közoktatásból kilépő, önálló életet élni kezdő fiatalok igényeit, nehézségeit reprezentáljuk, tapasztalataikat összegyűjtsük és összehasonlítsuk. Kutatásunk során igyekszünk feltárni ezeknek a fiataloknak az életkörülményeit, segítségük lehetőségeit és szükségességét a saját szemszögükből, valamint igyekszünk választ találni arra, hogy a tanulási zavarok hogyan befolyásolják az életminőséget.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. A tanulási zavarok

2.1.1. A tanulási zavarok meghatározása

A „learning disability” kifejezést (magyarul: tanulási nehézség) Samuel Kirk használta először (Kirk és Bateman, 1962). Szerintük egy olyan elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd-, olvasási, írási, számolási folyamatokban, vagy más iskolai tantárgyakban is, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális vagy viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrány eredményez. Kiemelik, hogy nem értelmi fogyatékoság, érzékszervi hiányosság, kulturális vagy oktatási tényezők állnak ennek a háttérében. A meghatározás hangsúlyozza a tanulási zavarnak az iskolával kapcsolatos viselkedésben való megjelenését és sérült pszichológiai folyamatokkal való kapcsolatát.

Gyarmathy (1998) szerint a tanulási zavar meghatározása azért sem egyszerű feladat, mert maga a tanulási zavarok kifejezés is olyan tünetegyüttes összefoglaló elnevezése, amelynek meghatározása, eredete, de még a tünetei is vitatottak, ezért szakmai körökben is többféle meghatározása létezik. Az ő meghatározása alapján tanulási zavarról akkor beszélhetünk, amikor átlagos oktatási körülmények között egy gyermek nem tud megtanulni írni, olvasni vagy számolni, ezeken a területeken iskolai teljesítménye jelentősen elmarad az intelligenciaszintje alapján elvárható teljesítménytől. Ez nincs összefüggésben a gyermek értelmi képességeivel, szorgalmával, hanem az íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz szükséges alapfunkciók egy részének fejletlensége okozza a nehézségeket, tehát az, hogy iskoláskorra ezek a készségek még nem jutottak a szükséges szintre.

Nemzetközi szinten is igen bizonytalan a fogalom meghatározása. Ysseldyke és munkatársai a tanulási zavaroknak több mint negyven meghatározását gyűjtötték össze egy 1983-ban publikált tanulmányukban; ez jelzi, hogy milyen komoly nehézség a szakértőknek a mind eredetében, mind tüneti megjelenésében sokféle jelenség pontos definíciójának kialakítása. Mindazonáltal Kirkék első leírása óta nem sokat változott a tanulási zavarok definíciója. Ez a leírás lényegében minden további definíció alapja maradt (Gyarmathy, 1998).

2.1.2. A tanulási zavarok tünetei

Egy tanuló esetében adott tanulási területen mutatott, az egyéb területek színvonalához képest jelentős elmaradása, tanulási sikertelensége a legszembetűnőbb tünet tanulási zavarok esetén.

A viselkedés és aktivitás területén is megjelennek úgynevezett másodlagos tünetek. Ezek a szorongás, kudarcorientált, gátolt, visszahúzódó vagy agresszív viselkedés.

Gyakran jellemző alacsony önbecsülés és önértékelés, de impulzivitás és hiperaktivitás is megjelenhet (*Balogh, 2006*).

A percepció zavarai közül a Gestalt-látás, rész-egész viszonyának, alak-háttér viszonyának, formák, arányok észlelésének nehézsége a legfőbb tünet. Különböző modalitású ingerek esetén nehézséget okoz az átfordítás (pl. tollbamondás, szövegértés).

A mozgáskoordináció területén elsősorban a nagymozgások, de a finommozgások terén is jelentkezhetnek nehézségek. Előbbi az összerendezetlen nagymozgásokban, az egyensúly bizonytalanságában, utóbbi pedig az írásmozgás pontos kivitelezésének jelentős nehezítettségében, a kusza írásban, a nehézkes és görcsös írásmódban, az egyenetlen betűnagyságokban nyilvánul meg.

A téri orientáció területén is jelenhetnek meg problémák, például a testséma, lateralizáció problémái, melyek jelentősen megnehezítik a téri tájékozódást.

A nyelvi működés zavarai közül jellemző a gyenge beszédartikuláció, beszédészlelés, szegényes szókincs, kifejezőkészség, szótalálási nehézség, széttagolt beszéd, valamint a nyelvtani szerkezetek fejletlensége (uo.).

Sokszor az emlékezet is sérül: nehezen tartják meg gondolataikat, hosszabb utasítások esetén összezavarodnak. Az emlékezeti funkciók nehézsége gátolja az olvasás folyamatát is. A gondolkodás területén jelentkező problémák közül megemlítendő, hogy felfogóképességük korlátozott, logikai érvelésük, általánosítási, szabályalkotási képességük gyengébb.

2.1.3. A tanulási zavarok típusai

A tanulási zavarok közé tartozik az olvasási, az írási és a számolási készség zavara. A Mentális Rendellenességek Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve (*DSM-IV.*, 2001) szerinti felosztás pontosan meghatározza a diszlexiát, a diszgráfiát és a diszkalkuliát. Az iskolai teljesítmény specifikus fejlődési rendellenességeiként definiálja ezeket. Ez alapján a meghatározott olvasási zavar esetében az olvasási teljesítmény (az olvasás pontosságát vagy a megértést tekintve), az írásbeli kifejezés zavara esetén az íráskészség, a számolási zavar, illetve az aritmetikai képességek zavarának esetében a számolási teljesítmény lényegesen elmarad a biológiai kor, intelligencia és az előképzettség által elvárható szinttől. A leggyakoribb tanulási zavar a diszlexia, majd a diszgráfia és a diszkalkulia. Jellemző továbbá, hogy az olvasási és írászavarok együttesen fordulnak elő, a diszlexia esetén csaknem minden esetben fellép az írás elsajátításának zavara is (*Földi, 2004*).

A diszlexia intelligenciaszinttől független olvasási és helyesírási gyengeség. A legújabb nézetek a diszlexiával kapcsolatban a fonológiai feldolgozás, vagyis a szavak megjegyzése, hangzasi képük tárolása és előhívása, valamint a tagolás, vagyis a szavak szótagokra, beszédhangokra bontásának zavarát említik. A diszlexiások hibázásai

megegyeznek a kezdő olvasók hibáival, mint a betűcserélés, kihagyás, betoldás, de a tünetek mennyiségében, arányában és fennmaradásában mégis jelentős a különbség közöttük (Mesterházi, 2001).

A diszgráfia írászavar, melynek jellemzője a rendezetlen, görcsös, hibás, nehezen olvasható írás és a szabálytalan betűalakítás. Az írás nagyfokú észlelési aktivitást, valamint a mozgásminták anticipációját igényli, ezen kívül nagyban függ a gyermek pszichomotoros és grafomotoros fejlettségi szintjétől. A diszgráfiára jellemzőek a tartási és egyensúlyi folyamatok, az izomtónus-szabályozás, az ujj- és kézmozgás, a szem-kéz koordináció, a külső szemizmok, a testfeleket összehangoló kétoldali integráció, a kinesztetikus, auditív és téri észlelés folyamatának zavarai (Babitsné, Horváthné, 2018).

A diszkalkulia számolási gyengeségként, számolási zavarként, aritmaszténiaként is ismert a szakirodalomban. A WHO (World Health Organization – Egészségügyi Világszervezet) meghatározása szerint a diszkalkulia a számolási képességek körülírható zavara, amely nem magyarázható csak általános intelligenciacsökkenéssel vagy nem megfelelő beiskolázással. A hiányosságok elsősorban az alpműveletek, vagyis az összeadás, kivonás, szorzás, osztás elvégzésének képességét érintik (Christiansen, 2014). Tünetei a különböző számtani műveletek, matematikai jelek, kifejezések, szabályok, mint az invariancia vagy a mennyiségállandóság elve megértésének, a számkép és számjegy felismerésének, egyeztetésének, a grafikus ábrázolásnak, a számok sorrendiségének, számneveket szimbolizáló vizuális alakzatok azonosításának nehézsége.

2.1.4. Tanulási zavarok maradványtünetei, tanulási zavarok felnőttkorban

Az elmúlt évtizedekben az a szemlélet uralkodott, hogy a tanulási zavar „gyermekbetegség”, felnőttkorban már nem diagnosztizálható. Ma azonban tudjuk, hogy a felnőttkorban is jelen lévő maradványtünetek segítségével következtetni tudunk a korábban fennálló nehézségekre.

A szakirodalomban elsősorban a diszlexia felnőttkori maradványtüneteivel találkozhatunk, a diszgráfia, diszkalkulia háttérbe szorul. A diszlexia felnőttkori maradványtüneteit vizsgáló kérdőív alapján a jobb és bal oldalak összekeverése, az üzenetek pontos átvétele és továbbítása, a tájékozódási nehézségek, az idegen helyeken való eltévedés, a térképek értelmezésének, illetve azok alapján való tájékozódásnak a nehézsége, a kettő-háromnál több utasítás megjegyzése, a bonyolultabb ismeretlen szavak kimondása, a hangos olvasással kapcsolatos negatív érzések, a lassú olvasási tempó, a felidézési nehézségek (akár egyszerű hétköznapi szavak esetén is), a hallott információk megértési nehézsége, a beszélgetések követésének nehézsége, a nehezen olvas-

ható kézírás, a dátumok és időpontok megjegyzésének nehézsége, a számsorok megjegyzésének nehézsége, a nyelvtanulásban jelentkező nehézségek, a fejben számolás nehezítetttsége, a helyesírással kapcsolatos problémák, a szövegértési nehézségek, valamint az írás során történő betűcserék a felnőttkorban leggyakrabban meglévő nehézségek (Gyarmathy, 2007).

