

Neveléstudományi Intézet

TEHETSÉG – NEVELÉS – TUDOMÁNY

Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály
Szakkollégiumának 2024. évi tanulmányaiból



Szerkesztette:
Petőné Csima Melinda

MATE

MAGYAR AGRÁR- ÉS
ÉLETTUDOMÁNYI EGYETEM

Tehetség – nevelés – tudomány

TEHETSÉG – NEVELÉS – TUDOMÁNY

Válogatás a MATE Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégiumának
2024. évi tanulmányaiból

Szerkesztette:
Petőné Csima Melinda



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Gödöllő, 2024



Szerkesztő:
Petőné Csima Melinda

Lektorok:
Demeter Gáborné, Gelencsérné Bakó Márta, Gombos Péter,
Hoss Alexandra, Kovácsné Nagy Ibolya, Orsós Anna, Volentér-Kis Orsolya

© Szerkesztők, 2024

© Szerzők, 2024

A műre a Creative Commons 4.0 standard licenc alábbi típusa vonatkozik:
CC-BY-NC-ND-4.0



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

Felelős kiadó: Prof. Dr. Gyuricza Csaba, rektor
Technikai szerkesztő, tördelő: Vida Viktor
Olvasószerkesztő: Gombos Péter

ISBN: 978-963-623-104-0 (pdf)

*A kiadvány az NTP-SZKOLL-23-0044 „Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek támogatására
való felkészítő foglalkozások” pályázat támogatásával valósult meg.*

TARTALOM

Előszó.....	7
A diszfónia vizsgálatának lehetőségei Magyarországon és az Egyesült Királyságban.....	9
A fonológiai tudatosság és az olvasási készség összefüggésének vizsgálata egy többségi általános iskola első osztályában.....	19
A technológiával támogatott fejlesztés lehetőségei és határai az artikulációs zavarok terápiájában	37
A kéttanáros modell ismeretének és alkalmazásának lehetőségei – egy pilotkutatás tükrében	56
Az autizmus-spektrumzavar diagnózisának hatása a családi életre	70
Kutatás közben – beszámoló az érzelmek taníthatósága kapcsán EGYMI 2. évfolyamosai körében végzett akciókutatás részeredményeiről, tanulságairól.....	89
Digitális honfoglalás az óvodában: pedagógusok és szülők az IKT óvodai alkalmazásáról.....	111
Fekete István Kele című regényének biblioterápiás elemzése.....	129
Sérült, fogyatékos családtag elfogadásának segítése biblioterápiával	145
A kortárs versek erkölcsi kérdésköreinek a megjelenése a Fejér vármegyei óvodákban	164

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 2024. 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 egyetemeken működő szakkollégiumok kiváló lehetőséget biztosítanak. Az első lépések megtétele a tudományos élet útján oktatók, mentorok segítségével történik, aminek 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, s 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 – tanulmányaik befejeztével – képezhetik a jövő vezető értelmiségét.

Kaposvár, 2024.

Petőné Csimá Melinda
a Csokonai Vitéz Mihály Szakkollégium vezetője

A DISZFÓNIA VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI MAGYARORSZÁGON ÉS AZ EGYESÜLT KIRÁLYSÁGBAN

Kaposi Dominika¹, Szili Katalin²

¹ Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, kaposidominika01@gmail.com

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

A diszfónia ellátása hazánkban komplex folyamat, a vizsgálatában egy szakmai team összehangolt munkájára, a terápiás folyamatban logopédus és/vagy foniáter szakemberek alapos és pontos tudására van szükség. A folyamat az Egyesült Királyságban is hasonló: a vizsgálat összehangolt teammunkát, a terápiás ellátás logopédus szakember alapos tudását igényli.

Jelen tanulmányban azt elemezzük, hogy a hazai és az angolszász területen elfogadott és alkalmazott vizsgálati protokoll különbözik-e, s ha igen, miben. Górcső alá vesszük továbbá a kompetens szakemberek végzettségét, valamint a lehetséges vizsgáloélmények megismerését és összehasonlítását. Figyelmet fordítunk a hazai eljárás fejlesztési lehetőségeire is.

A főbb objektív vizsgáloélmények hazánkban: DSI, ÉLREM, RBH. Szubjektív eljárások: Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló teszt, VHI, V-RQOL. Angolszász területen lehetséges objektív eljárás a Buffalo Voice Profile (BVP), szubjektív vizsgálati lehetőség pedig a Carding-féle Vocal Performance Questionnaire (VPQ). A hazai protokollban alkalmazott módszerek láthatóan gazdagabbak. Ezzel kapcsolatban a kutatás során egy egyszerűsített folyamatra gondoltunk, amely a könnyebb kezelhetőséget tartotta szem előtt. Ez a fajta egyszerűsítés fejlesztési lehetőség lehet a hazai protokollban.

A vizsgálati eredményeket egy összehasonlítási folyamatra építve mutatjuk be, majd ismertetjük véleményünk a hazai protokoll lehetséges fejlesztési lehetőségeiről.

Kulcsszavak: diszfónia, vizsgálat, összehasonlítás, RBH, DSI, ÉLREM, BVP, VPQ

Treatment of dysphonia in our country is a complex process, the examination requires the coordinated work of a professional team, and the therapeutic process requires the thorough and precise knowledge of speech therapists and/or phoniatric specialists. The process is similar in the United Kingdom: the examination requires coordinated team work, and the therapeutic care requires the thorough knowledge of a speech therapist.

In this study, we analyze whether the test protocol adopted and applied in the Hungarian and Anglo-Saxon areas differs, and if so, in what ways. We also examine the qualifications of competent specialists, as well as the knowledge and comparison of possible testing procedures. We also pay attention to the development possibilities of the domestic procedure.

The main objective examination procedures in Hungary are: DSI, ÉLREM, RBH. Subjective procedures: Mathieson discomfort test, VHI, V-RQOL. In the Anglo-Saxon area, a possible objective procedure is the Buffalo Voice Profile (BVP), and a subjective examination option is the Carding Vocal Performance Questionnaire (VPQ). The methods used in the domestic protocol are apparently richer. In this regard, during the research, we thought of a standardized process, which kept easier handling in mind. This kind of unification can be an opportunity for improvement in the domestic protocol.

We present the test results based on a comparison process, and then present our opinion on the possible development opportunities of the domestic protocol.

Keywords: *dysphonia, examination, comparison, RBH, DSI, ÉLREM, BVP, VPQ*

A HANGKÉPZÉS ÉS ZAVARA

A hang egy objektív biomarker, amely egyénenként változó, és rengeteg dolgot elárul egy-egy személyről. Többek között megtudhatjuk a segítségével az illető lelki, fizikai és az egészségügyi állapotát is. A hangképzés egy összetett folyamat, amely a hangképző szervek összehangolt és pontos munkáját igényli. Tulics (2021) három részre osztotta a fonációban résztvevő szerveket: szubglottális (gége alatti): tüdő, légcső, hangszalagok; glottális: gége; és szupraglottális (gége feletti): toldalékcső és az artikulációs szervek (Tulics, 2021).

A hangképzésben a motoros funkciók is elengedhetetlenek: a gége belső izomzata beállítja a hangszalagokat a fonációnak megfelelően. A tüdőből induló levegő ezeket a hangszalagokat megrezegteti, amit primer hangnak nevezünk. A hang tovább indul a hangképző apparátusban, a következő állomása a toldalékcső. Itt a primer hang felveszi az egyénre jellemző sajátosságokat: hang-erő, hangszín, hangmagasság. Végül a szájüregben az aktív és passzív artikulációs szervek beszédhanggá alakítják (Frint, 1982; Tulics, 2021).

Beszélhetünk hangképzési zavarokról, melyek közé a diszfónia is tartozik. A diszfónia Hacki Tamás (2013) megfogalmazásában egy komplex funkciózavar, melyhez összetett szimptómák társulhatnak. Balázs Boglárka (1990) a hang tisztaságának zavaraként írta le, amikor a hanghoz zöreijelemelek társulnak. A fő tünet minden szerző megfogalmazásában ugyanaz: a rekedtség. Ehhez társulhat még a hehezetes hangindítás, a hang fáradékonysága, a nehéz hangképzés. Társulhatnak egyéb, nem elsődlegesen a hangot érintő tünetek is, mint a diszfágia (nyelészavar), a nyaki izomzat görcsössége, illetve gombócérzet a torokban, melyet a torok köszörülésével, „krákogással” orvosolnak. (Balázs, 1990; Hacki, 2013)

A KUTATÁS MENETE

A jelen, kvalitatív módszerre épülő kutatásban azt vizsgáltuk, hogy a hazai és az angolszász területen elfogadott és alkalmazott vizsgálati protokoll különbözik-e, s ha igen, miben. Célunk volt továbbá a kompetens kezelőszemélyek összehasonlítása, valamint a lehetséges vizsgálóeljárások megismerése, vizsgálata. Ezenkívül szeretnénk volna a hazai eljárásrend fejlesztésének lehetőségeire is koncentrálni, amit a tanulmány végén részletesen kifejtettünk.

A kutatás során hazai és nemzetközi tanulmányokat és folyóiratokat elemeztünk, valamint nyílt forrásokat kezeltünk: a brit vizsgálóeljárások minél pontosabb megismerése érdekében klinikák, kutatóintézetek és egyetemek internetes oldalait kerestük fel a lehető legpontosabb ismeret megszerzéséért. Az eredményeket párhuzamosan mutatjuk be, a kutatási kérdéseink mentén haladva. Kutatási kérdéseinket három nagyobb terület köré csoportosítottuk:

K1. Különbözik-e a hazai és angolszász vizsgálati protokoll? Ha igen, miben?

K2. Ki a kompetens személy a diszfónia kezelésében?

K3. Milyen vizsgálati lehetőségek adóttak hazai és nemzetközi viszonylatban? Létezik-e olyan vizsgálóeljárás, amely mindkét oldalon fellelhető?

A munkánk során angolszász területre helyeztük a hangsúlyt, ugyanis feltételeztük, hogy a brit és a magyar protokoll között több eltérést fedezhetünk fel, mint egyéb, európai országokban alkalmazott eljárásokkal. A kutatás során összesen hét tanulmányt idéztünk, melyből kettő angol nyelvterületen, öt hazánkban íródott. A brit források között több is említette ugyanazon lehetőségeket, így azon kettőt választottuk ki, amelyben a legtöbb hasznos információt találtuk.

VIZSGÁLATI PROTOKOLL ÉS A KOMPETENS SZAKEMBER

ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az összehasonlítást a protokoll főbb szempontjaival kezdjük: az orvosi és logopédiai vizsgálat, valamint az ellátási folyamat utolsó lépése, a hangterápia mindkét viszonylatban megjelenik (1. táblázat). Az ellátás minden esetben teammunka, az orvosi vizsgálatokat fül-orr-gégész vagy foniáter végzi, ide tartozik az orvosi anamnézis felvétele, a gége tükrözéses vizsgálata, valamint a gégestátusz felállítása. A szakorvosok ezután felállítják a diagnózist, és konzultálnak a logopédusokkal. Ebben a fázisban a hangképzési zavar megállapítása vagy kizárása, illetve az okok azonosítása történik. Organikus ok esetén először műtéti beavatkozás szükséges, melyet a szakorvosok végeznek. Az organikus ok megszűnése után kezdődik a konzultáció a logopédussal, funkcionális ok esetén az orvosi vizsgálatok után azonnal logopédust kérnek föl (MacKenzie et.al, 2001; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

A következő lépés a logopédiai vizsgálat. Ennek főbb állomásai: anamnézis felvétele, hangdiagnosztika számítógépes és auditív úton történő eljárással, objektív és szubjektív kérdőívek kitöltése. A logopédiai vizsgálatok gyakorlati megvalósításában a kutatásunk során különbségeket találtunk, ezeket később részletesen elemezzük (MacKenzie et.al, 2001; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

A hangterápia ugyan már nem tartozik a vizsgálat sorába, mégis fontos megjegyezni, hogy a kivizsgált személyeknek van lehetőségük a gyógyulás útjára lépni. Hazánkban is és az Egyesült Királyságban is adott a lehetőség a kezelésre, ehhez az alapos kivizsgálás, a megfelelő diagnózisok, illetve egy összehangolt csapatmunka szükséges, melynek a kliens szerves része. Szabadon rendelkezhet arról, hogy szeretné-e elkezdni a hosszadalmas hangterápiás eljárást, vagy sem (MacKenzie et.al, 2001; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

A második kérdés a kezelő személyére irányult. Hazánkban megfelelő végzettségek megszerzésével foniáter szakorvos, illetve logopédus szakember kezelheti a diszfóniás betegeket. Az ellátás közoktatási és klinikai szinten zajlik. A kezelési lehetőségek tekintetében az Egyesült Királyságban is hasonló rendszer működik. A súlyosabb, szervi elváltozásokat, mint például a tumorokat, daganatokat először műtéti úton szükséges kezelni. Ezeket a beavatkozásokat szakorvosok látják el, majd, ha a műtét után is szükséges, logopédiai hangterápiára kerül sor. A hangterápia során logopédus és páciens dolgozik együtt. A hangterápia csak akkor kerül szóba, amikor a vizsgálatok során bizonyítottá vált, hogy nincs organikus ok a diszfónia hátterében (MacKenzie, et.al, 2001; Hacki, 2013).