2.2. Az életminőség

Az életminőség és a jól-lét egymás mellett gyakran előforduló fogalom a szakirodalomban. Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) megfogalmazásában a mentális egészség nem más, mint a „jól-lét állapota, amelyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni a normális élet stresszhelyzeteivel, termékenyen képes dolgozni, és hozzá tud járulni a közösségének életéhez” (World Health Organization, 1998).

Deci és Ryan (2000) szerint a szubjektív értelmezés alapján a jól-lét nem más, mint olyan szubjektív boldogságérzet, melynek körébe az egyén élete során történő jó és rossz dolgokról alkotott értékítéletek tartoznak, tehát boldogságunk nem más, mint a kitűzött céljaink elérése, mely cselekedeteink értékesnek tartott eredményeinek előállításából fakad (idézik: Szántó és mtsai, 2016). Veenhoven (2007) szerint a szubjektív életminőséghez hasonló fogalmak még a szakirodalomban a *szubjektív jól-lét*, az *élettel való elégedettség* és a *boldogság* (idézi: Nagyvárad, 2016). Szigeti (2016) szerint az életminőség (quality of life) és a jól-lét (well-being) egymással egyenrangú, szinonim fogalmak. Az életminőség kutatásának jeles szerzője, Diener (1997) is egymás szinonimáinak tekinti az életminőséget és a jól-létet (well-being). Ezek tükrében, az átláthatóság és könnyebb érthetőség miatt továbbiakban mi is szinonimákként kezeljük ezeket a fogalmakat.

Az életminőség (Quality of Life, QoL) fogalma mind szakmai, mind hétköznapi környezetben egyre gyakrabban jelenik meg. A szakemberek és a laikusok is igen tág értelmezési körben használják. A különböző tudományterületeken számos definíciója ismert (Vargáné és mtsai, 2011). Beletekintve a szakirodalomba megállapítható, hogy még nem jött létre egység az életminőség definiálásában, és a kutatási témakörtől, a konkrét kutatási céltől függően eltérő értelmezések vannak használatban (Harjáné, 2011).

A WHO meghatározása, melyet mérőeszközeinek (WHOQOL Group) kidolgozásához használt, a következő: életminőség az, amilyenek egy személy, kultúrája és értékrendje keretei között, céljaihoz, elvárásaihoz, kívánalmaihoz viszonyítva, a saját életét érzékeli, többféle dimenzió mentén (Szabó, 2015). Szabó idézi továbbá (2015) Geoff Peruniak (2008) definícióját is, mely a folyamatjelleget hangsúlyozza: az életminőség egy folyamatosan megújuló érzéklete annak a tartós állapotnak, amely az egyén

élete során megtapasztaltakból ered. Az életminőség Diener (1997) megfogalmazása alapján az, ahogyan az emberek értékelik saját életüket. Ebbe beletartozik a boldogság, az étellel való elégedettség, a kellemes érzések, illetve a kellemetlen hangulatok, érzelmek hiánya is (idézik: *Ercsey*, 2011; *Nagyváradi*, 2016). Veenhoven (1997) a szubjektív életminőség szinonimájának tekinti a boldogságot, valamint az étellel való elégedettséget.

Dallos (2015) az életminőséggel kapcsolatos nemi különbségek feltárása tekintetében idézi Michel és munkatársai (2009) vizsgálatát, mely szerint gyermekkorban nem mutatható ki különbség fiúk és lányok között az életminőségre vonatkozólag, azonban a lányok életminősége az életkor előrehaladtával nagyobb mértékben csökken, mint a fiúké. Szintén idézi Aszmann (2003) kutatását, amely alapján Magyarországon a fiúk szignifikánsan elégedettebbek az életükkel, mint a lányok. Tárnokiné (2017) a témában Bastiaansent és munkatársait (2005) idézi, akik tanulmányukban megállapították, hogy általánosságban a különböző pszichopatológiák a lányok életminőségét negatívabban érintik a fiúkénál. Továbbá úgy véli, a tanulási zavarral küzdő lányok önbecsülése a tanulási zavarral küzdő fiúkéhoz viszonyítva alacsonyabb, mind az akadémiai, mind az általános területeken. Az önbecsülés kapcsolatban áll az életminőség negatívabb megítélésével (*Bastiaansen és mtsai*, 2005), ezért feltételezhető, hogy a tanulási zavar a fiúkhoz viszonyítva nagyobb betegségterhet ró az érintett lányokra (*Tárnokiné*, 2017).

2.3. A tanulási zavarok és az életminőség

2017-ben Tárnokiné Törő Krisztina vizsgálta doktori értekezésében az olvasási zavarral élő gyermekek életminőségét. Ebben idézi Ginieri-Coccosist és munkatársait (2013), akik kiemelik, hogy a szakirodalomban kevés kutatás foglalkozik a specifikus tanulási zavarok és az életminőség kapcsolatának vizsgálatával, ezek általában a tanulási zavarral élő gyermekekre korlátozódnak. Tanulmányukban tanulási zavarral újonnan diagnosztizált gyermekek és szüleik életminőségét vizsgálták. Eredményeik szerint a korban egyező, tipikusan fejlődő kontrollcsoporthoz képest a tanulási zavaros gyermekek érzelmi jól-léte és önbecsülése alacsonyabb volt, családi és baráti kapcsolataikkal kevésbé voltak elégedettek. A tanulási zavarral élő gyermekek szülei a társas kapcsolatok és környezet tekintetében alacsonyabb életminőséget jeleztek, mint a tipikusan fejlődő gyermekek szülei.

2011-ben Rotsika és munkatársai a tanulási zavarral élő gyermekek életminőségére vonatkozó ön- és szülői beszámolók eltérését vizsgálták. Az ő vizsgálatukat idézi Tárnokiné (2017). A kutatásban a gyermekek életminőségüket a mindennapi iskolai

funkcionálás területén jobbnak, érzelmi és testi egészség dimenziójában azonban negatívabbnak értékelték, mint az édesanyjuk. A tanulási zavarral élő gyermekek és szüleiik kevésbé értékelték egyet az életminőség olyan területein, mint az érzelmi jól-lét, a családi kapcsolatok és az iskolai funkcionálás a tipikusan fejlődő gyermek-szülő párosokhoz képest. A tipikusan fejlődő és az tanulási zavarral élő gyermekek szüleiben azonban közös volt, hogy gyermekük testi egészségét és önbecsülését magasabbra értékelték, mint a gyermekek maguk.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatásunk célja elsősorban az volt, hogy megvizsgáljuk, milyen hatással vannak a tanulási zavarok felnőttkori maradványtünetei az életminőségre. Emellett vizsgáltuk még a maradványtünetek megjelenési formáit is. A kapott eredményeket különböző szempontok szerint vetettük össze, hogy rátaláljunk esetleges összefüggésekre a tanulási zavar különböző típusai, a maradványtünetei és ezeknek az életminőségre gyakorolt hatása között. A téma feldolgozása során több kérdés is foglalkoztatott bennünket, ezekből kiindulva fogalmaztunk meg néhány olyan konkrét kutatási kérdést, amelyek megválaszolására vállalkoztunk a kutatás során. Jelen tanulmányunkban ezekből a következő kérdéseket vettük figyelembe:

1. Ha a tanulási zavarok maradványai felnőttkorban is megjelennek, negatívan befolyásolják-e a fiatal felnőttek életminőségét?
2. A felnőttkorban jelentkező maradványtünetek befolyásolják az illető pályaválasztását, párválasztását, a munkavállalását?
3. A tanulási zavarral élő fiatal felnőttek ismernek olyan csoportokat, szervezeteket, könyveket, tanfolyamokat, melyek maradványtüneteik mérséklésében segítenek?
4. Vannak a különböző típusú tanulási zavarok maradványtünetei között hasonlóságok?

Kutatásunkhoz az adatgyűjtést interjúk készítésével végeztük, kvalitatív szemléletben. A hasonló témájú kutatásokkal ellentétben kérdőív használata helyett félig strukturált interjúkat készítettünk, melynek fő oka az, hogy az interjú kisebb mintaelemszámmal mélyebb, részletesebb formában képes feltárni a kevésbé ismert, változó, komplex rendszerek, jelenségek működését, az összes felmerülő oksági tényező feltárásával (R. Fedor és Huszti, 2016).

Kutatásunk céljainak meghatározása közt szerepel az érintettek perspektívájának megismerése, melyet egy kérdőíves teszt számainak összegzésével, statisztikai elemzésével nem tudnánk közvetíteni.

Az interjúk előtt egy tizennyolc alapkérdésből álló vázlatot készítettünk a tervezett kérdéseinkről, melyeket a beszélgetés menetéhez igazítva rugalmasan kezeltünk. Törekedtünk arra, hogy minden interjúalanyunk megértse a kérdéseket, beszélgetés közben szükség esetén átfogalmaztuk azokat. A válaszadóinkat „hólabda” technika segítségével gyűjtöttük össze. Az általunk megkérdezett személy ismeretségi körét vettük alapul: ismer-e még magán kívül más személyt, aki valamely tanulási zavarban szenved. Zoom programon keresztül tettük fel a kérdéseinket, mert a koronavírus miatt kialakult helyzetben a személyes találkozók nem voltak megoldhatók. Vizsgálatunkban a nemek arányának egyenlőségére törekedtünk, ezért három férfi és három női alanyt választottunk ki. Mindegyikük 20–30 év közötti fiatal felnőtt, és valamilyen tanulási zavarral él. Az ország különböző pontjain élő, különböző iskolai végzettségű alanyokat választottunk. A maradványtünetek hasonlósága miatt fontos, hogy az interjúalanyok nem rendelkeznek figyelemzavar, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD) diagnózisával, erről minden esetben az interjút megelőzően tájékoztunk a kérdezett személyektől. Az interjúalanyainkat megkértük, hogy válasszanak maguknak egy keresztnévet, amelyet a kutatás során a megkülönböztetésükre használunk majd. A kutatás szempontjából fontos adatokon egy esetben sem változtattunk. Az interjú alanyok nemének, életkorának és a tanulási zavarok típusainak eloszlását a következő táblázat szemlélteti (1. táblázat):

1. táblázat: Interjúalanyok adatainak összefoglaló táblázata

Név	Nem	Életkor (év)	Tanulási zavar típusa
András	férfi	26	diszlexia
Anna	nő	30	diszlexia
Dávid	férfi	23	diszlexia, diszgráfia
Gábor	férfi	29	diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia
Lilla	nő	20	diszkalkulia
Vivien	nő	24	diszlexia, diszgráfia

Interjúvázlatunk első kérdése az alany nemét, életkorát, foglalkozását, iskolai végzettségét és lakhelyét volt hivatott tisztázni. Ez után rendszerint az egyén tanulási zavarára vonatkozó kérdésekkel folytattuk, igyekeztünk feltárni, hogy mikor diagnosztizálták a tanulási zavart, és pontosan mely típusú tanulási zavarral vagy zavarokkal él az kérdezett személy. A következő kérdéscsoport a felnőttkori maradványtünetekre fókuszál, és igyekszik kideríteni az életminőséggel való összefüggésüket. Kíváncsiak voltunk, hogy az interjúalanyok találkoznak-e olyan nehézségekkel a mindennapjaik

során, melyeket vélhetően a tanulási zavaruk okoz. Emellett megkérdeztük azt is, hogy életük mely területén érzik leginkább hátrányban magukat a tanulási zavaruk miatt. Kíváncsiak voltunk ezeken kívül arra is, hogy milyen megküzdési stratégiákat vagy kompenzációs technikákat alakítottak ki, valamint arra is, hogy ismernek és használnak-e olyan módszereket, eszközöket, melyek a tanulási zavarból fakadó nehézségeik leküzdésében segíthetik őket felnőttkorukban, például ismernek-e könyveket, szervezeteket, csoportokat, tanfolyamokat erre vonatkozóan. Az életminőség kérdőíves vizsgálatait közül a WHO-BREF és a WHO jól-lét kérdőív rövidített változatának néhány kiválasztott területét vettük figyelembe, amikor összeállítottuk az interjúkérdéseket. Ezek a pályaválasztás, a párválasztás, a munkavállalás, az információkhoz való hozzáférés, az anyagi jólét, az önértékelés, a pozitív és negatív érzelmek (szubjektív boldogság), a társas kapcsolatok, valamint a célok megvalósítása. Csatoltuk továbbá a tanulást is. Szántó és munkatársai (2016) a jól-lét meghatározásait vizsgáló tanulmányukban úgy találták, hogy az egyik leggyakrabban előforduló definíció az egyén saját életével való elégedettsége. Ezért az interjúk során rákérdeztünk arra is, hogy elégedettek-e a megkérdezettek az életükkel, hogy a WHO kérdőívek által behatárolt összetevőitől eltérő aspektusból is vizsgálhassuk az életminőséget.

4. EREDMÉNYEK

4.1. Az interjúk elemzése az életminőség szempontjából

Az interjúk elemzésénél külön kezeltük a felnőttkori maradványtüneteket vizsgáló kérdések válaszait, valamint az életminőség területeit és az étellel való elégedettséget vizsgáló kérdések válaszait. A megkérdezett személyek életminőségét úgy vizsgáltuk, hogy minden, az életminőségre vonatkozó kérdésre adott válaszról eldöntöttük, hogy a vizsgált személy szerint befolyással van-e az adott területre a tanulási zavara, vagy sem. Kiegészítettük még az „Élvezed az életedet?” kérdéssel is, mely a tanulási zavar hatását volt hivatott megjeleníteni a negatív érzések mellett a pozitív érzésekre. Amennyiben az adott területről eldőlt, hogy a megkérdezett személy szerint befolyásolja a tanulási zavara, egy pontot ért, összesen tehát tizenegy pontot kaphatott, annak függvényében, hogy az interjú alapján hány területét befolyásolja életminőségnek a tanulási zavara. Az elemzés során nyert adatokat a következő a 2. táblázatba foglaltuk.

A táblázat adatai közül kiemelendő, hogy a tanulás, a munkavállalás és céljaik megvalósítása területén mind a hatan érzékelik a nehézségeket. Szintén minden interjúalany beszámol arról, hogy előfordul, hogy vannak negatív érzelmei a tanulási zavarából fakadóan. A különböző információkhoz való hozzáférésben egyedül Lilla nem érzi, hogy befolyásolná diszkalkuliája, hozzáfűznénk, hogy a megkérdezettek között

ő az egyetlen, akinek sem az írást, sem az olvasást nem érinti tanulási zavara. Azt, hogy anyagi jólétére jelenleg hatással volna diszlexiája, egyedül András jelezte. Egyedül Vivien válaszolta azt, hogy nem élvezi az életét és úgy véli, hogy valamilyen mértékben ebben tanulási zavarának is szerepe van. Társas kapcsolataira egyedül Gábor nem érzi, hogy valamilyen módon hatással lenne részképességzavara.

2. táblázat: Befolyásolja-e az egyén életminőségének adott területét a tanulási zavar

	ANDRÁS	ANNA	DÁVID	GÁBOR	LILLA	VIVIEN
Tanulási zavar fajtája	diszlexia	diszlexia	diszlexia, diszgráfia	diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia	diszkalkulia	diszlexia, diszgráfia
Pályaválasztás	nem	igen	nem	igen	igen	igen
Párválasztás	igen	nem	nem	igen	igen	igen
Tanulás	igen	igen	igen	igen	igen	igen
Munkavállalás	igen	igen	igen	igen	igen	igen
Hozzáférés az információkhoz	igen	igen	igen	igen	nem	igen
Anyagi jólét	igen	nem	nem	nem	nem	nem
Önértékelés	igen	igen	nem	nem	igen	igen
Negatív érzelmek	igen	igen	igen	igen	igen	igen
Élet élvezete	nem	nem	nem	nem	nem	igen
Társas kapcsolatok	igen	igen	igen	nem	igen	igen
Célok megvalósítása	igen	igen	igen	igen	igen	igen

4.2. Az életminőség és a tanulási zavar típusainak összehasonlítása

Az interjú alapján Vivien ítéli meg legrosszabbnak az életminőségét, tizenegy területből tíz területen érzi, hogy negatív hatással van rá a tanulási zavara. Diszlexiával és diszgráfiával él. Hozzá hasonlóan Dávid is diszlexiás és diszgrafiás, ő azonban csak hat területen érzi úgy, hogy befolyásolná. Gábor is rendelkezik diszlexia és diszgráfia diagnózissal, emellett pedig diszkalkulia diagnózissal is. Ő hét területen észlelte tanulási zavara negatív hatását. Annak ellenére, hogy a vizsgált személyek közül ő az egyetlen, akinél mindhárom típus megállapították, hét pontja alapján elmondható,

hogy a középmezőnybe tartozik életminőségének megítélésével. Gábor és Lilla rendelkeznek diszkalkulia diagnózissal, Lilla a vizsgált területek közül szintén hét területen gondolja úgy, hogy tanulási zavara negatív hatással van rá. Gábor és Lilla pontszámai egyeznek tehát, pedig Gábor három, Lilla pedig csak egy típusával él a tanulási zavarának. Anna és András mindketten diszlexiások. Anna nyolc, András pedig kilenc területen találja úgy, hogy életminőségét befolyásolja tanulási zavara.

Veenhoven (2007) meghatározásából kiindulva interjúalanyainknak feltettük azt a kérdést is, hogy elégedettek-e saját életükkel. Ezzel kívántuk kiegészíteni az életminőség különböző területeit vizsgáló kérdéseket annak érdekében, hogy egy más szemzőgű, kizárólag az egyénnek az életminőségről alkotott, saját értelmezésére hagyatkozó eredményt kapjunk. A hat interjúalany közül mind elégedettnek tartják magukat az életükkel, viszont csak Lilla és Vivien gondolja úgy, hogy erre hatással van tanulási zavaruk.

4.3. A maradványtünetekre vonatkozó válaszok elemzése

Meg szeretnénk volna tudni, hogy a vizsgált személyek mindennapi életében is megjelenik-e olyan nehézség vagy hátrány, amit tanulási zavaruk okoz. Mind a hat személy beszámolt róla, hogy hétköznapi életük során folyamatosan szembesülnek ilyen helyzetekkel. Megkérdeztük továbbá minden interjúalanyunktól, hogy életük mely területén érzik leginkább a tanulási zavaruk hatását, miben érzik leginkább hátrányban magukat. Dávid és András a tanulást nevezte meg, Gábor és Vivien az írásbeliséget, Anna a nyelvtanulás nehézségét emelte ki, Lilla pedig a pénzügyeinek átlátását és intézését. Azt is szeretnénk volna megtudni, hogy ismernek vagy használnak-e a vizsgált személyek olyan eszközöket, könyveket, tanfolyamokat, szervezeteket stb., amelyek tanulási zavarral élő felnőtteknek segítenek a nehézségeik leküzdésében. Négy személy jelezte, hogy ismer ilyen lehetőségeket.

4.4. Kutatási kérdésekre kapott válaszok

1. Ha tanulási zavarok maradványai felnőttkorban is megjelennek, negatívan befolyásolják a fiatal felnőttek életminőségét?

Kutatásunkban vizsgáltuk az életminőség tíz kiválasztott területét. Az interjúk elemzése alapján a megkérdezettek több mint fele vélte úgy, hogy a pályaválasztás, a párválasztás, a munkavállalás, az információkhoz való hozzáférés, az önértékelés, a negatív érzelmek, a társas kapcsolatok, a célok megvalósítása és a tanulás területére is hatással van a tanulási zavara. Az élet élvezete és az anyagi jólét területén csak 1-1 interjúalany vélte úgy, hogy tanulási zavara valamilyen módon befolyásolja az életminősé-

gét. Ez alapján megállapítjuk, hogy kutatásunk alapján a felnőttkorban megjelenő tanulási zavarok az életminőség legtöbb területét negatív módon befolyásolják. Ezzel szemben a megkérdezettek nagy többsége úgy véli, hogy az étellel való elégedettségét nem befolyásolja negatív módon a tanulási zavara és annak felnőttkori maradványtünetei.