Szemponatok	Magyarország	Egyesült Királyság
Orvosi vizsgálat	✓	✓
Logopédiai vizsgálat	✓	✓
Hangterápia	✓	✓
Kezelő személye	logopédus és/vagy foniáter	logopédus

1. táblázat: A vizsgálati protokoll és a kezelő személyek összehasonlítása

LOGOPÉDIAI VIZSGÁLÓELJÁRÁSOK BEMUTATÁSA

A logopédiai vizsgálatok minden esetben részletes anamnézis felvételével indulnak. Hazánkban kitérnek a táplálkozási szokásokra, a panasz jelentkezésére, a munkahelyi körülményekre, illetve egyéb, a beteg által észlelt tünetekre. Az Egyesült Királyságban felvehető anamnézis kapcsán a kutatás során nem találtunk ilyen részletes leírást, azonban feltételezhetően hasonló területeket vizsgálnak (MacKenzie et.al, 2001; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

A hangdiagnosztikai eljárások között mindkét országban szerepel számítógépes eljárás. Hazánkban ez a Praat hanganalízis-program, amely egy internetről ingyenesen letölthető szoftver, a beteg hangjáról képi megjelenítést alkot, melynek értelmezésében segíti a logopédusokat a színárnyalatok váltakozásai, amelyek a hang intenzitásától függenek. A brit oldalon a Computerised Speech Laboratory elnevezésű eszközt használják. Ez egy számítógépre köthető berendezés, melyhez társul egy mikrofon. A kliensnek ebbe a mikrofonba kell beszélnie, a gép pedig ugyancsak

egy képet alkot a hangról. Hangdiagnosztikai eljárások történhetnek auditív úton is. Hazánkban spontán beszélgetés, „A Szél és a Nap” című népmese, illetve rövid versek felolvasása lehet ennek eszköze. A versekkel a prozódiai elemeket, a spontán beszédben és a meseolvasás közben pedig a hang egyéb tényezőit figyelik a logopédusok (például hangerő, hangszín, hangindítás megfigyelése). Az Egyesült Királyságban a „Rainbow Passage” című kedves történet felolvasása és egy spontán beszélgetés alapján ítélik meg a logopédusok a hang minden tényezőjét (MacKenzie et.al, 2001; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

Objektív vizsgálóeljárások között szerepel Magyarországon az ÉLREM-skála, mely Hacki Tamás és Mészáros Krisztina magyar adaptációja. Alapját Hirano 1981-es munkája, a GRABS-skála adta. A kérdőívvel vizsgálható a hang érdessége, levegőssége, rekedtsége, erőtlensége és megerősítettség. Egy másik lehetséges eljárás a Diszfónia Súlyossági Index (továbbiakban: DSI). A DSI vizsgálja a maximális hangtartási időt, a legmagasabb képezhető hangot és a jittert. (A jitter a hang frekvenciaingadozása.) Minden vizsgált szemponthoz tartozik egy mértékegység és egy érték. Ezeket be kell helyettesíteni egy képletbe, majd a logopédusok megkapják a DSI-értéket, ami alapján a diszfónia besorolható egy súlyossági csoportba, ez pedig meghatározó a terápia megtervezésénél. Egy harmadik hazai eljárási lehetőség az RBH-skála, mely német nyelvterületről adaptált kérdőív. Vizsgálja a rezgési szabálytalanságokat, a zárási elégtelenségeket és a rekedtséget. Az Egyesült Királyságban csupán egy objektív kérdőívvel találkoztunk a kutatásunk során, amely a Buffalo III Voice Profile (továbbiakban: BVP). A BVP a hang tíz tényezőjét vizsgálja, melyekhez egy-egy pontérték tartozik. Nulla és három pont között lehet pontozni, ahol nulla értéket kapnak a páciensek, ha nincs változás a vizsgált tényezőben, három pontot pedig akkor, ha a változás huzamosabb ideig fennáll, és zavarja a beszélgetést. A tesztnek nincs magyar adaptációja, így csak néhány tényezőt tudunk kiemelni: hangerő, hangszín, hangmagasság, gége tónusa (MacKenzie et.al, 2001; Hacki, 2013; Gárdonyiné Kocsi, 2020).

A szubjektív kérdőíves lehetőségek között hazánkban szerepel a Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló teszt. Ennek kitöltése a beteg feladata, és a kellemetlenség érzetéről kell számot adni. Nyolc kérdésből áll, minden kérdésnél pontrendszer működik. A pontozás nulla és hat között alakul, nulla érték esetén soha nem érez kellemetlenséget, hat pontnál pedig mindig érzi. A vizsgált területek: égető érzés; feszülő, szorító érzés; szárazságérzés; tompa fájdalmak; kaparó érzés; éles sebfájdalom; ingerlő érzet; gombócérzet a torokban. Egy másik lehetőség a Voice Handicap Index (továbbiakban: VHI). Ez egy hosszabb, 30 kérdésből álló teszt, amely a kliens akadályozottságérzetét vizsgálja. Szintén pontrendszer működik: nulla és négy pont között, a legalacsonyabb pontszám esetén soha, a legmagasabb során pedig mindig fennáll az akadályozottságérzés. A pontok

alapján a teszt végére érve kialakul egy összpontszám, amely alapján a logopédusok/foniáterek besorolják a beteget a diszfónia egy kategóriájába. A harmadik lehetőség a Voice-Related Quality of Life. Ez egy tízkérdéses kérdőív, melyben a beteg határozza meg a probléma súlyosságát. Pontrendszer alapján értékelnek: egy pontot ad a kliens, ha nincs, öt pontot ad, ha nagyon rossz (Gárdonyiné Kocsi, 2020).

Az Egyesült Királyságban elvégezhető szubjektív tesztek közül a kutatás során szintén csak egy eljárást ismertünk meg, amely a Carding Vocal Performance Questionary (továbbiakban: VPQ). A VPQ 12 kérdésből áll, szintén pontrendszer alapján értékel. A kérdések során az „a” jelű válasz minden esetben egy pontot, minden „e” jelű válasz öt pontot ér. A kérdőívben vizsgálnak minden olyan szocioökonómiai tényezőt, amely hozzájárulhatott a diszfónia jelentkezéséhez. Szintén nincs magyar adaptációja, így csak néhány kérdést emeltünk ki: Milyennek gondolja jelenleg a hangját? Változik-e a hangja beszéd közben? Jelenleg mennyire aggódik a hangproblémája miatt? A beteg saját véleményén kívül rákérdeznek arra is, hogy a közvetlen környezete (család, barátok) érzékelték-e a hang megváltozását, ha igen, mit gondolnak róla, említették-e. A teszt végére kialakul egy összpontszám: minimum 12, maximum 60 pont. Ez alapján besorolják a diszfóniát egy súlyossági csoportba, ami szintén a terápia meghatározásában lesz kulcsfontosságú (Deary, 2004).

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Látható, hogy az eljárási protokoll főbb elemei megegyeznek, azonban a gyakorlati alkalmazásban vannak különbségek (2. táblázat). A kutatás során a hazai lehetőségek rendkívül szerteágazóak voltak, több módszert találtunk, mint a brit oldalon. Ennek feltehetően az az oka, hogy az Egyesült Királyságban már egy egységesítésen estek át az eljárások annak érdekében, hogy a kutatási eredmények és a tanulmányok egyszerűbben kezelhetők legyenek. Nem szembetűnő, mégis lényeges különbség a kezelő szakember személyére vonatkozó eredmény. Míg hazánkban logopédusok és foniáterek is vezethetnek hangterápiás eljárást, addig a brit oldalon csupán a logopédusok végzettsége megfelelő ilyen célra. Véleményünk szerint ezzel a lehetőségek korlátozottabbak. A foniáter szakorvosoknak részletesebb tudásuk van az adott kórkép ellátásával kapcsolatban, illetve a kompetenciakörükbe tartozó vizsgálatok is szélesebb körűek. A foniáterek éppen ezért könnyebben el tudják végezni a folyamatdiagnosztikai eljárásokat, illetve ha a terápia során szükségesnek érzik, más vizsgálatokat is, például a gégetükrözést. A logopédusok vizsgálati lehetőségei korlátozottabbak, így ők az organikus okokra kiterjedő diagnosztizálást nem tudják elvégezni, ehhez konzultáció és segítség szükséges. Hazánkban ez az együttműködés feltehetően könnyedén megvalósul, ezért is pozitív visszajelzés az, hogy logopédus és foniáter is végezhet hangterápiát.

A hazai anamnesztikus adatok és a hangdiagnosztikai eljárások részletesek, a hangot és a megváltozáshoz vezető körülményeket minden szempontból vizsgálják, ennek köszönhetően alapos képet kapnak a logopédusok már az ellátás első szakaszában. Az Egyesült Királyságban alkalmazott kórtörténetről részletes leírást ugyan nem találtunk, de feltehetően szintén egy alapos, mindenre kiterjedő kérdéssor, amelyből a logopédusok megfelelő képet kapnak a betegről és a hangjáról.

A hangdiagnosztikai eljárások köre alaposnak bizonyult mind a hazai, mind a nemzetközi oldalon. A megismerés céljából alkalmaznak számítógépes és auditív úton történő eljárásokat a lehető legpontosabb eredmény érdekében. A számítógép jelez olyan, auditív úton nem feltétlenül hallható elváltozásokat is, amelyek a terápia megtervezése szempontjából fontosak lesznek, és ezekhez az ellátás folyamán bármikor vissza lehet nyúlni az állapot ellenőrzése érdekében. A hangterápia során történő állapot-ellenőrzés a folyamatdiagnosztika, aminek köszönhetően bármikor lehet módosítani a terápiát, illetve ha szükséges, kiegészítő vagy gyógyszeres kezelés is elkezdhető. Utóbbit logopédusok nem, de foniáterek elindíthatják.

A főbb objektív vizsgálóeljárások hazánkban: DSI, ÉLREM, RBH. Angolszász területen lehetséges objektív eljárás a Buffalo Voice Profile (BVP). A hazai objektív eljárások mindegyike alapos eljárás. A brit BVP hasonló területeket vizsgál, mint a hazaiak, a hang több tényezőjét egy pontrendszer alapján értékeli. Véleményünk szerint az objektív vizsgálóeljárások körében nem szükséges egyéb fejlesztés vagy nemzetközi vizsgálóeljárás adaptálása. Az objektív eljárások mind egyikében megjelenik a rekedtség és a hangminőség vizsgálata, melyet pontrendszer alapján értékelnek a szakemberek. Ezekkel a lehetőségekkel a hangnak a nyilvánvaló tüneteit vizsgálják, amelyek jól hallhatóak, és a kliens nem tudja sem eltitkolni, sem eltúlozni a jelenlétét.

Magyarországi szubjektív eljárások: Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló teszt, VHI, V-RQOL. A hazai kérdőívek közül a VHI a leghosszabb, ez 30 kérdésből áll. A szubjektív kérdőívek kitöltése a beteg feladata, így a VHI rendkívül hosszú és megterhelő a páciensre nézve. A kliens már abban elfárad, esetleg elveszíti a motivációját, hogy az összes kérdésre egyenként válaszol, és figyel a részletekre. A Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló teszt jóval rövidebb, nyolc kérdést tartalmazó kérdőív. Ebben a betegnek a kellemetlenség érzetéről kell nyilatkoznia egy-egy szemponttal kapcsolatban. Szempont lehet például a szorító, feszítő érzés vagy a szárazságérzés, égető érzés. A páciens szempontjából ez már sokkal könnyedebb, egyszerűbben kitölthető eljárás, nincs az a veszély, hogy elfárad, esetleg elveszíti az érdeklődését. A harmadik lehetőség a V-RQOL, mely tíz kérdést tartalmaz. Szintén egy rövidebb, a figyelmet jobban fenntartó kérdőív, azt vizsgálja, hogy a betegnek milyen érzései vannak, és azok milyen rendszerességgel jelentkeznek (például: a hangom miatt depressziós vagyok/ritkábban használok telefont/ideges vagyok).

A brit szubjektív vizsgálati lehetőség pedig a Carding-féle Vocal Performance Questionnaire (VPQ). Ez egy viszonylag rövid, 12 kérdésből álló kérdőív, amely a beteg megítélésével és a közvetlen környezete észrevételeivel kapcsolatos. A tesztnek nincs magyar adaptációja, ezért csak néhány kérdés emelhető ki belőle: Milyenek gondolja jelenleg a hangját? Változik-e a hangja beszéd közben? A család észrevette-e a hang megváltozását? Az utolsó kérdés véleményünk szerint döntő fontosságú egy diszfóniaterápia elkezdése előtt, illetve a vizsgálati fázisban: Mennyire aggódik jelenleg a hangproblémája miatt? Úgy gondoljuk, hogy ezzel a kérdéssel a logopédus képet kaphat arról, hogy a páciens mennyire elkötelezett a változás mellett.

A szubjektív kérdőívek kitöltése a kliens feladata. Ezekben az esetekben fennáll annak a veszélye, hogy az egyéni vélemény és az objektív eljárások között nagy lesz a különbség. Ilyenkor a kezelés megtervezése nehezebb, tehát a szakemberek (logopédusok, foniáterek) munkáját nehezítik meg a páciensek. Sajnos ezeket az eseteket nem lehet befolyásolni a vizsgálat során, helyette – feltehetően – a hangterápia folyamatdiagnosztikája során alakul ki a pontosabb kép a tényleges nehézségekkel kapcsolatban, így a terápia újratervezése szükséges.

A magyarországi vizsgálati protokoll tekintetében az egységesítést hasznosnak tartanánk, ugyanis így a kutatási eredmények és a tanulmányok egyszerűbben kezelhetőek lennének. Az egységesítés esetén a szubjektív és objektív eljárásokat céloznánk, ugyanis ezekből van a legtöbb. Az objektív kérdőívek közül az ÉLREM- és/vagy a DSI-skálákat tartanánk meg. Szubjektív eljárások között a Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló tesztet és a V-RQOL-kérdőívet alkalmasnak találjuk. Előbbi teszt a beteg fizikailag érezhető tüneteire kérdez rá, amelyeket rajta kívül mások nem érzékelnek. Ezzel szemben az utóbbi eljárás a lelki állapotát célozza meg, amiről nem feltétlenül van tudomása mindenkinek, csak annak, akit a kliens beavat. Ezenkívül a pontozása is hasonló eredmények szerint alakul. A két tesztben 48, illetve 50 pont a maximum, így a besorolás is feltehetően egyszerűbben történik meg, ami a terápia könnyebb tervezhetőségét jelenti.

A VPQ magyar adaptációja, illetve az egységes rendszerbe történő beépítése hasznos dolog lenne, ugyanis csupán 12 kérdéssel rákérdez minden olyan fontos aspektusra, mely a hang megváltozásával jár, és a terápia szempontjából fontos lehet. A pontozás e tesztnél is hasonlóképp alakul, mint a feljebb említett kettőnél: a 12 kérdésre összesen 60 pont gyűjthető, ami azt jelenti, hogy feltehetően a kategóriák is hasonló besorolás alapján működnek.