2. A felnőttkorban jelentkező maradványtünetek befolyásolják az illető pályaválasztását, párválasztását, a munkavállalását?

A vizsgált hat személy közül négy érzi úgy, hogy a pályaválasztásban és szintén négy, hogy a párválasztásban befolyásolja valamilyen módon a tanulási zavara és annak maradványtünetei. Ugyanakkor minden interjúalany beszámolt olyan helyzetekről, melyekben úgy tapasztalta, hogy tanulási zavarának maradványtünetei befolyásolták a munkavállalással kapcsolatban. Az általunk vizsgált személyek interjúi alapján megállapítjuk, hogy a tanulási zavarral élő fiatal felnőtteket befolyásolja tanulási zavaruk és annak maradványtünetei a munkavállalás során, azonban a pályaválasztásra és párválasztásra nem minden esetben van hatásuk; ennek mértéke személyenként változhat.

3. A tanulási zavarral élő fiatal felnőttek ismernek olyan csoportokat, szervezeteket, könyveket, tanfolyamokat, melyek maradványtüneteik mérséklésében segítenek?

A kutatásunk során felvett hat interjú alapján csupán két személy nyilatkozott úgy, hogy nem ismer és nem keres olyan csoportokat, szervezeteket, könyveket, tanfolyamokat, melyek maradványtüneteik mérséklésében segítenek. Ez alapján megállapítjuk, hogy a tanulási zavarral élő fiatal felnőttek többsége igyekszik megismerni az ilyen segítségeket, próbálja ismereteit bővíteni és lehetőségeit felmérni.

4. Vannak a különböző típusú tanulási zavarok maradványtünetei között hasonlóak?

A vizsgált személyekkel felvett interjúk során feltűnt számunkra, hogy több olyan maradványtünet is van, amelyekről különböző típusú tanulási zavarral élő személyek is beszámoltak. A térbeli és síkbeli tájékozódással kapcsolatos nehézségeiről a diszkalkuliával élő Lilla és a diszlexiával és diszgráfiával diagnosztizált Vivien is beszámolt. Emellett a jobb és bal oldal megkülönböztetésével kapcsolatos problémákat említett az interjúja során Dávid, aki diszlexiás és diszgrafiás, Lilla, aki diszkalkuliás, valamint Anna is, aki diszlexiás. Ezek alapján megállapítjuk, hogy a tanulási zavar különböző típusai esetében vannak azonos maradványtünetek.

5. KÖVETKEZTETÉS ÉS JAVASLATOK

Megállapítjuk, hogy összefüggés van a tanulási zavarok és maradványtüneteik, valamint az életminőség általunk vizsgált területei között. Kutatásunk alapján tanulási zavarok és a felnőttkorban megjelenő maradványtüneteik negatív módon befolyásolják a tanulási zavarral élő fiatal felnőttek életminőségét, de ennek mértéke egyénenként nagy eltéréseket mutathat. Az interjúkból megállapítjuk továbbá, hogy azonos tanulási zavarral élő fiatal felnőttek hasonló területeken érzik a legnagyobb hátrányban magukat a felnőtt életük során, illetve mindegyikük tapasztal hétköznapi életében nehézségeket valamilyen formában. Az interjúk eredményei alapján az azonos tanulási zavarral élők életminőségüknek nem azonos területein tapasztalják a nehézségeket, ez is alátámasztja, hogy ebben nemcsak a tanulási zavar típusa a meghatározó, hanem a személy sok más egyéb tulajdonsága és a különböző körülményei is.

Úgy gondoljuk, hogy kutatásunk az összes olyan célt elérte, amelyet a kezdetekben kijelöltünk. Tanulságos volt számunkra a tanulási zavarral élő személyek belső motívációit és érzéseit megtapasztalni; úgy gondoljuk, hogy ennek eredményeként sokkal közelebb érezzük magunkat a témához. Szembesültünk azonban azzal, hogy a téma egyáltalán nem sűrűn kutatott, nincsen középpontban, ezért sokkal több további vizsgálatot igényelne. Új nézőpontokkal, más megközelítésekkel és más alanyokkal is érdemes lenne a kutatást megismételni, az eredményeket összevetni, például egy másik korosztály tapasztalatait is vizsgálni, vagy a minta összetételét úgy meghatározni, hogy a nemek és a tanulási zavar különböző típusai is egyenlően legyenek reprezentálva. Kutatásunk egyik tanulságaként tudnánk megnevezni azt, hogy noha a tanulási zavarok különböző típusai sok hasonlóságot mutatnak, érdemes őket specifikusan is vizsgálni, és a kutatási trendekkel ellentétben nemcsak a diszlexiára fókuszálni, hanem a diszgráfia és még inkább a diszkalkulia megismerésére törekedni. Szintén tanulságként fogalmazzuk meg, hogy a tanulási zavarok súlyosságuk szerint is nagy különbségeket mutatnak, amire a vizsgált személyek kiválasztásakor érdemes figyelmet fordítani.

Kutatásunk több szempontból is releváns kérdéseket vet fel, és várhatóan az eredmények jól hasznosíthatóak lesznek a tanulási zavarral élő felnőttek segítésében. Úgy véljük, hogy tanulmányunk jó eszköz arra, hogy felhívja a figyelmet a tanulási zavarral élő fiatal felnőttek helyzetére. Az interjúk során a vizsgált személyek nemcsak problémáikat és nehézségeiket tárták fel, de sok esetben megfogalmaztak kritikákat a fejlesztésükkel és segítésükkel kapcsolatban, melyeket figyelembe véve lehetségessé válna egy sokkal inkább a problémáiknak megfelelő segítő rendszer kialakítása. Interjúalanyaink válaszai alapján úgy gondoljuk, az oktatás és a munka világának a tanulási

zavarral élő felnőttekre is figyelmet kellene fordítania, továbbá úgy véljük, hogy ismeretterjesztő kiadványokkal, előadásokkal, tréningekkel érdemes volna felvilágosítani és érzékenyíteni a társadalmat. A tanulási zavarral élő felnőttek személyek életében döntő fontosságú volna egy olyan tanácsadói rendszer kiépítése és működtetése, amely pályaválasztási tanácsadással biztosíthatná, hogy képességeiknek megfelelően válasszanak pályát. A Kraiciné (2013) által is javasolt tanácsadási hálózat feladatai között lehetne továbbá a tanulási zavarral élők családjának informálása, képzése, segítése, valamint a munkaerőpiac különböző résztvevői, elsősorban a humán erőforrás-menedzsment területén dolgozó szakemberek megismertetése a segítség módszereivel, valamint a tanulási zavarokkal járó előnyökkel is.

6. IRODALOM

- A DSM-IV diagnosztikai kritériumai (2001). Budapest: Animula Kiadó.
- Aszmann, A. (Szerk) (2003). HBSC Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása. Nemzeti Jelentés. Budapest: Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet.
- Babitsné Schweitzer, M. és Horváthné Vertike, A. (Szerk.) (2018). Diszlexia, diszgráfia és diszortográfia – Az olvasás, az írás és a helyesírás zavara. Módszertani segédlet az iskolai integrációhoz. Pécs: Pécsi Tankerületi Központ. Pécsi Éltes EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat.
- Balogh, L. (2006). Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Bastiaansen D., Koot H. M., Ferdinand R. F. (2005). Determinants of quality of life in children with psychiatric disorders. *Qual Life Res*, 14, 1599–1612. <https://doi.org/10.1007/s11136-004-7711-2>
- Christiansen, A. (2014). Az írás-olvasási és számolási zavarok kezelése. Budapest: Saxum Könyvkiadó.
- Dallos, Gy. (2015). Gyermekpszichiátriai kórképek vizsgálata: Az életminőség és az ADHD vizsgálata. [Doktori disszertáció] Budapest: Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Diener, E. & Suh, E. (1997). Subjective well-being: An interage perspective. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304–324.
- Ercsey, I. (2011). Módszertani kihívások a szubjektív életminőség vizsgálatában. In: Fojtik, J. (Szerk.): Felelős marketing - A Magyar Marketing Szövetség Marketing Oktatók Klubja 17. országos konferenciájának előadásai, (pp.785-794). Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
- Ginieri-Coccosis M., Rotsika V., Skevington S., Papaevangelou S., Malliori M., Tomaras V., Kokkevi A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: Care, Health and Dev*, 39(4), 581–591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>

- Gyarmathy, É. (1998). Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(10), 59–68.
- Gyarmathy, É. (2007). Diszlexia, a specifikus tanítási zavar. Budapest: Lélekben otthon Kft.
- Harjárné Brantmüller, É. (2011). Down-szindrómások életminőségét befolyásoló faktorok vizsgálata. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, „Ok-tás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Nevelésszociológia Program.
- Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Council for Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/0014402962029002>
- Kraiciné Szokoly, M. (2013). Sajátos Tanulási – Tanítási Igényű Felnőttek. *Kultúra és közösség*, 4(1), 51–62.
- Mesterházi, Zs. (2001). Gyógypedagógiai lexikon. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar.
- Michel G., Bisegger C., Fuhr C., Abel T. (2009). Age and gender differences in healthrelated quality of life of children and adolescents in Europe: a multilevel analysis. *Quality of life research: an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 18(9), 1147–1157. <https://doi.org/10.1007/s11136-009-9538-3>
- Nagyvárad, K. (2016). Jólét–jól-lét mutatók segítő szakmában dolgozók körében. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 4(3), 62–72. <https://doi.org/10.21549/NTNY.15.2016.3.5>
- Peruniak, G. (2008). The Promise of Quality of Life. *Journal of Employment Counseling*, 45(2), 50–60. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2008.tb00044.x>
- R. Fedor, A. és Huszti, É. (2016). Kutatásmódszertani kézikönyv. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Rotsika V., Coccossis M., Vlassopoulos M., Papaeleftheriou E., Sakellariou K., Anagnostopoulos D. C., Skevington S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports? *Quality of Life Research*, 20, 1271–1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9857-z>
- Sarkady, K. és Zsoldos, M. (1992/93). Konceptcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 48–49(3–4), 259–270.
- Szabó, A. (2015). Pedagógusok életminősége. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 180–189.
- Szántó, Zs. és munkatársai (2016). Jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. <https://doi.org/10.18392/metsz/2016/1/6>
- Szigeti, F. (2016). Az életminőség mérési rendszerei. *Educatio*, 25(1), 130–139.
- Tárnokiné Törő, K. (2017). Olvasási zavar melletti klasszifikációs rendszer szerinti komorbid és küszöb alatti pszichiátriai zavarok, valamint életminőség vizsgálata gyermekeknél. Doktori értekezés. Budapest: Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola.
- Vargáné Molnár, M., Paulik, E., Tróznai, T., Kullmann, L. (2011). A DIS-QOL életminőség vizsgáló eljárás adaptálásának hazai eredményei értelmi fogyatékos személyek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39(2), 142–152.
- Veenhoven, R. (1997). The utility of happiness. Ruuth Veenhoven saját weboldala. [online] [2020. 03. 27.] > URL: <http://www.eur.nl/fsw/personnel/soc/veenhoven/index2.htm>
- Veenhoven, R. (2007). Quality of life research. In: Bryant, C. D. & Peck, D.L. (Eds.), 21st Century Sociology (pp. 54–62) <https://doi.org/10.4135/9781412939645.n64>

World Health Organization (1998). WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs: Report on WHO consultation. Geneva: WHO

Ysseldyke, J. E., Thurlow, J., Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decision making: the University of Minnesota Institute. *Exceptional Education Quarterly*, 4(1), 75–93. <https://doi.org/10.1177/074193258300400109>

MESEDRAMATIZÁLÁS FENNTARTHATÓ ANYAGOKBÓL A STILIZÁLÁS JEGYÉBEN

TÖRZSÖK RENÁTA¹ – KOSARAS ISTVÁNNÉ² – NAGYNÉ MANDL ERIKA³

¹ Óvodapedagógus BA szak, MATE Neveléstudományi Intézet, renata.torzok1@gmail.com

² Intézményvezető, Hétszínvirág Baptista Óvoda és Bölcsőde, Seregélyes, email: hetszinvirag@baptistaoktatas.hu

³ Egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, nagyne.mandl.erika@uni-mate.hu

Dolgozatunkban szeretnénk bemutatni, hogyan kapcsolható össze az újrahasznosított és természetes anyagok felhasználása a dramatizálással, a stilizálás jegyében. Továbbá, hogy ez a kombináció milyen hatást fejt ki a gyermek lelki fejlődésére, az óvodapedagógus hogyan használhatja fel a dramatizálást pedagógiai módszerként, illetve miért fontos a természetes és újrahasznosított anyagok használata.

Három mesét dolgoztunk fel dramatikusan, melyekhez stilizált bábokat készítettünk. A bábkészítést megelőzően felvettük a kapcsolatot interjú céljából két személlyel, akiről úgy véltük, hogy válaszaikkal gazdagítják a téma megközelítési szempontjait. Az egyik személy egy nemzetközileg elismert csuhéműves népi iparművész, aki Seregélyes településről származik. A másik személy pedig elismert színházpedagógus.

Az első meséhez természetes alapanyagokat használtunk fel, a második mese szereplőinél kombináltuk a természetes és az újrahasznosított anyagokat, míg az utolsó mesénél csak újrahasznosított anyagokkal dolgoztunk. Az anyagválasztásnál azért használtuk tisztán és vegyesen ezeket az anyagokat, mert a gyermeki reakciókat szeretnénk volna megfigyelni az egyes változatok esetében. A mesékhez a főbb eseményeket kézzel festett illusztrációkkal egészítettük ki. A papírszínházak ötletéből merítkezve egy bőrdönt alakítottunk át hordozható színházzá, mellyel érzékeltetni szerettük volna, hogy egy kiselejtezett tárgyat milyen kreatívan lehet felhasználni dramaturgiai eszközként. A mesék lezárásaként a gyermekeket játékos tevékenységekkel vezettük vissza a játékba. Ezek a tevékenységek a mesék történetéhez kapcsolódó, lényegüket megragadó kezdeményezések voltak.

A témát illetően az óvodapedagógusok és szülők véleménye is érdekelt minket. Készítettünk számukra egy-egy kérdőívet, melyek kicsit eltérnek egymástól, hiszen szakmai és laikus oldalról közelítik meg a témát, azonban számos ponton összehasonlíthatók. A kérdőív válaszaiból átfogóbb képet szerettünk volna kapni a stilizált, természetes és az újrahasznosított bábokkal való bábjáték intézményi és otthoni szokásairól. A kutatásunkhoz készített kérdéssorokat az interneten osztottuk meg a célközönséggel.

A kitöltők válaszaiból azt a következtetést vontuk le, hogy a megkérdezettek körében van igény a stilizált ábrázolásra és a fenntartható anyagok használatára a dramatizálási eszközök készítése során.

Úgy érezzük, a dolgozatunk segítségével elértük a kitűzött céljainkat, hiszen válaszokat kaptunk a főbb kérdéseinkre, illetve a szakmai fejlődésünket is elősegítették a dolgozatban megfogalmazott gondolatok.

1. BEVEZETÉS

A mese rendkívül fontos szerepet tölt be a gyermekek egészséges fejlődésében. Számos területen elősegíti a fejlődést, fejleszti a képzelőerejüket, anyanyelvi készségeiket, ismereteiket bővíti az őket körülvevő világról, a szociális kapcsolatok bonyolult rendszereiről. Míg a tanmeséken át okító jellegű tudást szereznek, addig egyes mesék feloldják a bennük felmerülő, olykor számukra meg nem fogalmazható stresszhelyzeteket. A mai digitalizált világban a gyermekek többsége az óvodában találkozik először a mesével, bábjátékkal, ezért az óvodapedagógus vállán nagy a felelősség. Kihívás elé állítja a kialakult helyzet, hiszen az animációs mesékkel szemben kell teret nyernie a hagyományos bábjátékkal, újat mutatni és élményt nyújtani óvodásai számára, hogy minél érzékenyebbek és befogadóbbak legyenek a mesékre. Minden cselekedetével példaként szolgál a gyermekek számára, ezért különösen fontos egy jól megválasztott mese mellett a mű dramatizálása is, hiszen jó eséllyel a gyermekek nagy részének csak az óvodában van lehetősége bábjátékot látni.

Ma már minden intézmény fontos célkitűzésnek tartja a fenntarthatóságra nevelést, a környezetvédelmet. Véleményünk szerint a klímaváltozással sújtott világunkban létjogosultsága van a környezetünk védelmének. Mindannyiunk közös érdeke egy környezettudatos generáció felnevelése. A bábok készítése, melyeket akár a gyermekekkel közösen is elkészíthet az óvodapedagógus, illetve ezeknek a báboknak a felhasználása a bábjáték során kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy játékba integráltan ismeresse meg a gyermekeket a természetes, újrahasznosított, fenntartható anyagokkal, ezáltal kímélve a környezetünket. Továbbá felhívja figyelmüket a természet értékeinek megőrzésére. A gyermekek a tetteiken keresztül tanulnak a legtöbbet, azt tartják követendő példának, amit a felnőttektől látnak. A dramatizálás kiváló lehetőséget biztosít arra, hogy a gyermekekkel indirekt módon ismertessük meg a fenntarthatóság alapelveit, a stilizált ábrázolással pedig segítsük a képzelőerejük kibontakozását.

A stilizált ábrázolás hozzájárul a fantázia fejlesztéséhez. A gyermekek rendkívül nyitottak az absztrakt ábrázolásra, számukra elég, ha csak a legcsekélyebb hasonlóságot felfedezik egy tárgyban és az általuk elképzelt meseszereplőben, könnyen összekapcsolják őket. Úgy gondoljuk, hogy ezt a gyermeki képességet fontos megragadni

és továbbfejleszteni. A stilizáció alkalmazása dramatizálás közben lehetőséget biztosít a fantázia kibontakozására, hiszen nincs minden a gyermekek szeme elé tárva, bizonyos dolgokat úgy kell elképzelniük. A fantázia fejlesztése jótékony hatással van a kreativitásra, ami elengedhetetlen az életben való boldogulásukhoz.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

2.1. A mesedramatizálás helye az óvodai nevelésben

A mesedramatizálás kiemelkedő helyet foglal el az óvodai nevelésben. Fontos a képi megjelenítéskor, hogy az óvodapedagógus, illetve a szülő az otthoni történetillusztrációikor is törekedjen az egyszerűsége, ne adjon ki a keze közül túl részletesen kidolgozott eszközöket. A túlzottan részletgazdag kidolgozás behatárolja a gyermek képzelőerejét, hiszen semmit nem bíz a véletlenre, nem sarkallja a gyermeket arra, hogy maga elé képzelje a történet cselekményét (Fábián, 1994, p.1). A bábjátéknál ügyelnie kell arra az óvónőnek, hogy alakjai érdekesek és figyelemfelkeltőek legyenek, hiszen a digitális eszközökkel kell felvenniük a versenyt. Az óvodások igénylik a meséket, azonban a modernizáció egyik hátulütőjeként a szülőknek nem sok idejük van leülni és mesélni nekik. Ebből fakadóan sok gyermek az óvodába belépve találkozik először mesét mondó felnőttel. Az óvodapedagógus az egész egyéniségét beleviszi előadás-módjába, előadásaihoz készített dramaturgiai eszközeibe (Zilahi, 1989).