A hasonló pontszámokkal működő tesztek egységesítése egyértelműen a logopédusok/foniáterek munkáját könnyítené meg, illetve a kutatási eredmények kezelése és rendszerezése is egyszerűbb és gördülékenyebb folyamattá válna.

Vizsgálóeljárás típusa	Magyarország	Egyesült Királyság
Anamnesztikus adatok felvétele	Részletes, mindenre kiterjedő anamnézis	Zavar jelentkezésével kapcsolatos kérdések
Hangdiagnosztikai eljárás	Praat hanganalízis-program, mese- és versfelolvasás, beszélgetés	Computerised Speech Laboratory, mesefelolvasás, beszélgetés
Objektív vizsgálóeljárás	ÉLREM, DSI, RBH	BVP
Szubjektív vizsgálóeljárás	Mathieson-féle kellemetlenségvizsgáló teszt, VHI, V-RQOL	VPQ

2. táblázat: Logopédiai vizsgálóeljárások összehasonlítása

ÖSSZEFOGLALÁS

Összességében a kutatás során a kérdéseinkre választ kaptunk. A brit tanulmányok kezelhetőbbek, egyszerűbb keresni őket, mert egységesített vizsgálati protokoll alapján dolgoztak a kutatók és a logopédusok. Nem véletlen, hogy a hazai eljárásrend egységesítése, fejlesztési lehetőségei is megjelentek a javaslatok között. Hasonló okokból kifolyólag a hazai protokoll ilyen szintű megváltoztatása is hasznos lehetne. Természetesen nem lenne szükséges minden diszfóniavizsgálatot végző szakembernek ezt alkalmazni, de a publikált eredmények esetén mindenképp szerencsés lenne. Az egységesítés során az érintett szakemberek véleményét is szükséges figyelembe venni, és ez alapján lehet alakítani a folyamatot.

Természetesen a hazai eljárási módszerek sokszínűsége nem azt jelenti, hogy minden módszert alkalmaznak is, hiszen a logopédusok választhatnak a leginkább bevált lehetőségek között. A brit oldal szűkebb kínálata sem azt jelenti, hogy csak a kutatás során megismert eljárásokat alkalmazzák, ugyanis rengeteg hazai tesztnek egy nemzetközi – akár angolszász – területen elterjedt eljárás adta az alapját. Feltehetően a brit oldalon is a publikált kutatások során kötelezően alkalmazták ezeket az eljárásokat, ezenkívül az általános, nem nyilvánosságra hozott vizsgálatokat feltehetően egyéb eljárásokkal végzik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balázs, B. (1990). *Útmutató a gyermekkorai diszfónia javításához*. Budapest: Logopress Kiadó.
- Deary, I., Webb, A., MacKenzie, K., Wilson, J. A. & Carding, P. N. (2004). Short, self-report voice symptom scales: Psychometric characteristics of the Voice Handicap Index-10 and the Vocal Performance Questionnaire. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*. 131(3), 232–235. DOI: [10.1016/j.otohns.2004.02.048](https://doi.org/10.1016/j.otohns.2004.02.048)

- Frint, T. (1982). A hangképzés és zavarai. In T. Frint, & L. Surján(szerk.), *A hangképzés és zavarai, beszédzavarok*. Budapest: Medicina Kiadó, pp. 117–166.
- Gárdonyiné Kocsi, I. (2020). (szerk.). *Felnőttek logopédiai vizsgálata: Logopédusok diagnosztikai kézikönyve*. Budapest: Nemzeti Fogyatékoságügyi- és Szociálpolitikai Központ Közhasznú Nonprofit Kft., pp. 51–60.; 101–122.
- Hacki, T. (2013). A beszéd- és énekhangképzés fiziológiája, akusztikája, patológiája és terápiája. In J. Hirschberg, T. Hacki, & K. Mészáros, *Foniátria és társtudományok I. kötet*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 151–153. p.; 159.
- MacKenzie, K., Millar, A., Wilson, J., A.; Sellars, C. & Deary, I. J. (2001): Is voice therapy an effective treatment for dysphonia? A randomised controlled trial. *British Medical Journal*. 323(7314), 658–662. DOI: [10.1136/bmj.323.7314.658](https://doi.org/10.1136/bmj.323.7314.658)
- Tulics, M. G. (2021). A diszfónia és automatikus felismerése. In A. Markó, (szerk.), *Tanulmányok a beszédtudomány alkalmazásainak köréből*. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.

A FONOLÓGIAI TUDATOSSÁG ÉS AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSÉNEK VIZSGÁLATA EGY TÖBBSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLA ELSŐ OSZTÁLYÁBAN

Kovács Virág Lea

Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, virag0218@gmail.com

Jelen tanulmány a fonológiai tudatosság és az olvasási készség közötti kapcsolat vizsgálatára fókuszál egy többségi általános iskola első osztályában. A választott téma különösen fontos, mivel már a normál tantervű iskolákban is egyre több gyermek küzd nyelvi zavarral és diszlexiával, amelyek nem vezethetők vissza érzékszervi vagy idegrendszeri sérülésre. E kutatás alátámasztja azt az elméletet, hogy a fonológiai tudatosság az egyik meghatározó eleme a sikeres olvasástanulásnak és a sikeres olvasóvá válásnak.

Kulcsszavak: fonológiai tudatosság, olvasási teljesítmény, általános iskola első osztály

This research focuses on the relationship between phonological awareness and reading skills in a first grade class in a majority primary school. The chosen topic is particularly relevant as an increasing number of children in mainstream schools already suffer from language disorders and dyslexia that cannot be attributed to sensory-organic or neurological impairments. The research supports the theory that phonological awareness is one of the determinants of successful learning to read and becoming a successful reader.

Keywords: phonological awareness, reading performance, primary school first grade

BEVEZETÉS

A beszéd az emberi kommunikáció természetes formája, ismeretszerzésünk legfontosabb eleme. A gyermek az írott és beszélt nyelv elsajátítása során képes lesz gondolatok, érzelmek közlésére és saját identitásának kifejezésére. Az identitás egyik fontos eleme az olvasás is, amely nemcsak a gyermek nyelvi készségeire van hatással, de számos más területen is pozitív hatást fejt ki (Neuberger, 2014).

Egy gyermek nyelvi fejlődését számos tényező befolyásolhatja, amely akár a gyermek egész életére is hatással lehet, emiatt kiemelten fontos a gyermekek nyelvi fejlesztése, beszédnevelése. Számos külföldi és magyar (Lőrík & Kászonyiné Jandzso, 2009; Szili, 2016a) kutatás bebizonyította

már, hogy azok a gyermekek, akiknél a fonológiai tudatosság megfelelően fejlett volt az olvasástanulás kezdeti szakaszában, a későbbiekben sikeresek voltak az olvasástanulásban.

ELMÉLETI HÁTTER

A fonológiai tudatosság egyhangú meghatározása szinte lehetetlen, a témával foglalkozó szerzők gyűjtőfogalomnak tekintik. Az olvasással kapcsolatban leggyakrabban a metanyelvi tudatosság részeként értelmezik a szerzők a fonológiai tudatosságot, amely a beszédhangokkal, szótagokkal kapcsolatos tevékenységekben manifesztálódik, azaz ezeknek a nyelvi szerveződéseknek az elemeire bontásával foglalkozik (Szili, 2016b). Fontos tényező, hogy ilyenkor nem az írott, hanem a beszélt nyelvről beszélünk.

Nemcsak a fonológiai tudatosság meghatározásában, de a fonológia tudatosság fejlődésében is különböző nézetekkel találkozhatunk a szakirodalom olvasása közben. A fonológiai tudatosság a nyelvfejlődés során spontán fejlődik a gyermekeknél, hiszen már óvodás korban, az intézményes oktatás és az olvasástanulás megkezdése előtt rendelkeznek a beszéd területein bizonyos jártasságokkal, viszont nem tudják, hogy ezekkel manipulálnak (Szili, 2016b). Ezt Lőrík (2006) úgy értelmezi, hogy a gyermek korlátozott a beszédhasználatában.

„A sikeres olvasáselsajátítás egyik prediktív faktora a fonológiai tudatosság.” (Jordanidisz 2009; Kiss, Mokri és Csapó 2019, idézi Zémán, 2020: 83). De mi történik, ha a fonológiai tudatosság fejlődése gátba ütközik?

A fonológiai tudatosság hiánya az olvasás fejlődését, pontosabban a graféma-fonéma megfeleltetés készség szintű elsajátítását akadályozza (Csépe, 2006: 107). Snowling és munkatársai szerint az olvasástanuláshoz szükséges a szavak belső struktúrájához való hozzáférés, hiszen ennek hiányában nem alakulhat ki sem az adekvát olvasás, sem a helyesírás, ugyanis a szavak ortográfiáját az ismert szavak fonológiájával kell kapcsolni (Csépe, 2006). Mindebből arra következtethetünk, hogy a fonológiai deficit nemcsak az olvasási képességre, de a gyermek helyesírására is hatással lesz.

„A fonológiai feldolgozás sérülése a szóolvasás, szódekódolás zavarához kapcsolódik, míg a szemantika és szintaxis deficitje beszédmegértési, szövegértési problémákhoz vezet el.” (Mohai & Gereben, 2014: 226)

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kutatási célok és kérdések

Jelen vizsgálat célja a fonológiai tudatosság és az olvasási teljesítmény összehasonlítása egy többségi általános iskola első osztályos tanulói között. A vizsgálat felvétele és kielemezése után szeretnénk átfogó képet kapni az intézményben tanuló első osztályos diákok fonológiai tudatosságáról, valamint megvizsgálni, hogy fonológiai tudatosságuk fejlettségi szintje az olvasási szintjükkel összhangban van-e – a magyarnyelv- és irodalomtanár által adott skála jegyei tükrében. Mindezek mellett górcső alá kerül az osztályban tanuló összes diák szocioökonómiai státusza (a szülői kérdőívek által kapott válaszokból), amely megmagyarázza mi befolyásolhatja a gyermekek fonológiai tudatosságának elsajátításának problémáit.

A vizsgálat másik célja, hogy felhívja a figyelmet a fonológiai tudatosság fejlesztésének fontosságára az olvasástanulást megelőző időszakban és az olvasástanulás időszakában, valamint az otthoni szociális milióból fakadó hátrányok kompenzálására a sikeres olvasástanulás tükrében.

A kutatás során az alábbi kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Azoknak a tanulóknak, akiknek fonológiai tudatossága elmarad az átlagtól, az olvasási képessége is gyengébb lesz? Ez a jegyek alapján milyen módon fog megnyilvánulni?
2. Hogyan befolyásolja azoknak a gyermekeknek a fonológiai tudatosságát a szülők által olvasott mese? Ez mennyiben befolyásolja a későbbiekben a tanulók olvasási teljesítményét?
3. A hátrányos helyzet milyen hatással van a fonológiai tudatosság kialakulására?
4. A hátrányos helyzetű tanulók kapnak otthoni megsegítést az olvasás gyakorlásához? Ez befolyásolhatja a gyermek fonológiai tudatosságának kialakulását?
5. A logopédiai terápiára járó tanulók jobb eredményt érnek el a fonológiai tudatosság tesztben, mint azok a tanulók, akik nem kapnak logopédiai terápiát?

A KUTATÁSBAN RÉSZT VEVŐ SZEMÉLYEK

Az adatfelvételt 2024 márciusában került sor, egy megyeszékhelyen lévő többségi általános iskola első évfolyamának tanulói között ($n = 15$). Az intézmény a városban dominánsan integráló iskola, az elmúlt években jelentősen megnövekedett a tanulási nehézséggel küzdő tanulók száma, ahol minden segítségre szoruló gyermek támogatást kap. Az intézményben folyik a többi tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű tanulók iskolai nevelése-oktatása: az értelmi fogyatékos, enyhe értelmi fogyatékos, látássérült, hallássérült, tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékos), halmozottan sérült, beszéd-fogyatékos, autizmus-spektrumzavarral vagy egyéb pszic-

hés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő tanulók oktatása (s.z.n., Kaposvári Kodály Zoltán Központi Általános Iskola és Tagintézményei Pedagógiai Programja, 2021).

Az vizsgált osztályba nyolc fiú és hét lány jár. Ebből öt tanuló sajátos nevelési igényű: ebből három tanulónak van kevert specifikus fejlődési zavara, közülük két tanulónak aktivitás- és figyelemzavara is van. Egy tanulónak van pervazív fejlődési zavara, valamint egy másik tanulónak receptív beszédzavara. A tanulók közül két tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarral küzd. Az osztályból öt tanuló jár logopédiai foglalkozásra, két tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzd, valamint három tanuló hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Az első osztályos tanulók, azaz a minta aktuális állapotát és eloszlását a 1. táblázat mutatja.

A tanulók hangoztató-elemző-összetevő módszerrel tanulnak olvasni. A betűket lassítva tanulják, két betű olvasását és írását sajátítják el hetente. Az osztály összetételét tekintve két tanuló másodszorra, három tanuló harmadszorra járja az első osztályt.

1. táblázat: A vizsgált osztály összetétele

	Sajátos Nevelési Igényű	Beilleszkedési, Tanulási, Magatartási Nehézséggel küld	Logopédiai terápiában részesül	Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű	Másodszorra járja az első osztályt	Harmadszorra járja az első osztályt
1. tanuló			X			
2. tanuló						
3. tanuló	X					
4. tanuló		X		X		
5. tanuló						X
6. tanuló				X		
7. tanuló	X					
8. tanuló						
9. tanuló	X			X	X	
10. tanuló			X			
11. tanuló	X		X			
12. tanuló	X					X
13. tanuló		X	X		X	
14. tanuló			X			X
15. tanuló						

MÓDSZEREK

A kutatás egyaránt volt kvantitatív és kvalitatív jellegű. A vizsgálat során két mérőeszközt alkalmaztam: a Jordanidisz Ágnes által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszt – amely az amerikai NILD Phonological Awareness Skills Survey magyar adaptációja –, valamint egy papíralapú háttérkérdőívet töltöttek ki a tanulók szülei, mely a tanulók eredményeinek háttérében húzódó szociális miliőt és annak hatásait volt hivatott felderíteni.