Az óvodapedagógusnak kellően magas fokon kell művelnie anyanyelvét ahhoz, hogy tudását átadhassa óvodásainak. Az anyanyelvi készségek fejlesztéséhez remek lehetőséget biztosít a mondókázás, az éneklés és a mesélés. Az óvodás életkorú gyermekekre jellemző az artificializmus: a 2 és 7 éves kor közötti gyermekek még nem képesek elkülöníteni a természeti jelenségek eredetét az ember alkotta világtól. Számukra minden létező dolog emberi alkotás (Kádár, 2012, p.35; Martin et al., 2015, p.18). A mesék kiváló alkalmat adnak arra, hogy a gyermek még többet halljon az őt körülvevő világról. „A gyermek számára fontosak a magyarázatok, mivel körülötte a világ folyamatosan változik” (Kádár, 2012, p. 34). Példaként hoznánk fel a természet őszi jelenségeit: ősszel lehullanak a fákról a levelek. Egy óvodásban felmerül a kérdés, hogy ki és miért szedi le a fákról a faleveleket. Az esős időjárás miatt gyakran nem látjuk a napot, a gyermekben ez úgy csapódik le, hogy a nap elbújik a felhő mögé. A tárgyak, élettelen dolgok megelevenítése, más néven az animizmus szintén erre a korosztályra jellemző gondolkodásmód (Martin et al., 2015, p.17). Úgy gondoljuk, a mese előadásánál fontos, hogy előszóban, fejből történjen a mesemondás, a szemkontaktus megteremtésére is ügyeljen az óvónő. Ezáltal a gyerekek megtanulják, hogy a kommunikáció során fontos a beszélőpartner szemébe nézni, ami a másik felé való odafordulás egyik

jele. Az élszóban való mesélés számos fontos tanulási lehetőséget biztosít a gyerekeknek.

A jól mesélni tudó óvodapedagógus mindenféle eszköz igénybevétele nélkül is le tudja kötni a gyermekek figyelmét, kiváltva bennük azt a gyermeki kíváncsiságot, elmerengő gondolkodást, melyből kialakul az élénk képzelőerő (*Zilahi, 1989, p. 6*).

Azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni a jól megválasztott dramaturgiai eszközök hatásfokát sem. Az óvodapedagógus a mesedramatizálás tervezésekor tudatosan tervezi meg egy-egy mese eljátszását dramaturgiai eszközök segítségével. A mesedramatizálás tervezésénél először magát a mesét kell kiválasztani, amelynek meg kell felelnie a gyermekek életkori sajátosságainak, hogy a cselekményt könnyen megértsék, illeszkednie kell az óvoda pedagógiai programjába. A mesét érdemes elemezni: megtervezni, hogy mely szereplőket készíti el az óvodapedagógus, és átgondolni, hogy milyen háttérket készít mellé, amivel kifejezőbbé tudja tenni az előadását. A bábok készítésénél érdemes törekedni a karakter fontosabb jellemzőinek a kiemelésére, hogy a gyermekek figyelmét ne terelje el a lényegről egy felesleges elem (*Maszler, 2002, p. 77*). Fontos, hogy a bábok színvilágukban kapcsolódjanak a mese hangulatához, mindazonáltal a túlzottan sötét, komor színeket el kell kerülni. A sötét színekhez szimbolikusan is rossz érzéseket kapcsolunk. A bábok anyagválasztásánál fontos kritérium, hogy tartós, esztétikus, higiénikus anyagot használjunk fel, ezáltal a báb sokáig újszerű állapotban megmarad, és könnyen tisztítható lesz.

A gyermekek szeretnek és tudnak is azonosulni a bábokkal, ez különösen a saját bábjátékukban mutatkozik meg. Ilyenkor a gyermek a báb mozgatójaként úgy érzi, hogy rá nem figyel senki, csak a bábura, ezért még a leggátoltabb gyermek is könnyen fel tud oldódni. Bábozás közben elmondhatja, kijátszhatja magából a féleleleit, frusztrációját, örömét, bepillantást enged a saját maga által elképzelt világba. Ezt a tevékenységet projekciónak nevezzük, amelynek a gyermek egészséges lelki fejlődésében fontos szerepe van (*Martin et al., 2015, p.113; Kolosai és M. Pintér, 2016, p. 297*). Az óvodapedagógus a bábjátékot alkalmazhatja az óvodai nevelés bármely területén: a szabad játék során spontán módon, illetve a kezdeményezései során tervezett módon is. Véleményünk szerint fontos minél többet bábozni a gyermekekkel, hogy azok a gyermekek is megismerjék és megszeressék azt, akiknek csupán az óvodában van lehetőségük találkozni bábjátékkal. Továbbá a bábozásokkal lehetősége nyílik a pedagógusnak jobb rálátást kapni a gyermeket foglalkoztató kérdésekre, a gyermek aktuális lelkiállapotára.

2.2. A stilizáció

A stilizálás – mint ábrázolási lehetőség – számos lehetőséget tartogat. Elősegíti a fantázia fejlődését, hiszen nem kész képi alkotásokat tár a gyermekek elé, ezáltal a gondolkodásra, fantáziálásra sarkallja őket. A gyermekek pedig ösztönösen keresik azokat a játékokat, formavilágokat, melyekkel szabadjárá engedhetik a kreativitásukat (*Fábián*, 1994, p.3). A stilizált ábrázolás, különösen, ha természetes vagy újrahasznosított anyagok felhasználásával készül, egy olyan mesevilágba repíti a gyermekeket, mely eltér a megszokottól. A gyermekek figyelmét pedig éppen ez a különleges, számukra új előadásmód fogja lekötöni, hiszen a mindennapi életből mára kikopott a népies ábrázolásmód, a természetes anyagok használata.

Ezzel a stílussal a gyermekek jellemzően az óvodai néphagyományőrzés keretein belül találkoznak először, ám mivel a legtöbb intézmény inkább a népdalokra, dalos körjátékokra helyezi a hangsúlyt, ezért a természetes anyagokból készült népi játékokkal csupán futólag ismerkednek meg az óvodások. Az óvodapedagógus éppen ezért tudja kihasználni az újdonság varázsát, számára a stilizálás és a szokatlan anyagválasztás kombinációja olyan lehetőséget nyújt, mellyel a gyermekeket lebilincselheti, a mesék iránti szeretet felé terelheti őket, miközben játékosan fejleszti őket megannyi területen.

A jól megválasztott stilizált ábrázolás visszatükrözi az óvodapedagógus egyéniségét, a mese hangulatát, a szereplők személyiségét (*Bárdos*, 2019). A gyermekek fogékonyabbá válnak az esztétikai élmény befogadására, a jelzésértékű külső tulajdonságok felismerésére, melyet a bábuk formájából, színhasználatából egyaránt felismerhetnek. A stilizáció és a mesemondó előadásmódja együttesen hatnak a gyermek érzelmi fejlődésére, a képi illusztráció segíti az egyes érzelmek megértését, ami hozzásegíti a gyermekeket a későbbi érzelmfelismeréshez, helyes kifejezéshez. Elősegíti a stilizált képi megjelenítés a belső képalkotás fejlesztését, amely elengedhetetlen készség az iskolai szövegértésben (*Tancz*, 2009).

A belső képalkotáshoz eleinte szükség van külső megerősítésre, a gyermek az általa látott leegyszerűsített képeket a saját személyiségéhez, aktuális érzelmi állapotához igazítja. Későbbi felidézéskor már a saját maga által emlékként elraktározott képet adja vissza, ezáltal bővíti a belső képalkotását a stilizáció. Az óvodás korú gyermekek rendkívül fogékonyak a tárgyjátékokra. Tárgybábu gyakorlatilag bármiből készülhet, egy kiselejtezett fakanáltól elkezdve egy fa alatt talált tobozig. Ezekre a bábokra jellemző az erős stilizáció, hiszen pont a leegyszerűsített formai ábrázolás adja meg a legfőbb jellemvonásukat. Ezen jellemzőjük miatt a tárgybábuk kiváló alapanyagai a stilizált ábrázolású báboknak. Törekedni kell arra, hogy a lehető legkisebb külső beavatkozással készüljenek el, ezáltal érhető el a gyermekek képzelőerejére vonatkozó legnagyobb

fejlesztő hatás. Ugyanakkor alapanyagukban, formaválasztásukban, színvilágukban, mozgásuk megválasztásában az elkészült bábuknak hűen tükrözni kell a megjeleníteni kívánt alakot. A stilizált bábok elkészítéséhez számos anyag áll rendelkezésre, melyek az asszociációs lehetőségek tudatalatti kiaknázására sarkallják az óvodásokat (Szentirmai, 2008, p.48). Célszerű természetes, illetve újrahasznosított anyagból dolgozni. Ezek az alapanyagok már alakjukban, színvilágukban rendszerint hordoznak egy leegyszerűsített megjelenítési formát, mellyel felhívják magukra a készítő figyelmét is.

2.3. Interjú egy csuhéműves népi iparművésszel és egy színházpedagógussal

Ahogy arra már a bevezetőben is utaltunk, két interjút is készítettünk, hogy minél szélesebb, átfogóbb képet kaphassunk az általunk kutatott témáról.

Az első interjúnkat egy csuhéműves népi iparművésszel készítettük; tevékenységéből fakadóan őt főként a természetes anyagok használatáról és a környezetvédelemről kérdeztük. Az iparművésszel készült interjúból kiderült, hogy számára fontos a népi hagyományok megőrzése, és ebből adódóan esetében egyfajta tudatalatti környezetvédelemről beszélhetünk. Csuéművesként tárgyalókatása során olyan természetes hulladékanyagokkal dolgozik, amelyekkel nem szennyezi környezetét, hiszen a le hulló, felhasználatlan darabkák komposztálódnak. A stilizáció természetes és magától értetődő módon jelenik meg alkotásaiban, hiszen a magyarországi néphagyományörzésben ez az ábrázolási stílus a mérvadó.

Második interjúnkat egy elismert színházpedagógussal készítettük. Az ő esetében a stilizáció, a természetes és az újrahasznosított anyagok használatának témáját jártuk körbe. Megtudtuk, hogy minden báb stilizált, éppen ezért a mértéke a mérvadó. Munkája során mind a természetes, mind az újrahasznosított anyagokból készült bábok megjelennek, azonban tapasztalatai alapján a gyermekek a természetesebb anyagokat jobban kedvelik, meleget árasztó kinézetük miatt. Ezen felül a ridegebb anyagokat nem egyszerű mozgatni a színpadon, így az üveget, fémet nem szívesen alkalmazzák. Fontos számára az újrahasznosítás, és úgy véli, hogy játékosan nagyon jól beleépítheti színházi előadásaiba, így a gyermekek játékosan sajátíthatják el a környezettudatosságot.

Mindkét interjút hasznosnak találtuk, hiszen általuk nagyobb rálátást nyertünk a témánkra, illetve azokra a részletekre, melyekre jobban kell figyelniük.

2.4. Az óvodai környezeti nevelés és a dramatizálás kapcsolata

A fenntarthatóságra nevelésnek talán soha nem volt akkora aktualitása, mint napjainkban, hiszen automatizált világunk működéséhez a természeti erőforrások kitermelésére van szükség. Azonban a természeti erőforrások végesek, kitermelésük komoly környezeti szennyezéssel jár. A környezeti nevelés hosszú időn keresztül nem volt tudatos okítás (Doba, 2018, p.289). Az óvodai nevelésben minden lehetőséget meg kell ragadnia az óvodapedagógusnak arra, hogy a rábízott gyermekeket környezettudatos személyekké tudja nevelni. Az óvodai életben számos szituáció adódik, amikor a gyermekek figyelmét fel lehet hívni a természet szépségeire. Például egy séta alkalmával felhívható figyelmük a virágos kert szép növényzetére, vagy éppen a virágport begyűjtő méhekre és az ökológiai körforgásban betöltött szerepükre.

Ebből kifolyólag a pedagógusok mind tanulmányaik alatt, mind pályájuk során fontos szerepet töltenek be a fenntarthatóságra nevelés folyamatában (Kövecsesné, 2015, p.305). Az óvodapedagógus bábjátékain, és azok készítésén keresztül is nevelő hatást gyakorol a gyermekekre. A természetes alapanyagból készült bábok esetében bevonhatja őket az alapanyag gyűjtésébe is, kimehetnek együtt a természetbe, ahol tudásukat bővíthetik a környezetről, az élővilágról. Az óvodapedagógus a terményekből készült bábokkal kapcsolatban mesélhet a néphagyományainkról, hiszen régebben még jóval közelebb álltak az emberek a természethez, több természetes anyagot használtak fel a mindennapi életükhöz, mint manapság.

A mai társadalom jelentős része a fogyasztói társadalmat képviseli, ahol ha egy termék elromlik, azt kidobják; egyszerűbb egy újjal pótolni, mint megjavítani. Azonban ez a szemlélet negatív hatást fejt ki a környezetre, hiszen egyre nagyobb mennyiségben állítják elő a gyárak a termékeket, és egyre több hulladékot halmozunk fel. Az újrahasznosított bábok elkészítésükkel is azt üzenik az óvodások számára, hogy egy kidobásra ítélt tárgyat fel lehet használni újra, más eszközt, játékot lehet belőle készíteni. Az óvodapedagógus megtaníthatja a gyermekeknek, hogy az újrahasznosítással a környezetet kímélik, kevesebb hulladékot termelnek, továbbá fejleszthetik kreativitásukat alkotás közben.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

3.1. Mesék dramatikus feldolgozása természetes és újrahasznosított anyagok felhasználásával

A stilizált ábrázolás jegyében, természetes és újrahasznosított anyagok segítségével három mesét dolgoztunk fel dramatikusan. A meséket Bauer Gabriella *Gyermekiro-*

dalmi szöveggyűjteményéből választottuk ki. Olyan magyar népmesékre esett a választásunk, melyeket korcsoportonként is elő lehet adni az óvodában, azonban a nagycsoportos gyermekeknek is izgalmas fordulatokat tartalmaznak, hiszen a mesék dramatikus feldolgozásait nagycsoportos gyermekeknek adhattuk elő. A három meséhez három különböző anyaghasználatot választottunk, ez is a kísérlet fontos eleme volt, hogy melyikre hogyan reagálnak az óvodások. Kíváncsiak voltunk rá, hogy a mai óvodás gyermekeket le tudja-e kötni egy statikus bábozású előadás, illetve érdekes-e a számukra a terménybáb, tárgybabu játéka.

A papírszínházak mintájára, egy régi bőröndből készítettük el színházunkat. Az anyag megválasztásával is szerettük volna érzékeltetni, hogy minden dramaturgiai eszközünk az újrahasznosítás jegyében készült, továbbá a bőröndöt jó választásnak gondoltuk mobilitása miatt. A bőröndben volt eredetileg egy írószer tartó rész, melyet úgy vágtunk ki, hogy a festett illusztrációit bele tudjuk helyezni. A jobb tartás érdekében maradék díszlécből készítettünk egy szegélyt a tartórész aljára. A színházi függöny maradék drapéria anyagból készült, míg színpad gyanánt egy cipősdoboz szolgált. A cipősdoboz tetején látható eredeti feliratot szándékosan nem fedtük el teljesen festékkel, érzékeltetni szerettük volna, hogy ez is egy újrahasznosított eszköz. A bőröndszínház színvilágával és kinézetével szerettünk volna megnyugtató, természet közeli hangulatot teremteni, amely harmonizál a dolgozatunk témájául szolgáló dramaturgiai irányvonallal.

A mesékhez a hátttereket kézzel festettük meg, stílusukban leegyszerűsített képi világra törekedtünk, a mesék főbb eseményeit ábrázoltuk. A bábok anyaghasználatának hangulatát szerettük volna visszatükrözni az illusztrációiban is. *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* és a *Só* című mese hátttereit akrilfestékkel alkottuk meg. Az akrilfesték sötétebb, természetes színe véleményünk szerint remekül harmonizált a természetes anyagból készült bábok hangulatával. *Az állatok nyelvén tudó juhász* című mesénél azonban akvarellfestéket használtunk, mivel a mesében megjelenik nyíltan a halál gondolata, ezért a pasztell színválasztással szerettük volna enyhíteni az esetlegesen felmerülő negatív érzéseket. Továbbá a meséhez készített bábokhoz jobban illeszkedett ez a színvilág.

3.1.1. *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*

Az első mesénk *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* volt. Ehhez a meséhez csak természetes anyagokat használtunk fel, elhullott termések beszerzése után. A háttterek festéséhez akrilfestéket és akvarellpapírt használtunk. A színvilág és a jelenetek ábrázolásmódjában igyekezett természetközeli hangulatot érzékeltetni, amely a meséhez készített bábokkal harmonizál, kiegészíti a mese cselekményét, de nem vonja el a figyelmet a bábukról (1. és 2. kép).



1. kép. Stilizált szolgáló



2. kép. A kiskakas gyémánt félkrajcárja

Három báb készült: a kiskakas, a török császár és a szolgáló, hiszen ők adják elő a történetet. A szereplők terményekből készített tárgybabuk, melyeknél játékba léptek a különböző termések természetes karakterjegyei is. A bábok kizárólag természetes alapanyagokból készültek: feketefenyő toboz, kukoricacsuhé, kukoricacsutka, dísztök, gesztenye, páva nyaktolla, fakorong, platán és európai ciprus termése, fogpiszkáló. A kiskakas teste, taraja és csőre feketefenyő tobozból, nyaka fogpiszkálóból, feje gesztenyéből, szárnyai és farktollai pedig kukoricacsuhéból készültek. A kiskakas esetében azért ezeket az anyagokat választotta a készítő, mert jellegzetesen visszaadják a karakterét. A török császár testét és turbánját dísztök, fejét platántermés, turbánja díszét páva nyaktoll jelképezi. Az elkészítés során arra törekedtünk, hogy hangsúlyozzuk a császár gazdagságát, ezért próbáltunk színes terméseket választani hozzá. A platántermés, amely a fejül szolgál, a szúrós felülete miatt tükrözi a figura negativitását. A szolgáló testét kukoricacsutka, fejét európai ciprus termése alkotja. Megfigyelhető, hogy a felhasznált termésnek van egy gonosz kifejezése, amely a karakter belső tulajdonságaival kifejezetten harmonizál a mese során. A fejfedőjéül kukoricacsutka szolgál, amelynek a csupaszságával a készítő szerette volna érzékeltetni, hogy szolgáló ki van szolgáltatva a császár hatalmának, azonban a fej kinézete utal a szolgáló gonoszságára a kiskakással szemben is. A bábok alapja fakorong volt, amely a bábok stabilitását szolgálta.

A gyerekeknek tetszett az előadás és a bábok is, bár falun nevelkedett gyermekek nézték és hallgatták a mesét, sokuknak nincs lehetőségük találkozni ezekkel a termésekkel, így érdekes újdonság volt számukra. A mese után a síkbábok és az ujjbábok

keverékéből alkotott figurákkal vezettük vissza őket a játékba (3. kép). Kedvenc szereplőiket alkották meg. Jól megfigyelhető, hogy a többségük a kiskakast zárta a szívébe, míg másokat a szolgáló ragadott meg.