Ezek után a tanulók Fonológiai Tudatosság Teszten elért eredményeit összehasonlítottam osztályszinten, majd külön-külön szubtesztenként a tanulók közötti szignifikáns eltéréseket vizsgáltam. Ezt követően a tanulók magyarnyelv- és irodalomtanára szubjektív véleménye alapján 1-5-ig terjedő skálán értékelte a tanulók olvasási teljesítményét, majd a Fonológiai Tudatosság Teszt pontszámait alapján is kaptak jegyet a tanulók egy 1-5-ig terjedő skálán. A továbbiakban az egyes tanulók által kapott eredményeket is összehasonlítottam a pedagógusuk által adott olvasási jegyekkel és a teszt alapján kapott jegyekkel, hogy láthatóvá váljon: a fonológiai tudatosság állapota valóban korrelál-e az olvasási teljesítménnyel.

Végül a tanulók eredményeinek háttérében húzódó szociális miliőt és szocioökonómiai státuszt vizsgáltam a szülők által kitöltött, papíralapú kérdőívekkel. A megkérdezett szülők a kérdőíven kilenc zárt kérdést kaptak. A szülői kérdőívekből kapott válaszokat összevettem a Fonológiai Tudatosság Teszten kapott eredményekkel, hogy a kutatási kérdéseket megválaszolhassam.

EREDMÉNYEK

Az eredmények bemutatása először globálisan, osztályszinten történik. A legjobb eredményt szemmel láthatóan a szótagszintézis- és a szótagolásszubtesztek területén érték el a tanulók, átlagosan 9, valamint a szótagolásszubtesztnél 8 pontot értek el. A szótagokból szóalkotás szinte minden tanulónak hibátlanul ment, átlagosan 9 pontot teljesítettek a tanulók. Megfigyelhető, hogy a többi szubteszten elért átlagos eredmény megközelítőleg azonos (1. ábra).

A hosszú hang megnevezése és beszédhang-manipuláció szubteszteken érték el a tanulók átlagosan a legkevesebb, 4 pontot. A teszt felvétele során megfigyelhető volt, hogy a feladat már komplikáltabb volt egy első osztályos gyermek számára, valamint a kevésbé terhelhető tanulók feladatkoncentrációja is gyengébb volt, fáradtabbak voltak a teszt végére.

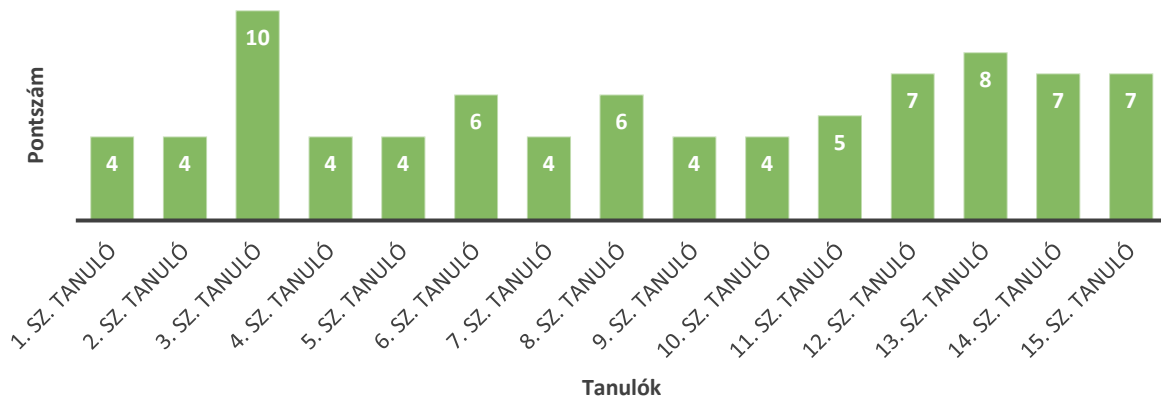


1. ábra: Az osztály egyes szubteszteken elért átlagos teljesítménye

Az egyes szubteszteken elért eredmények átlagos teljesítményének vizsgálata után egyesével, külön-külön analizáltam a szubtesztek eredményeit a tanulók szempontjából, valamint a szülői kérdőívek alapján a hiányosságok, illetve a deviancia okainak feltérképezése zajlott, amennyiben egy-egy tanuló eredménye jelentősen eltért társaitól.

Rímfelismerés

A rímfelismerés-szubteszt eredményeit a 2. ábra illusztrálja a tanulói teljesítményekre lebontva. Az 1. ábrát elemezve látható, hogy a rímfelismerés-szubtesztben a tanulók átlagosan 6 pontot értek el. A teszt felvétele során az volt a tapasztalat, hogy ebben a szubtesztben a 6–10. item, azaz a kakukktojás keresése bizonyult a tanulók számára nehezebbnek, hiszen a feladat helyes megoldásához a szerialitás, a verbális munkamemória, valamint a szukcesszív emlékezet is szükséges. A rossz megoldások körében gyakori hiba volt, hogy a tanulók azt a szót gondolták kakukktojásnak, amelyet legutoljára hallottak. A teszt felvétele során körülbelül a tanulók felének okozott nehézséget a szavak megjegyzése, így osztályszinten fejlesztendő területként kijelölhető számukra az emlékezet fejlesztése.

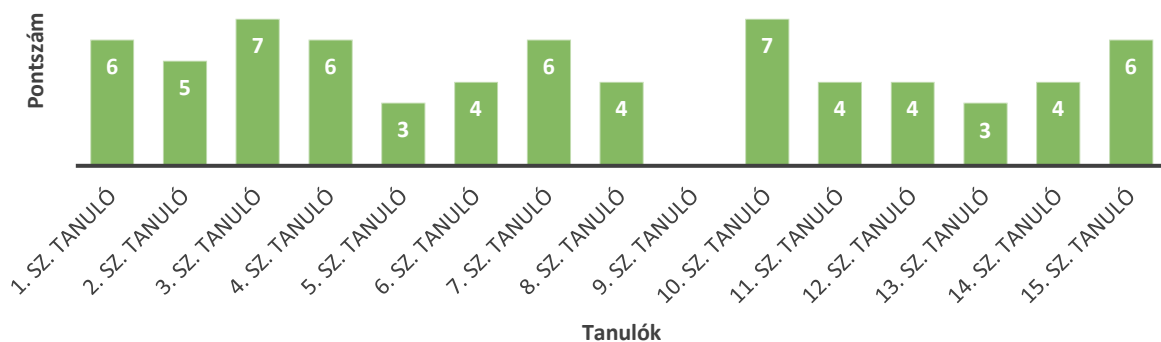


2. ábra: A rímfelismerés-szubteszten elért eredmények

Rímképzés

A rímképzésszubteszt (3. ábra) eredményei között volt olyan tanuló (9. sz. tanuló), aki ezen a szubteszten 0 pontot ért el. A szülői kérdőív válaszaiból feltételezhető, hogy a tanuló gyenge teljesítménye összefüggésben áll az alacsony szocioökonómiai státuszával, hiszen a tanuló hátrányos helyzetű gyermek, a kérdőív alapján a gyermeknek egyetlen könyve sincs otthon, valamint családjából senki nem tanul, gyakorolja az olvasást a gyermekkel.

Több tanuló számára a szubteszt 5. iteme miatt jelentett problémát, hogy nem ismerték a tesztben szereplő 'sufni' szót, emiatt nem tudtak a kérdésre adekvát választ adni. A rímképzésszubteszten átlagosan 5 pontot értek el a tanulók az 1. ábra alapján.



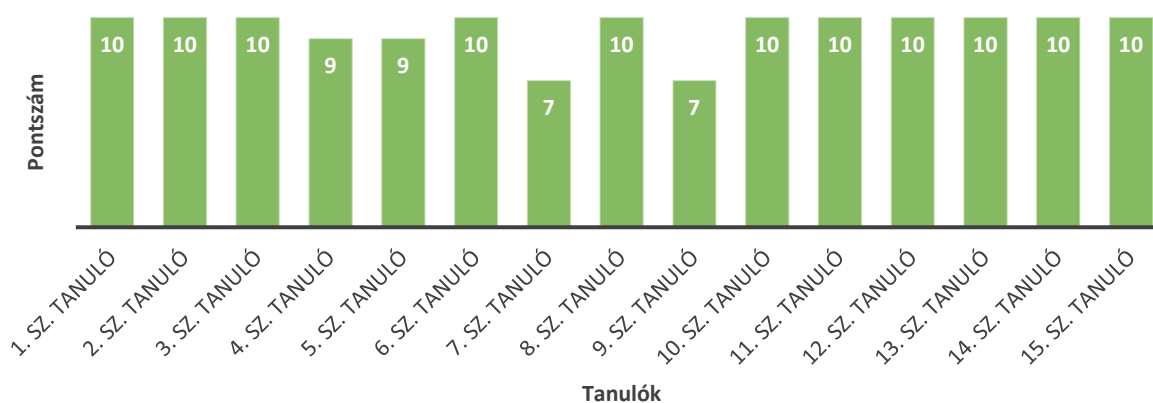
3. ábra: A rímképzésszubteszten elért eredmények

Szótagszintézis

A szótagokból való szóalkotás szubteszt (4. ábra) feladatait a tanulók nagyon élvezték. Ennek eredménye azt mutatja, hogy a tanulók auditív percepciója és memóriája rendben van, a gyermekek

alkalmazni tudták a teszt során az olvasásórán tanultakat. Feltételezhető, hogy az óvodai nevelés során alkalmazott módszerek és mondókák kialakították, megerősítették a szótagszintézis készségét. A 7. és 9. számú tanuló mutatott gyengébb teljesítményt a teszt felvétele során: mindketten 7 pontot kaptak. Számukra a logatomok szótagjaiból való szóalkotás okozott nehézséget.

A tanulók ezen a szubteszten átlagosan 9 pontot értek el (1. ábra). A 3. ábrán megfigyelhető, hogy szinte minden tanuló kiemelkedően jól teljesített, ezt plafoneffektusnak nevezzük (Boncz, 2015), azaz a teszt ezen szubtesztje, már nem differenciál megfelelően a mért populáció esetében.

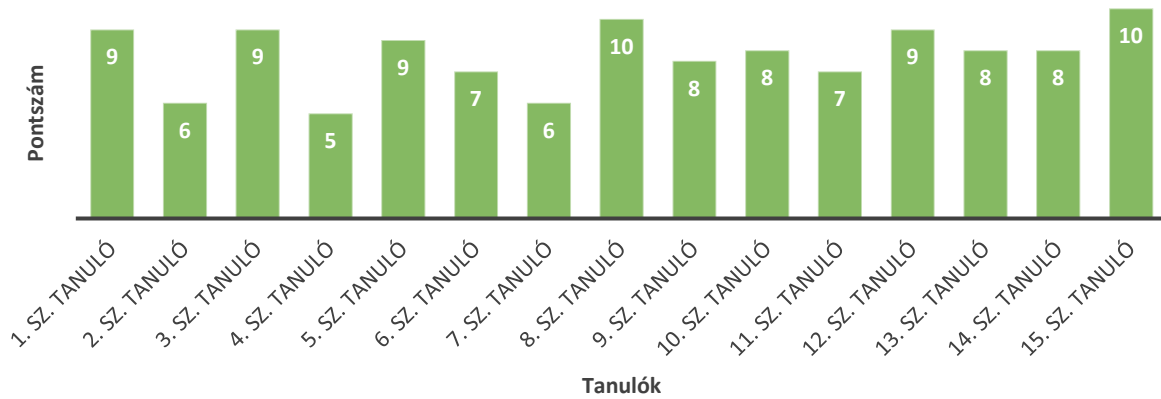


4. ábra: A szótagszintézis-szubteszten elért eredmények

Szótagolás

A szótagolásszubteszt eredményeit a következőképpen értékeltem: a Fonológiai Tudatosság Teszt értékelésében erre a szubtesztre kétféle pontszámot lehet adni: (1) az egyik tíz pontot a szótagszegmentálásra, vagyis a helyes szótagszámokra, (2) a másik tíz pontszámot pedig a helyesírás szabályai szerinti szótagolásra. A kutatás során a két szegmensből összeadódóan az átlagot számítottam ki, az 5. ábra ezt az eredményt reprezentálja. A teszt eredményei alapján a szótagszegmentálás a tanulóknak könnyebben ment, hiszen a teszt ezen részére szinte minden tanuló a maximális pontszámot kapta, míg a helyesírás szerinti szótagolás már nehézséget okozott számukra. A teszt során a tanulók konvencionálisan a következő szavak szótagolását hajtották végre rosszul: 'fogkrém' és 'messze'. A hibák típus szerint a következők voltak: fog-krém helyett 'fo-krém', valamint a mesz-sze helyett 'me-sze'.

A szótagolás szubteszten a tanulók átlagosan 8 pontot értek el (1. ábra). A mintával felvett Fonológiai Tudatosság Teszten a diákok ezen a teszten teljesítettek a második legjobban.

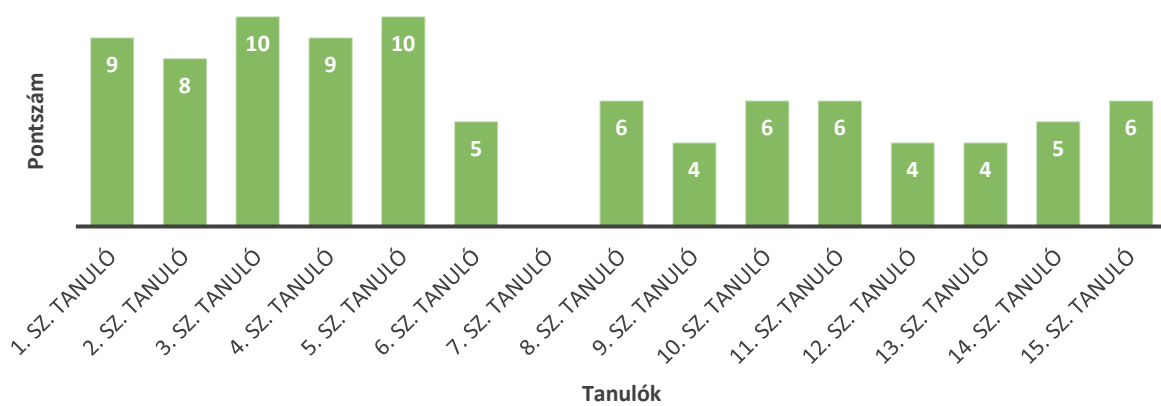


5. ábra: A szótaglásszubteszten elért eredmények

Szótag- és hangelhagyás

A szótag- és hangelhagyás szubteszten (6. ábra) az 1., 3., 4. és 5. számú tanulók társaikhoz képest kiemelkedő teljesítményt értek el: 10 és 9 pontot. A 7. számú, sajátos nevelési igényű tanuló figyelme és monotoniatűrése erre a feladatra már oly szinten korlátozódott, hogy a teszt további részeiben egyáltalán nem tudott vagy nem akart semmilyen választ adni, így az elkövetkezendő szubtesztek mindegyikére 0 pontot kapott. A tanuló szabály- és feladattudata még kialakulatlan. A többi tanuló átlagosnak mondható szinten teljesített.

A szótag- és hangelhagyás szubteszten a tanulók teljesítményének középértéke 6 pont (1. ábra).

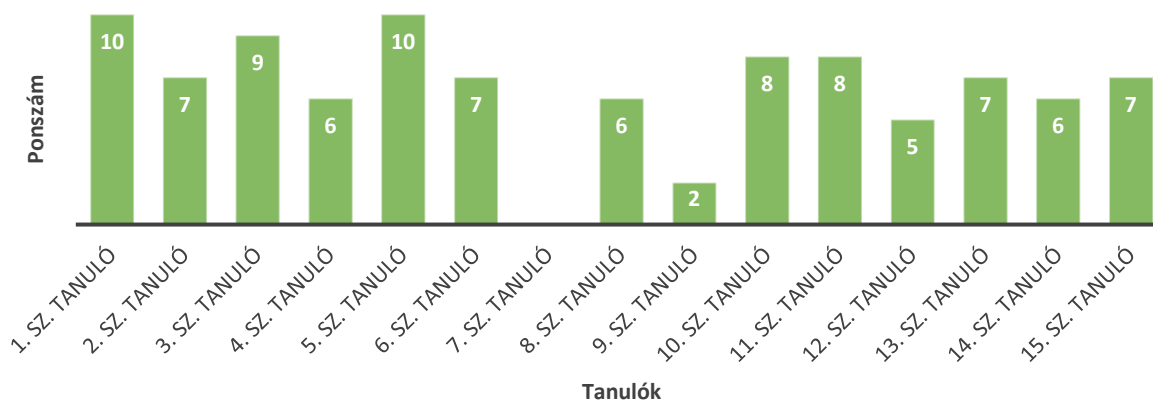


6. ábra: A szótag- és hangelhagyás szubteszten elért eredmények

Hangizolálás

A hangizolálás-szubtesztben (7. ábra) a tanulók jellemzően az 1–5. itemig helyesen válaszoltak, a későbbiekben tipikus hiba volt, hogy figyelmeztetésem ellenére is mindig az első hangot nevezték meg a szavakban. Az 1., 3. és 5. számú tanulók kiemelkedően teljesítettek ebben a feladatban: 10, 9 és 10 pontot szereztek a hangizolálás-szubteszten. A többi tanuló átlagosan teljesített.

A hangizolálás-szubteszten az osztály átlageredménye 7 pont. (7. ábra)



7. ábra: A hangizolálás-szubteszten elért eredmények

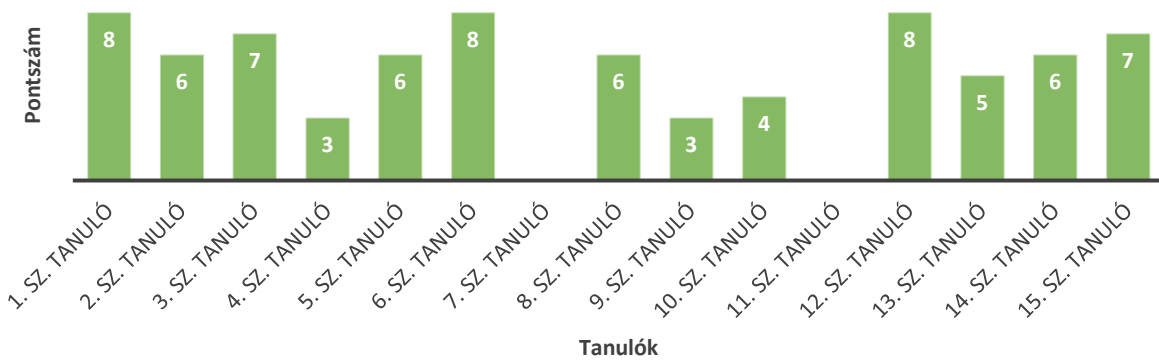
A beszédhang szintézise

A beszédhangszintézis-szubteszten (8. ábra) a tanulók közötti értékek sok helyen számottevő diszrepanciát és variabilitást mutatnak. A pontszámokat tekintve 0 és 8 pont között minden értékkel találkozhatunk.

Az eltérést két kategóriára lehet osztani, a 0 pontos tanulók csoportjára (7. és 11. számú tanuló), valamint a 8 pontot elért tanulók csoportjára (1., 6. és 12. sz. tanuló).

A tesztfelvétel során a 7. számú tanuló egyetlen helyes választ sem tudott adni, a 11. számú tanuló pedig érdektelenségből vagy feladatértési nehézségből nem tudott adekvát választ adni, ugyanis az előző feladatok szavait alkalmazta.

Az összesített eredményei alapján átlagosan 5 pontot értek el (8. ábra).



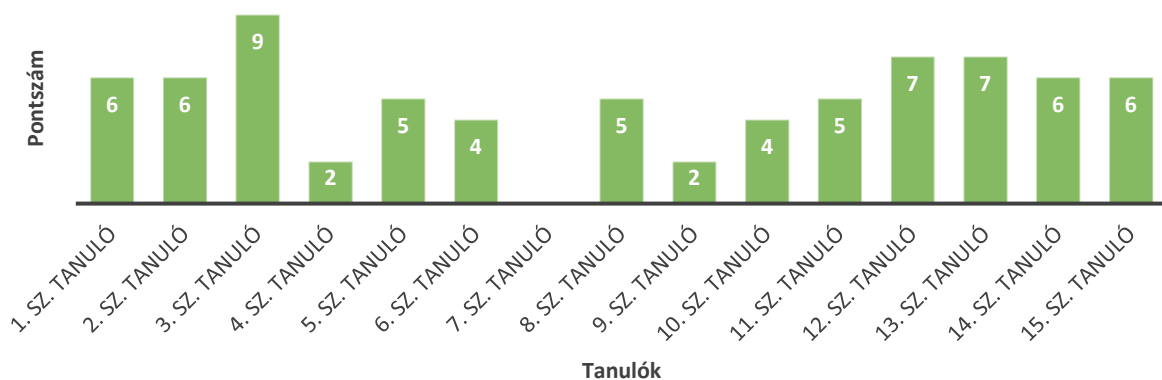
8. ábra: A beszédhangszintézis-szubteszten elért eredmények

Beszédhang-szegmentálás

A beszédhangszegmentálás-szubtesztben (9. ábra) jellemzően a következő hibákat vétették a tanulók: (1) a 7. itemben a testvér szóban a nyelvjárás miatt a legtöbb tanuló 'tesvér'-t számolt, emiatt egy hanggal kevesebbet kalkulált; (2) ugyanez a tévesztés állt fenn a 'festmény' szónál, ugyanis a tanulók a 'fesmény' hangjait számolták. (3) Mindezek mellett tipikus hibának számított még a 10. itemnél a 'dombtető' szó, ugyanis a mássalhangzótörvények miatt a tanulók a 'domtető' hangjait számolták, így itt is egy hanggal kevesebbel manipuláltak.

A 4. számú tanulónak feladatértési problémából adódóan született ilyen kevés, csupán kettő pontja, ugyanis számos helyen a szavakban nem a hangokat, hanem a szótagokat számlálta. A 9. számú tanulónak ezek a próbák képességeihez mérten magasabb szintű feladatok voltak, emiatt nem tudta ezt a feladatot megfelelően végrehajtani, ő is mindössze két pontot ért el. A 7. számú tanuló 0 pontja a tanuló feladattudatának kialakulatlansága és a motiváció hiányának köszönhető.

Az osztály a beszédhangszegmentálás-szubtesztben átlagosan 5 pontot ért el (1. ábra).



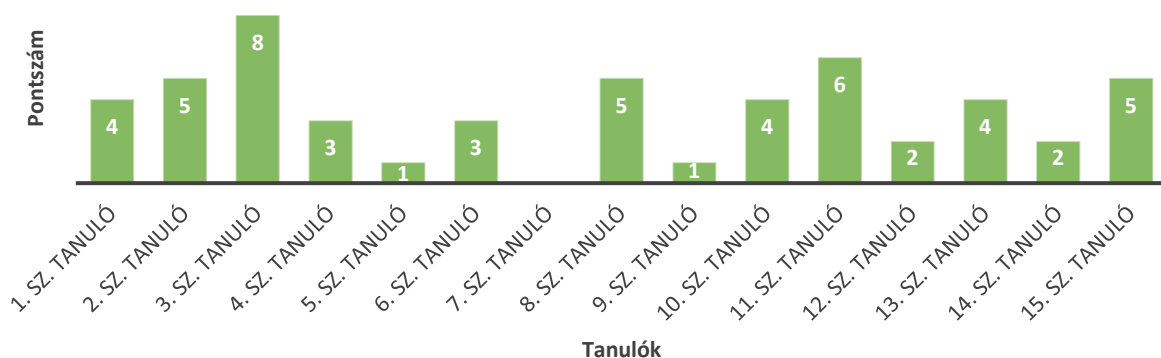
9. ábra: A hangszegmentálás-szubteszten elért eredmények

Hosszú hang megnevezése

A hosszú hang megnevezése szubtesztben (10. ábra) a tanulók eredményei igen variábilis eredményt mutatnak, hiszen 0–8-ig terjedő skálán szinte minden pontszámot produkáltak.

Ebben a szubtesztben a tanulóknak nehézséget okozott a mássalhangzók hosszúságának meghatározása, valamint a 8–10. itemeknél több hosszú hang keresése a szavakban. A tanulók ennél a feladatnál már motiválatlanabbak voltak, valamint az auditív percepció és a magasabb szinten való manipulálás nagymértékben befolyásolta a tanulók teljesítményét.

A tanulók ezen a szubteszten átlagosan 4 pontot értek el (1. ábra). A 10. ábrán megfigyelhetjük, hogy a tanulók szignifikáns aránya e szubteszten nagyon alacsony értéket ért el, ezt a jelenséget pedig padlóeffektusnak nevezzük (Boncz, 2015). Ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulók nem tudják a hosszú és a rövid beszédhangokat helyesen differenciálni, auditív észlelésük további fejlesztésre szorul. A tanulókkal foglalkozó pedagógusnak elengedhetetlen lesz e terület további gyakoroltatása, hiszen, ha ez a képesség ezen a szinten megreked, a tanulóknak nemcsak az olvasás során lesznek nehézségeik, de az írásnál, különösen a tollbamondásnál fognak fennakadásokba ütközni. A helyesírás egyik elengedhetetlen alapképessége a megfelelő hallási észlelés, így ha a tanuló nem képes hallás alapján a hosszú és rövid beszédhangokat differenciálni, hibákat fog véteni az írás folyamán.



10. ábra: A hosszú hang megnevezése szubtesztben elért eredmények

Beszédhang-manipuláció

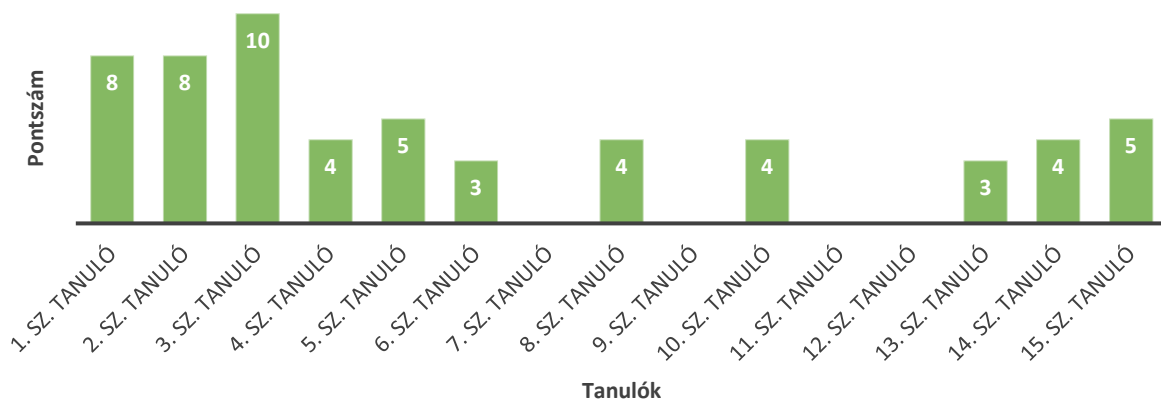
A teszt felvétele során tanulók a beszédhangmanipuláció-szubtesztnél (11. ábra) szemmel láthatóan elfáradtak, ennek ellenére három tanuló (1., 2., 3. számú tanuló) is kiemelkedő teljesítményt ért el: 8, 8 és 10 pontot. Ezek a tanulók átlagosan minden tesztben jól teljesítettek, a kitöltött szülői kérdőívek alapján a tanulóknak otthon legalább tíz könyvük van, és van közöttük olyan tanuló (a 3. számú), akinek a mai napig olvas az édesanyja mesét, de van, hogy a gyermek olvassa már az esti

mesét magának. A szülői kérdőívek alapján ezek a tanulók gyakorolják otthon az olvasást. Elképzelhető, hogy ez a tényező nagymértékben befolyásolja kiemelkedő teljesítményüket.

A 12. számú tanulónak beszédmegértési (receptív beszéd-) zavara van, amely komolyan befolyásolta a helyes válaszadást, hiszen a tanuló ugyan a többi feladatban jól teljesített, de a teszt felvétele során ezt a feladatot nem tudta értelmezni, így jó kognitív képességei ellenére egyetlen helyes válasza sem született. Ugyanilyen okból fakadóan nem sikerült egyetlen helyes választ sem adnia a 9. és 11. számú tanulónak. Az előbb felsorolt tanulók mindegyike 0 pontot kapott ennél a szubtesztnél.

A teszt felvétele során az volt a tapasztalat, hogy a többi szubteszthez képest a tanulók átlagosan is gyengébben teljesítettek ezekben a feladatokban. Ennek az lehet az oka, hogy a tanulók az utolsó feladatra már elfáradtak, figyelmük lankadt, valamint ez a szubteszt már egy komplikáltabb próba, magasabb szintű készségeket, képességeket igényel.

A beszédhangmanipuláció-szubteszten az osztály átlagos teljesítménye 4 pont, amely az 11. ábráról leolvasható.



11. ábra: A hangmanipuláció-szubteszten elért eredmények

A teljesítmények összegzése

Végül összehasonlítottam a tanulók által kapott eredményeket a pedagógus által adott olvasási jegyekkel. A tanulók Fonológiai Tudatosság Teszten elért pontszáma egy ötfokú skálába konvertálódott a következőképpen:

- 0–20 pont: 1
- 21–40 pont: 2
- 41–60 pont: 3
- 61–80 pont: 4
- 81–100 pont: 5.

A szótagolásszubtesztnél a kétféle módon adott pontok átlagát vettem figyelembe, így a tanulók teljesítményét 100 pontos skálán mértem össze. Ezek után a magyarnyelv- és irodalomtanár által az olvasási készségre adott jegyeket a tanulók Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyével vettem össze, hogy a jegyek hogyan korrelálnak egymással, azaz a teszt eredményei szerint a fonológiai tudatosság állapota összefügg-e az olvasási képességgel.

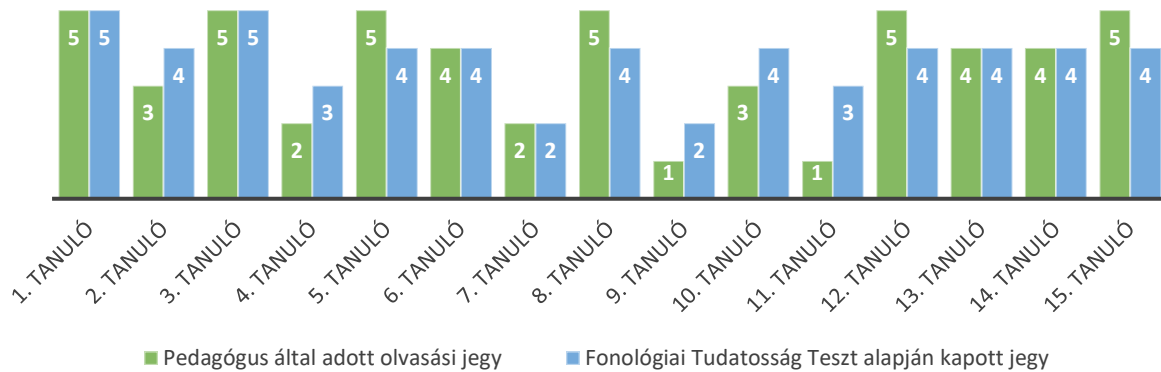
A 2. táblázatot megfigyelve látható, hogy azok a tanulók, akik a Jordanidisz Ágnes által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszten alacsonyabb pontszámot értek el, azaz gyengébben teljesítettek, ők a pedagógusuk által és a teszt alapján általam kapott ötfokú skálán is rosszabb eredményt értek el. A pedagógus és a teszt alapján kapott jegyeket átlagolva megfigyelhető a 2. táblázat alapján, hogy az értékek megközelítően egyformák: a pedagógus által adott olvasási jegyek átlaga 3,6, a teszt által kiszámított, általam kialakított jegyek átlaga 3,73, így a két érték között csupán 0,13 pontos eltérés látható.

2. táblázat: A pedagógus által és a teszt alapján kapott jegyek összevetése

Tanuló	Pedagógus által adott olvasási jegy	Fonológiai Tudatosság Teszt pontszáma	Teszt alapján kapott jegy
1. sz. tanuló	5	83	5
2. sz. tanuló	3	70	4
3. sz. tanuló	5	98	5
4. sz. tanuló	2	56	3
5. sz. tanuló	5	70	4
6. sz. tanuló	4	64	4
7. sz. tanuló	2	28	2
8. sz. tanuló	5	71	4
9. sz. tanuló	1	38	2
10. sz. tanuló	3	67	4
11. sz. tanuló	1	58	3
12. sz. tanuló	5	65	4
13. sz. tanuló	4	67	4
14. sz. tanuló	4	66	4
15. sz. tanuló	5	79	4
Átlag	3,6	65	3,73

Ha a pedagógus által adott és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyeket hasonlítjuk össze, akkor látható, hogy egyezést csak hat tanulónál érzékelhetünk (1., 3., 6., 7., 12. és 13. számú tanulók). A többi tanulónál átlagosan egyjegynyi eltérés tapasztalható. Ez alól az állítás alól kivételt képez a 10. számú tanuló, hiszen nála kétjegynyi eltérés figyelhető meg: a pedagógus által adott olvasási jegy alapján 1-est kapott, de a teszten 3-mas szintet produkált.

Ez alapján inkább azt a következtetést lehet levonni, hogy azoknak a tanulóknak, akik a Fonológiai Tudatosság Teszten jobban teljesítettek, az olvasási készségük is jobb, és azok a tanulók, akik a teszt alapján is rosszabb eredményt értek el, az olvasása is gyengébb (12. ábra).

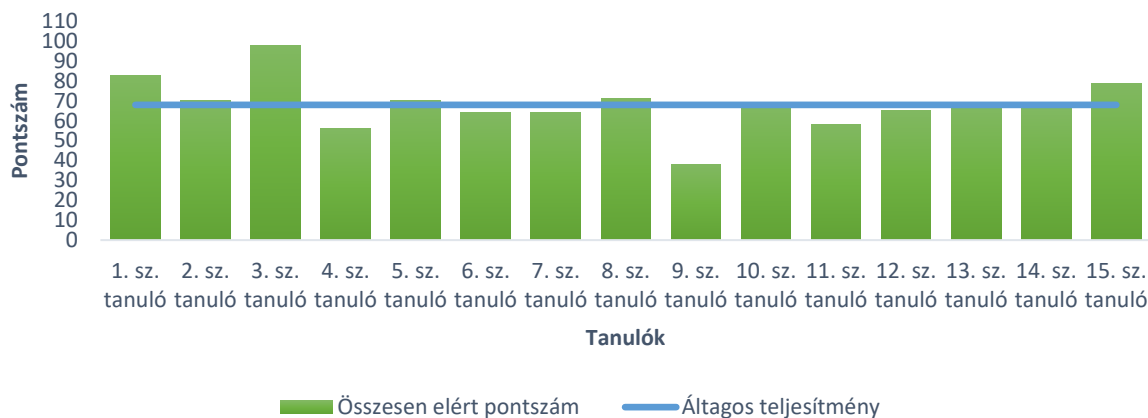


12. ábra: A pedagógus által adott jegyek és a Fonológiai Tudatosság Teszt alapján kapott jegyek összehasonlítása

A tanulók átlagos teljesítménye

A tanulók a teljes teszten 110 pontból 67 pontot értek el átlagosan, melyet a 13. ábrán a vízszintes piros vonal jelöl. Ez százalékban mérve 73,7%-nak felel meg. A legjobb eredményt, a 98 pontot elért 3. sz. tanuló és a legrosszabb, 38 pontot elért 9. sz. tanuló között komoly különbséget láthatunk, hiszen 60 pontnyi az eltérés. Ezeknek a tanulóknak a szülők által kitöltött kérdőíve alapján elmondható, hogy a 3. számú tanuló saját maga is olvas otthon könyveket, mindezek mellett édesanyja óvodás korában is olvasott neki mesét, ezzel ellentétben a 9. számú tanulónak otthon egy könyve sincs, az olvasást otthon nem gyakorolja vele senki.

A Jordanidisz Ágnes által kidolgozott Fonológiai Tudatosság Teszten a tanulók átlagos teljesítményét a 13. ábra mutatja.



13. ábra: A tanulók átlagos eredménye

KÖVETKEZTETÉSEK

Az első kutatási kérdés egy általánosabb kérdéskört érintett. Arra voltunk kíváncsiak, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek a fonológiai tudatossága elmarad az átlagtól, az olvasási képessége is gyengébb lesz-e. A 2. táblázat eredményei alapján azok a tanulók, akik a fonológiai tudatosság teszten kevesebb pontot értek el (például a 4., 7., 9., és 11. tanuló), a pedagógusuk által adott jegy alapján rosszabbul teljesítenek az olvasás területén is.

A második kutatási kérdés arra irányult, hogy befolyásolja-e a tanulók fonológiai tudatosságát a szülők által felolvasott mese, és ez mennyiben határozza meg a későbbiekben a tanulók olvasási teljesítményét. A szülői kérdőívek eredményeiből elmondható, hogy pozitív irányban befolyásolja a tanulók olvasási teljesítményét a gyermekkorban hallgatott, szülők által felolvasott mese. Mindezek mellett az is kiderült a szülői kérdőívek áttanulmányozásából, hogy azok a tanulók teljesítettek jobban a fonológiai tudatosság teszten, valamint kaptak jobb jegyet olvasási készségükre pedagógusuktól, akik későbbi életkorban kezdtek el használni infokommunikációs eszközöket (telefon, televízió, táblagép) – 1., 3. és 14. számú tanuló. Velük szemben például a 4., 7. és 11. számú tanuló, akik már igen korai életkorban nézték a televíziót, és nem olvastak fel nekik mesét, alacsonyabb pontszámot értek el a fonológiai tudatosság teszten, valamint pedagógusuktól is alacsonyabb jegyet kaptak olvasási teljesítményükre (2. táblázat).

A harmadik kutatási kérdésben arra kerestük a választ, hogy a hátrányos helyzet milyen hatással van a fonológiai tudatosság alakulására. Az 1. táblázat adatait összevetve a 13. ábra eredményeivel megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzet nem feltétlenül rizikótényező a fonológiai tudatosság kialakulásában, ugyanis egy hátrányos helyzetű tanuló kivételével a többi ilyen tanuló a többiekhez képest átlagos szinten teljesített, egyikük még átlagon felüli teljesítményt is mutatott. Az eredmé-

nyeket és a fonológiai tudatosság fejlettségét nagymértékben befolyásolhatja a szülők iskolázottsága, a szociális miliő, amelyben a tanuló él, hiszen az 1. számú tanuló édesanyja érettségivel rendelkezik, míg a 9. számú tanuló hozzátartozója csak az általános iskolát fejezte be. Az ő eredményeket összevetve szignifikáns, 45 pontnyi pontkülönbséget vehetünk észre.

A negyedik kutatási kérdés ismételten a hátrányos helyzetű tanulókat érintette. A kérdésben az állt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók kapnak-e otthoni segítséget az olvasás gyakorlásában, valamint, hogy ez a tény befolyásolja-e a fonológiai tudatosság teszt eredményeit. Mivel a 4., 6. és 9. számú tanulók hátrányos helyzetűek, ezért az ő szülői kérdőívüket vizsgáltam meg ennek a kérdésnek a megválaszolásához. A szülői kérdőívekből az derül ki, hogy a 4. és a 6. számú tanulóval gyakorolják otthon az olvasást, a 9. számú tanulóval viszont nem. Ugyan a 6. számú tanuló átlagos eredményt (64 pontot) ért el a Fonológiai Tudatosság Teszten, de a 4. tanuló eredménye, mely majdnem 10 ponttal kevesebb, valamint a pedagógus által adott 2-es az olvasási teljesítményre inkább arról árulkodik, hogy a tanulónak nehézségei vannak az olvasás elsajátításában. A 9. számú tanuló igen alacsony pontszáma (38 pont) és a szülői kérdőív alapján beérkezett válasz megválaszolja kutatási kérdésemet: az a hátrányos helyzetű tanuló, akivel otthon nem gyakorolják az olvasást, a Fonológiai Tudatosság Teszten is gyengébben teljesített.

Az utolsó kutatási kérdés a logopédiai terápia transzferhatásának kutatására irányult. Arra voltunk kíváncsiak, hogy azok a tanulók, akik ebben az intézményben logopédiai terápiában részesülnek, jobb eredményt fognak-e elérni a fonológiai tudatosság tesztben, mint azon társaik, akik nem vesznek részt logopédiai foglalkozásokon. A szubtesztek egyesével történő áttanulmányozása és a 13. táblázat eredményeinek elemzése után elmondható, hogy azok a tanulók, akik logopédiai terápián vesznek részt (1., 10., 11., 13., 14. számú tanulók), nem teljesítenek jobban ebben az osztályban társaiknál, azaz átlagos szinten vannak.

TOVÁBBI KUTATÁSI JAVASLATOK

Jelen kutatás eredményei arra utalnak, hogy a fonológiai tudatosság korai fejlesztése hozzájárulhat a tanulók olvasási sikeréhez, és csökkentheti a későbbi tanulási nehézségek kockázatát, valamint felhívja a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulók támogatására. A jövőbeni kutatásoknak érdemes lenne mélyebben vizsgálniuk a fonológiai tudatosság fejlesztésének hosszú távú hatásait, valamint azokat a módszereket és programokat, amelyek a leghatékonyabban támogatják a tanulók nyelvi és olvasási készségeinek fejlődését. Emellett fontos lenne további kutatásokat végezni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók fonológiai tudatosságának és olvasási készségeinek vizsgálatára, hogy jobban megértsük a különböző tényezők hatását ezekre a készségekre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar, Pécs.
- Csépe, V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Lőrík, J. (2006). A gyermeki fonológiai tudatosság megismeréséről. *Beszédgyógyítás*, 17(2), 32–60.
- Lőrík, J. & Kászonyiné Jancsó, I. (2009): A fonológiai tudatosság fejlesztése és hatása az írott nyelv elsajátítására. In K. Marton, (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája: Példák a bizonyítékon alapuló gyakorlatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, ELTE Eötvös Kiadó.
- Mohai, K. & Gereben, F. (2014). Nyelvi képességek vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(3), 211–219.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó,
- Szili, K. (2016a). A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének számítógép-alapú mérését lehetővé tevő tesztrendszer kidolgozása. *Iskolakultúra*, 26(2), 31–49.
- Szili, K. (2016b). A fonológiai tudatosság és a mentális lexikon fejlettségének online vizsgálata kisiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 257–282.
- Zémán, A. A. (2020). A vizuális ingerek és az életkor hatása a fonológiai tudatosság fejlődésére 4–6 éves korban. In J. Bóna, & V. Krepesz, (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 83–105.

A TECHNOLÓGIÁVAL TÁMOGATOTT FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI ÉS HATÁRAI AZ ARTIKULÁCIÓS ZAVAROK TERÁPIÁJÁBAN

Papp Lilla

Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, papp.lilla26@gmail.com

Tanulmányunkban a technológia alapú fejlesztés lehetőségeit kutatjuk a pöszeterápiás folyamatban. Kutatásunk kiinduló gondolata, hogy nem minden rendelkezésünkre álló digitális feladat megfelelő arra, hogy a terápiás folyamatban alkalmazzuk őket. Így célunk olyan technológiaalapú feladatok létrehozása, melyek didaktikailag is helytállóak a probléma kezelésére. Az elkészült programokkal az egyéni fejlesztés megalósítása a cél, komplex feladatokon keresztül, melyeket aztán különböző szempontok alapján kvalitatív módszerrel elemzünk.

Kulcsszavak: artikulációs zavar, logopédia, terápia, technológia alapú fejlesztés, digitális technológia

In our study, we explore the potential of technology-based development in the therapy of articulation disorders process. The starting point for our research is that not all digital exercise available to us are suitable for use in our therapeutic process. Thus, our aim is to create technology-based tasks that are didactically appropriate for the treatment of the pathology. The aim is to achieve individual development through complex exercise, which are then analysed qualitatively from different perspectives.

Keywords: articulation disorder, speech therapy, therapy, technology-based development, digital technology

BEVEZETÉS

Az artikulációs zavar igazán hangsúlyos a logopédiai kórképek között, hiszen annak korrekciója meghatározza a gyermek beszédfejlődésének alakulását, a későbbiekben pedig a tanulmányai sikerességét. Felismerve, hogy a technológiaalapú feladatok milyen fejlesztési lehetőségeket tartogatnak a logopédia szemszögéből (Szili & Erdős, 2023), e téma kutatását vettük kutatásunk alapjának. A digitális eszközök ma már életünk minden területén jelen vannak, beleértve az oktatási-nevelési folyamatokat is. A különféle multimédiás programok használata számtalan lehetőséget tartogat a hagyományos módszerek kiegészítésére (Szili, 2014). A gyermekek oldaláról pedig az érdekes, figyelemfelkeltő digitális feladatok növelhetik aktivitásuk és motivációjuk szintjét a foglalkozáson (Szili & Illésiné Wolner, 2013; Szili és mtsai, 2022). Azonban nem biztos, hogy minden rendelkezésünkre álló digitális feladat alkalmas arra, hogy módszertanilag is integrálható legyen a logopédiai

terápiás folyamatba. Éppen ezért jelen tanulmány célja, hogy minél több terápiás szakaszban felhasználható, komplex, technológiaalapú feladatokat alakítsanak ki különböző didaktikai megfontolások mentén. Majd az elkészített programok egy előre meghatározott szempontsor alapján elemeztük, hogy feltárjuk, valóban alkalmasak-e a megfogalmazott célok mentén a fejlesztés különböző területein.

ELMÉLETI HÁTTER

A kutatás középpontjában az artikulációs zavar, más néven a pöszeség kórképe áll, mely Kovács Emőke megfogalmazásában „a beszéd tisztaságának olyan zavara, amelyre jellemző az adott nyelv-közösség artikulációs normáitól való eltérés.” (Kovács, 1993: 96). Egy nagyon gyakori kórképről van szó, mellyel elsősorban óvodáskorú gyermekek esetében találkozhatunk. Így a megfelelő időben történő diagnosztizálás és kezelés lényeges, különben a pöszeség tünetei megmutatkoznak az olvasás-írás elsajátítása terén (Montágh, 2011). Fontos terápiás cél a helytelen artikuláció felszámolása és a társuló zavarok kezelése is az iskolakezdés idejére (Thorockay, 2016). A pöszeség terápiája egymást meghatározott sorrendben követő módszertani lépésekből áll. Ezek pedig az auditív percepció és a motoros készségek fejlesztését célzó előkészítő szakasz, a hangfejlesztés, a rögzítés, az automatizálás és a motoros differenciálás egysége. Ezen lépések gyakorlatait a gyermekeknek játékos formában, saját igényeikhez és képességeikhez mérten kell megterveznünk (Kisné Takács & Sándor, 2020). Ez nem mindig egyszerű feladat, ugyanakkor érdemes figyelemmel lenni a technológia adta lehetőségekre is a terápiás kezelés kapcsán.

Racsó (2017) digitális átállásnak hívja azt a folyamatot, melynek során a digitális technológia alkalmazása megjelenik a társadalom életének minden területén. Ebbe beletartozik a köznevelés is, hiszen a fiatal diákok, de már az óvodás gyermekek digitális kompetenciája is egyre magasabb lesz, amihez az oktatás-nevelés területén is alkalmazkodni kell (Racsó, 2017).

A különböző technológiaalapú eszközök alkalmasak a lehetőségek kibővítésére, a tanórák színesítésére, kreatívabbá tételére. Egy figyelemfelkeltő és a diákok számára érdekes feladat igazán motiváló erővel bírhat. A legtöbb program gondolkodást és folyamatos figyelmet, sokszor gyors választ vár a gyermekektől. Emellett könnyebben bevonhatóak lesznek a feladatokba, és ezáltal aktívabbak az órákon. Az egér és az érintőpad használata pedig a finommotoros mozgások mellett a szem-kéz koordinációt is erősíti. A hagyományos oktatási módszerektől való eltávolodás révén pedig oldja a gyermek frusztrációját. Ezért is fontos, hogy a pedagógusok megismerjék tanulóikat, érdeklődési körüket és tudásszintjüket, hogy pozitív irányba sodorhassák a tudásátadás módszereit (Szabóné Vékony, 2020). Fontos szem előtt tartani, hogy a hagyományos pedagógiai módszereket

nem helyettesítik ezek az eszközök, viszont megfelelő felkészüléssel segít hatékonyabbá tenni, valamint kiegészíteni a terápiás folyamatot (Estefánné Varga & Dávid, 2013).

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Kutatási célok és kérdések

Bár sok applikáció, program áll rendelkezésünkre, melyek játékos fejlesztést ígérnek, azok nem kifejezetten logopédiai terápiás felhasználásra készültek. Az otthoni gyakorlást jól kiegészíthetik, de egy-egy terápiás lépés helyére a foglalkozás során nem biztos, hogy alkalmasak. E gondolatból kiindulva fő célunk az volt, hogy online szerkesztőprogramok segítségével olyan feladatokat készítsünk, melyek didaktikailag megfelelőek és alkalmasak az artikulációs zavarok kezelésére a terápia keretein belül.

Másik célkitűzésünk, hogy ezeket a feladatokat minél több terápiás lépés esetében megvalósíthassuk. Minden alkalommal más és más terápiás szakaszban alkalmazva a technológiaalapú eszközöket változatossá tehetjük a munkánkat.

Egyéb céljaink között szerepelt, hogy az egyes feladatok esetében felmérjük, hogy mennyire lehet komplex egy feladat, vagyis milyen fejlesztendő készségekre, képességekre van hatással.

Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen lehetőségeket tartogatnak a technológiával támogatott feladatok a pöszeterápiában, vagyis:

1. Milyen didaktikai megfontolások mentén készíthetünk a terápia során alkalmazható feladatokat a technológia segítségével?
2. Melyik terápiás egység esetében alkalmazható technológia alapú feladat?
3. Mennyire lehetnek komplexek a technológiával támogatott feladatok?

A kutatás módszere

Kutatásunk során kvalitatív jellegű elemző módszerrel igyekeztünk a technológiaalapú terápiás megsegítés lehetőségeire és hatáiraira választ kapni. Ahhoz, hogy saját feladatokat készíthessünk, szükségünk volt olyan programok megismerésére, melyekkel ez megvalósítható. A kiválasztást és a kivitelezést különböző kritériumok mentén végeztük. Elsősorban olyan programok után kutattunk, melyek kifejezetten játékos feladatok szerkesztését ígérik gyermekek számára. Fontos szempont volt, hogy változatos feladványok szerkesztését tudjuk megvalósítani, játékos formába ágyazva, kép vagy animáció beillesztésével. Mindemellett tekintettel voltunk az ingyenes elérhetőségre és a könnyed alkalmazhatóságra is.

Végül tíz programot választottunk ki, melyek közül hét kifejezetten feladatszerkesztő, három pedig egyéb olyan szerkesztő szoftver, melyek szintén kiválóan megállják helyüket oktatóanyagok létrehozásához.

Az elkészített digitális feladatokat az előre megfogalmazott céljaink alapján elemeztük. Az elemzés során kitértünk az ajánlott korosztály, a nyelvezet, a kezelhetőség, a hozzáférhetőség, a visszacsatolás, a személyreszabhatóság kérdéskörére, meghatároztuk a fejlesztési területeket, illetve egyéb terápiás javaslatokat is tettünk.

Saját elgondolású programok elemzése

A továbbiakban egy önállóan kialakított feladatsort mutatunk be, sorban végighaladva a terápia egységein. Az elkészített feladatok az L hang fejlesztését célozzák meg. A programok kialakítása során kiemelt szempont volt, hogy a gyermekek számára játékos formába ágyazva, több részterület fejlesztésével támogassák az L hang helyes használatát.

Ráhangoló képességfejlesztés

A logopédiaórákat célszerű valamilyen játékos, a foglalkozásra ráhangoló feladattal kezdeni, amely illeszkedik az óra témájához. Ezek lehetnek az adott témakörben az általános ismereteket fejlesztő játékok vagy egyéb részképességeket erősítő feladványok. Ehhez az egységhez egy virtuális Dobble-játék (1. ábra) készült, a Genially feladatszerkesztő felületén. Az elkészített program célja, hogy ráhangolja a gyermekeket az aznapi foglalkozásra, bővüljön szókincsük és általános tájékozottságuk, miközben figyelmük a játékos feladatra irányul. Ehhez kiváló képességfejlesztő játék a Dobble, melynek szabályai egyszerűek: meg kell találni két kártyán az azonos formákat.



1. ábra: Ráhangoló feladat Dobble-játék formájában

<https://view.genially.com/65d87572015ce1001435e139/interactive-content-dobble>

Az alkalmazás használata öt éves kortól ajánlott és fejlesztő céllal idősebb korosztály számára is alkalmazható, az iskolában az alsós és felsős korosztály kedvenc játéka is lehet. A Genially oldalán hat nyelv beállítása közül lehet választani, sajnos a magyar nincs köztük. Ez viszont nem korlátozó tényező, hiszen a program szerkesztése során annak elejére és végére is írható magyar nyelvű szöveg.

A digitális Dobble-játék ingyen, regisztráció nélkül alkalmazható, internetkapcsolatra viszont szükségünk van. A program könnyed kezelhetőséget biztosít bármely technológiai eszközről: a gyermek egyszerű koppintással vagy kattintással jelzi az általa vélt helyes megoldást. Ha válasza valóban megfelelő, a program a következő feladványhoz ugrik, egy rövid hangeffektus kíséretében. Helytelen válasz esetén a játék semmilyen negatív visszacsatolást nem jelez. Ilyenkor egyszerűen csak nem lép tovább a következő kártyákhoz, így a gyermek mégis tudni fogja, hogy válasza helytelen és tovább szükséges próbálkoznia. Mivel a feladat szabadon szerkeszthető, a játék végére bármilyen motiváló, dicséretet kifejező elem beilleszthető. A Genially szerkesztőfelülete szabad terepet biztosít a felhasználóknak, a feladatok bármilyen témában elkészíthetőek. A feladvány nehézsége is szabályozható, a képek méretének és helyzetének beállításával. Minél nagyobb a két azonos forma közti méretbeli különbség és az elforgatás mértéke, annál nehezebb lesz megtalálni azokat.

A gyermekeknek minden képet alaposan meg kell figyelniük ahhoz, hogy megtalálják a két egyformát, így elmondható, hogy a játék kiválóan fejleszti vizuális észlelésüket, figyelmüket és memóriájukat is. Az egyes formák a különböző kártyákon eltérnek: más méretben, elforgatott állapotban kell a gyermeknek megtalálni az ugyanolyat. Ezáltal pedig az alakkonstancia és a Gestalt-látás is remekül aktivizálható. A gyermekek munkatempója szintén fejlődik, hiszen mindegyikük igyekszik mielőbb megtalálni a keresett formát. Ehhez vizuális differenciálóképességeikre, megfigyelőképességeikre és koncentrációjukra is szükségük lesz. Egy adott témában szókincsfejlesztés is belecsempésztető a játékba. Mivel a Dobble mindenképp csoportban vagy párban játszható, így a gyermek szociális kompetenciájára is hatással lesz. Összességében elmondható, hogy a Dobble csupa olyan készséget, képességet fejleszt, amelyek az írás és olvasás elsajátítása során nélkülözhetetlenek lesznek. Ezáltal tanulási zavarok prevenciójára és ellátására és tanulási nehézségek fejlesztése esetén is alkalmazható. A pöszeterápia egyéb szakaszaiba is beilleszthető a Dobble-játék. Például a szóanyag alapos megválogatásával az automatizálás vagy a motoros differenciálás egységében, valamint az ajakgyakorlatok kivitelezése során is használható.

Ajakgyakorlatok

Az artikulációs mozgásügyesítés gyakorlatához készített feladat (2.ábra) során a gyermekeknek elsőként egy puzzleképet kell kirakniuk ahhoz, hogy megfigyelhessék a kész képen látható állatokat.

Az ajakgyakorlatok szempontjából kétféleképpen is elvégezhető a feladvány: vagy az állatok hangjait utánozzák, vagy neveiket mondják el titkos nyelven, vagyis magánhangzókra lebontva.

A feladathoz szükséges képet a Canva (bővebben: www.canva.com) oldalán készült el, a végső puzzlejátékhoz a Jigsaw Puzzle program kellett. A terápia szempontjából a feladat elsődleges célja a helyes hangképzést megalapozó artikulációs izmok erősítése. Az eltúlzott artikuláció jól megtornáztatja az ajak- és az ajak körüli izmokat, legyen szó hangutánzásról vagy titkosnyelv-gyakorlatról.



2. ábra: Ajakgyakorlatok puzzlejátékkal

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=162f2d94378b>

A játék megfelelő a pszózetériában részt vevő óvodás és kisiskolás gyermekek számára 5 és 7 év között. Bár több segítséggel, de a megkésett beszédfejlődésű 3-4 éves korosztály részére is alkalmas a feladat. A gyermekek számára nem okoz nehézséget a kirakó elemeinek mozgatása, akár érintőképernyős eszközön, akár egér segítségével végzik a feladatot. A logopédus irányítására ugyanakkor folyamatosan szükség van, a gyakorlatok szemléltetése, majd ellenőrzése végett. A feladat nem tartalmaz utasítást, csak egy rövid visszacsatolást, így a nyelvezet szerepének nincs kiemelt jelentősége. A kirakó elkészülését hangeffektus és egy „Gratulálunk!” felirat követi a teljesítés ideje mellett.

A játékhoz online férhetünk hozzá, teljesen ingyen, a Jigsaw Planet weblapján. A Canva weboldalán már korlátozottabban érhető el a bejelentkezést követően rendelkezésre álló ingyenes funkciók. Ugyanakkor maximális személyreszabhatóságot biztosít a szerkesztőfelülete. Lehetőség van a gyermekek érdeklődési körének figyelembevételével bármilyen kép vagy grafika megszerkesztésére. A Jigsaw Planet oldalán pedig a nehézségi szint beállítására is van lehetőségünk.

A puzzlejáték fejleszti a gyermek vizuális percepcióját és figyelmét, koncentrációját, logikus gondolkodását, síkbeli tájékozódását. A rész-egész viszony felismerését célzó és az analízáló-szintetizáló képesség is jól aktivizálható, hiszen több darabból kell egy egészet alkotniuk. A hagyományos kirakóhoz hasonlóan a szem-kéz koordináció megfelelő működése is lényeges. Csoportos foglalkozás esetén a cél, hogy a gyermekek közösen rakják ki a képet, ezzel is együttműködésre

tanítva őket. A puzzle kirakását követően az ajakgyakorlatok végzése következik, melyekkel elsődleges célunk az artikulációs izmok ügyesítése. Amennyiben titkosnyelv-gyakorlat formájában végezzük a feladatot, két lényeges terület fejlesztése is megvalósul. Egyrészt a gyermek beszédészlelésére, melyre építkezni tudunk majd a terápia későbbi szakaszaiban. Továbbá fejlődik a fonológiai tudatosság is, ami pedig az olvasás elsajátításában lesz kulcsfontosságú.

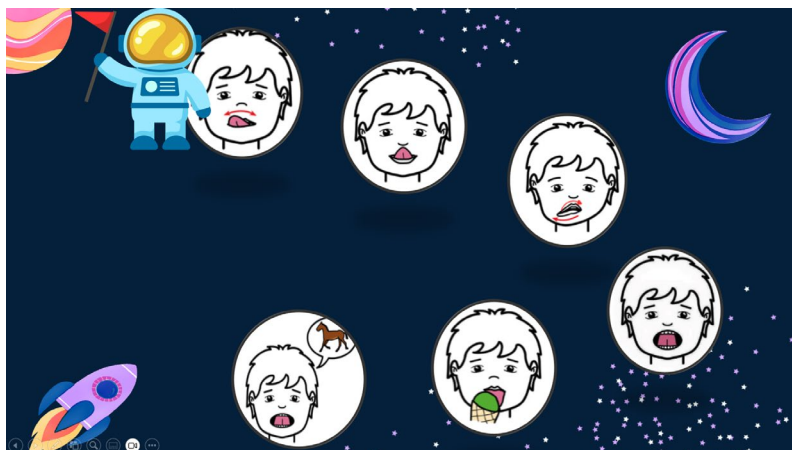
A hangutánzó gyakorlatok a megkésett beszédfejlődés terápiájában lényeges szerepet játszanak, hiszen beszédre ösztönzőek. Az ugyancsak a logopédus szakszerű munkáját igénylő, diszlexiaprevenciós és -reedukációs foglalkozáson a puzzle síkbeli orientációt fejlesztő hatása jól kihasználható.

Az artikulációs zavarok terápiája egyéb lépéseibe is beilleszthető a feladat. Használható ráhangoló képességfejlesztő lépésként, az általános ismeretek és a szókincs bővítésére. Továbbá kis kreativitással a motoros differenciálás, illetve az automatizálás során is alkalmazható az eseményképről való mondatok elmondásával.

Nyelvgyakorlatok

A nyelvgyakorlatokkal (3. ábra) célszerű sorrendben, nehézségi fokozatok szerint haladni, először a szájtéren kívül, majd a szájtéren belül végzett gyakorlatokkal. Éppen ezért nehéz egy igazán játékos, tevékenykedtetést igénylő feladat formájában megvalósítani ezt a lépést digitális eszközön. Ugyanakkor azt érdekessé, figyelemfelkeltővé is tehetjük, melyet jelen feladatban az online térből kitekintve, a PowerPoint felületén került valósítottunk meg, ahol lehetőség van módszertanilag megfelelő sorrendben elhelyezni a gyakorlatok képeit.

Az L hang kialakítását célzó, koronális nyelvgyakorlatok helyes végzése és alapos begyakorlása a fő célja a feladatnak. A gyakorlatok végzésével ügyesedik a gyermek nyelvének izomzata és megtanul tájékozódni a szájtérben és azon kívül is. Ha a gyermek helyesen végzi a feladatot, virtuálisan léphet előre a bábuval, míg célba nem ér.



3. ábra: Nyelvgyakorlatok

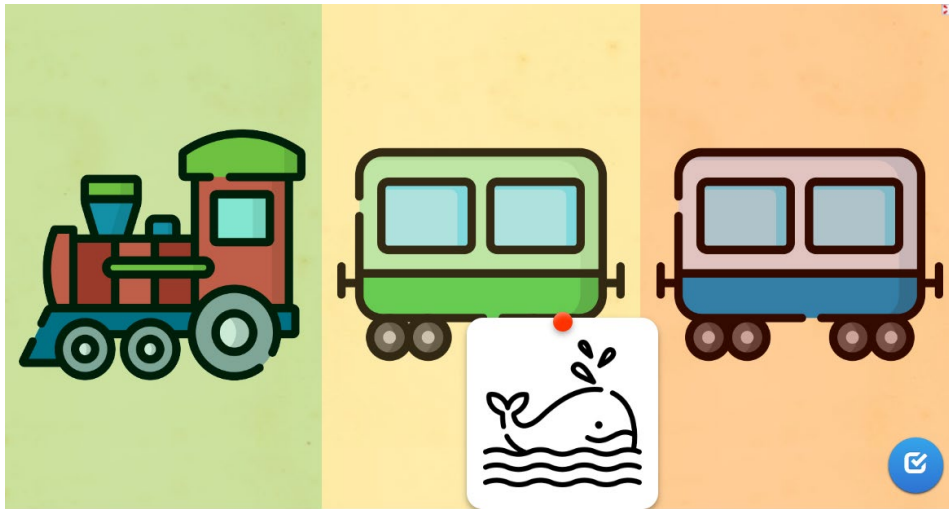
Ami a korosztályt illeti, ötéves gyermekekkel már végezhető a nyelvgyakorlatok, felső életkori határ viszont nincs. A diák számítógépen való megszerkesztése után a feladat offline módban, telefonon vagy táblagépen is ugyanúgy teljesíthető. Az animált programban a gyermeknek kattintással vagy gombnyomással kell a következő mezőre lépnie, így rendkívül egyszerűen kezelhető. A program nem tartalmaz utasítást vagy visszajelzést, így a folyamatos megerősítés a szakember kiemelt munkája: a tükörben mutatja a nyelvgyakorlatokat a gyermekeknek, akik, ha helyesen utánozzák azokat, utasítást követően léphetnek a következő mezőre. A diák háttere a gyermekek érdeklődési köréhez igazodva, a nyelvgyakorlatok képei pedig hanghibáik ismeretében szabhatóak személyre.

A feladat segít aktivizálni a gyermek vizuális észlelését, figyelmét, rövidtávú memóriáját, valamint az iskolába lépésnél nagyon fontos reprodukáló képességét. A nyelvgyakorlatok a pösze terápián kívül a nyelvlökéses nyelés terápiájában, illetve nyílt orrhangzós beszéd javításánál is alkalmazhatóak.

Auditív észlelés

A gyermek a feladat során (4. ábra) különböző állatok képeit látja, melyeknek neveit a logopédus hangosan mondja. A gyermeknek akusztikusan észlelnie kell, hogy az elhangzott szóban hol hallja az L hangot. Ennek alapján kell majd a megfelelő helyre húznia az adott állat képét: ha a szó elején, akkor a vonat elejébe, ha a szó belsejében, akkor a vonat közepébe, ha pedig a szó végén hallja, akkor az utolsó vagonba.

A Learningapps feladatszerkesztőt hívtuk segítségünkre az auditív percepció fejlesztéséhez, mellyel a cél, hogy a gyermek tudatosan észlelje a tanult hang helyét a szavakban.



4. ábra: Hang fonetikai helyzetének meghatározása akusztikusan
<https://learningapps.org/view34841456>

A hang fonetikai helyének meghatározása nem egyszerű feladat, sokszor még a pöszeterápiában részt vevő 5-6 éves gyermekek számára is nehéz. Fontos viszont, hogy az ő korosztályukban előtérbe kerüljenek a fonológiai tudatosságot fejlesztő gyakorlatok. Így az általános iskolás gyermekek számára is, 8-9 éves korig alkalmazható a feladvány. A Learningapps letisztult felülete könnyű kezelhetőséget biztosít minden korosztály számára, bármely eszközről használva. A program weboldala online hozzáférést igényel, ahol lehetőség van a magyar nyelv beállítására. Ezután az utasítás és a visszajelzés megfogalmazása már a felhasználóra van bízva az egyes feladatok esetében. A szoftver folyamatos visszacsatolást nyújt, animációval értékeli a helyes és a helytelen megoldást.

A logopédus jelenléte nélkülözhetetlen, a képek neveinek hangoztatása miatt. Fontos felhívni a gyermekek figyelmét arra, hogy ők csak akusztikusan figyeljenek, ne ejtsék ki a szavakat, hogy valóban az auditív percepciót támogató területek erősödjenek. A feladat formailag csak korlátozottan változtatható, viszont a háttér és a felugró képek helyére bármilyen kép feltölthető, vagy akár szöveg is a helyére írható.

A hallási figyelem fejlesztése minden órán fontos feladat: segíti a beszédhangok észlelését és differenciálását, a beszédhanghallás fejlődését. A feladat során a gyermeknek a hallott szót fejben elemeire kell bontania, hogy meg tudja határozni az adott hang helyét a szóban. Ehhez pedig fonológiai tudatosságának megfelelő szintű fejlettségére van szükség. Vitathatatlan az auditív percepció fejlesztésének fontossága, nemcsak az artikulációs zavarok megsegítése, hanem egyéb terápiák során is. A fonológiai tudatosság fejlesztése lényeges pont a diszlexia prevenció és redukációs foglalkozások során. Továbbá a beszédészlelést és beszédmegértést fejlesztő gyakorlatok közül sem hiányozhat ez a feladattípus.

Hangfejlesztés

A direkt hangfejlesztés szakaszához a TinyTap szoftverén készült egy iránydifferenciálással egybekötött gyakorlat (4. ábra). A gyermek feladata, hogy a jobbra repülő pillangókat jelölje. Minden egyes helyes kattintás után az L hangot hallja, melyet utánoznia kell. A hangfejlesztés feladatának célja, hogy a gyermek elsajátítsa az L hang tiszta, izolált ejtését.



5. ábra: Hangfejlesztés iránydifferenciálással

<https://www.tinytap.com/activities/g5h7e/play/l-hangfejleszt%C3%A9s-ir%C3%A1nydifferenci%C3%A1l%C3%A1ssal>

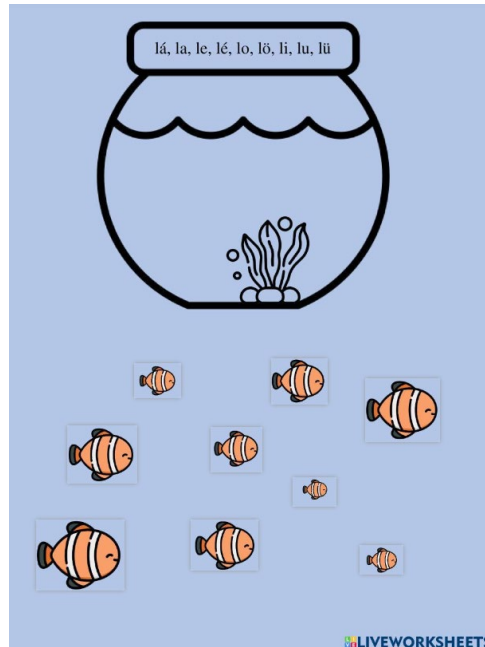
A helytelenül ejtett hangok korrekcióját az élettani pöszeség lezárulásával, ötéves kor körül lehet elkezdni. Az iránydifferenciálással kapcsolatos feladat egyéb terápiákban is alkalmazva nyolcéves korig jól felhasználható. A gyermeknek egy egyszerű koppintással vagy kattintással kell jelölnie az általa helyesnek vélt megoldást, viszont a hangképzés ellenőrzéséhez és annak javításához