3. kép: Gyerekek által készített ujjbábok

3.1.2. A só

A második dramatizált mese *A só* című alkotás volt. Az anyag- és színválasztással a szereplők karakterjegyeit szerettük volna kifejezni. A meséhez akrilfesték és akvarellpapír segítségével készültek el az illusztrációk. Három báb készült el, melyeknél egyesek jelentek meg a természetes és újrahasznosított anyagok: kukoricacsuhé, fekete-fenyő toboz, folyékony édesítőszer kiürült doboza, bútorszövet, fakorong. A királykisasszony és a királyfi kukoricacsuhéból készült, az anyagválasztás is az összetartozásukat, őszinteségüket, szeretetüket hangsúlyozta. A fakorongok a bábuk számára stabil támaszt jelentettek. Az öreg király újrahasznosított alapanyagból készült el. Ennél a szereplőnél a tárgybáb jellegzetességére koncentráltunk, az anyagválasztással, a szín- és formavilággal a szeretet kimutatásával kapcsolatos felszínes gondolkodásmódját szerettük volna érzékeltetni. Vörös palástja bútorszövetből készült, míg mellénye és koronája akrilfestékkel. A palást színválasztása a hirtelen haragú természetét jelenítette meg.

A gyermekek a mese után egy érzelmekocka segítségével kanyarodtak vissza a játékba. A kockán szereplő kérdések főként a pozitív érzelmekre fókuszáltak, ezzel a kötetlen, jó hangulatú beszélgetéssel még inkább hangsúlyt kapott a történet pozitív végkifejlete (4–7. kép).



4. kép. A királyné és a királyfi



5. kép. Az erdőben



6. kép. Az öreg király

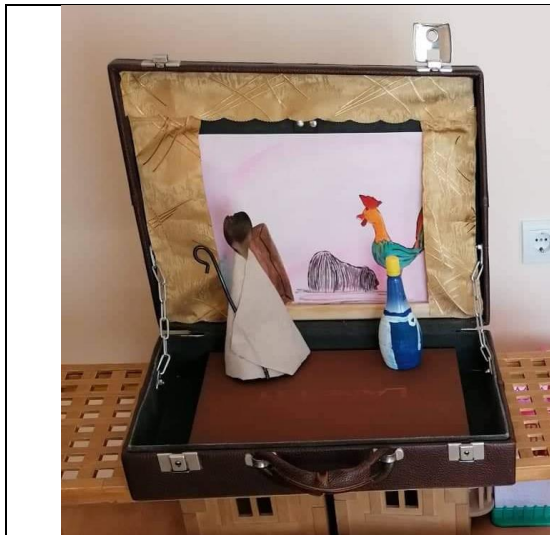


7. kép. Érzelemkocka

3.1.3. Az állatok nyelvén tudó juhász

A harmadik mese *Az állatok nyelvén tudó juhász* című népmese volt. A szereplők kizárólag újrahasznosított anyagokból készültek el. A meséhez készített illusztrációkat akvarellfestékkel festettük meg. Ennél a mesénél azért esett a választás másfajta festékre, mint az előző kettőnél, mert az ehhez a meséhez készült eszközök kevésbé kifinomultak, művésziek, ezért a bábok megjelenítésén a háttér színvilágával lehetett lágyítani. Továbbá a mesében nyíltan megjelenik a halál gondolata, így az esetlegesen felmerülő negatív érzelmeket is tompítja a pasztell árnyalatú színvilág. Két báb készült a meséhez, melyek használt fakanálból, megmaradt bútorszövetből, villanyvezetékéből és citrompótló dobozából, fakorongból álltak össze. A juhász testének alapját egy törött fa-

kanál adja, subáját bútorszövet alkotja, juhászbotját villanyvezetékéből hajlított bot formázza, a báb alapját fakorong alkotja. A figura kinézete természetközeli a színei és anyaga miatt, ez visszaadja szelíd és béketűrő természetét, illetve a foglalkozásából adódó természetközeli megjelenését. A juhász feleségét egy kiürült citrompótló doboza alkotja, melyre akrilfestékekkel festettük rá a szoknyát és a kötényt. A báb formája és színvilága a kíváncsi, tolakodó természetét közvetíti (8–9. kép).



8. kép. A juhász titka



9. kép. Juhász és felesége

A mesefoglalkozás után a gyermekek meghallgattak több részletet Camille Saint-Saëns *Állatok farsangja* című zeneművéből. A zenehallgatás után elmondták, hogy melyik tétel a mese melyik állatára emlékezteti őket, majd ezeknek az állatoknak a mozgását közösen utánozták a zenére.

4. EREDMÉNYEK

4.1. Reflexió a mesékre

A mesék előtt minden alkalommal mondókáztunk, a mondóka témája minden esetben az adott meséhez kapcsolódott. A mese előtti rituálé kialakítása nagyon fontos, lecsillapítja a gyermek lelkét, így megfelelő érzelmi állapotba kerülnek a mese befogadására. A mese előtti mondókázást összekapcsolják egy pozitív élménnyel, ezen felül a szókincsüket, ritmusérzéküket is fejleszti.

A mesék után minden alkalommal megkérdeztük a gyerekeket arról, hogy melyik mese miért volt a kedvencük, melyik szereplővel tudtak azonosulni és miért. Minden alkalommal lehetőséget biztosítottunk számukra a bábuk és az illusztrációk megtekintésére, megérintésére.

A gyerekek egyöntetűen *A kiskakas gyémánt félkrajcárja* című mesére tették le a voksukat, amit azzal indokoltak, hogy ennél a mesénél tetszettek nekik legjobban a bábok. Így elmondható, hogy a természetes anyagok keltették fel legjobban a gyermekek érdeklődését. Továbbá személyes véleményként hozzátennénk, hogy a gyermekeknek ez a mese volt az első, stilizált ábrázolású, terményből készült statikus előadás, melyet láttak, ezért véleményüket befolyásolhatta a pozitív benyomás is.

4.2. Kérdőív kiértékelése

Két kérdőívet készítettünk, egyet az óvodapedagógusok, egyet pedig a szülők számára, mivel ez a két legnagyobb nevelőerő, mellyel a gyermekek első éveikben találkoznak, ezért kíváncsiak voltunk a véleményükre.

Az óvodapedagógusoknak készített kérdőívet 62 óvodapedagógus töltötte ki, akikről elmondható, hogy többségükben pályakezdő pedagógusok, és jellemzően vegyes csoportban dolgoznak. A szülők, nagyszülők, dédszülők számára készített kérdőívet 100 fő töltötte ki, jelentős többségük a szülők táborát erősíti, és gyermekük jellemzően kiscsoportos.

Míg az óvodapedagógusok saját bevallásuk szerint mindannyian használnak dramaturgiai eszközöket a meséléshez, addig a szülők közül 82,6% bábozik a gyermekének. A különbség véleményem szerint abból fakad, hogy az óvodában professzionális nevelés folyik, amely megköveteli a gyermek minél sokszínűbb fejlesztését. Ezért az óvodapedagógusok igyekeznek minél több eszközt megragadni a munkájuk során. Ezzel szemben a szülők laikus nevelőként, tapasztalásaik útján nevelik a gyermekeiket. Így elképzelhető, hogy ha a szülőnek sem bábozott a saját szülője, akkor ő sem fog készletet érezni rá.

Az óvodapedagógusok számára készített kérdőívben számoltunk azzal a ténnyel, hogy az óvónők használnak munkájuk során saját készítésű bábokat, így a nekik feltett kérdésekben arra kerestük a választ, hogy ezeket a saját készítésű bábokat milyen anyagokból készítik el legszívesebben. Ezzel szemben a szülők által kitöltött kérdőívben arra kerestük a választ, hogy üzletben vásárolt vagy saját készítésű bábokat alkalmaznak-e szívesen. Ennek a megközelítésnek azért volt jelentősége, mert míg az óvodapedagógus nem csupán a kreativitását éli meg az alkotás közben, hanem a gyermekek fejlesztési lehetőségeit is szem előtt tartja, addig a szülő számára az üzletben vásárolt bábuk a szép kivitelezés miatt népszerűek.

A stilizálásról alkotott vélemények megegyeznek az óvodapedagógusok és a szülők esetében is. Elsősorban a képzelőerő fejlesztésére vonatkozó jótékony hatását tartják a legfőbb pozitívumának. Továbbá a pedagógusok úgy vélik, hogy fejleszti a gyermekek kognitív képességeit és az összefüggések értelmezését.

A felmérésekre kapott válaszokból arra a következtetésre jutottunk, hogy az óvoda-pedagógusok és a szülők részéről is van igény a természetes és az újrahasznosított anyagokból készült stilizált bábokkal történő mesedramatizálásra. Számunkra ez pozitív visszajelzés volt mindkét nevelőerő részéről, és pozitív megerősítés, hogy érdemes az óvodás korú gyermekeknek ilyen jellegű bábokat készíteni, és ezzel izgalmasabbá varázsolni számukra a mesedramatizálást.

5. IRODALOM

- Bárdos, J. (2019). *A magyar népmesék dramatizáltságáról*. Budapest: Eszterházy Károly Egyetem.
- Doba, L. (2018). *Fenntarthatóság és a 3–12 évesek fenntarthatóságra nevelése*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Fábián, E. (1994). *Azt játszunk*. Miskolc: FABULA Humán szolgáltató Bt.
- Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia - Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Kolosai, N. és M. Pintér, T. (2016). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar.
- Kövecsesné Gósy, V. (2015). *A fenntarthatóságra nevelés gyakorlata a győri tanítóképzésben*. Sopron: Soproni Egyetem.
- Martin, L., József, I., és Klinger, Cs. (2015). *Pszichológiai alapfogalmak*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem.
- Maszler, I. (2002). *Játékpedagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- Szentirmai, L. (2008). Tárgyjáték. In: *Drámapedagógiai Magazin 1. különszám* pp. 47-49.
- Tancz, T. (2009). Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 2. [online] [2022. 02. 09] > URL: <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161>
- Zilahi Józsefné, (1989). *Nevelés az óvodában verssel, mesével*. Mány: Multigráf GMK.
- Tárgyjáték az óvodában*. [online] [2022. 03. 09] > URL: <http://gondolkodjebeszessegen.hu/archive/meselj-jatssz-alkoss/bab-jatek/targyjatek-az-ovodaban>

MATE

MAGYAR AGRÁR- ÉS
ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEM



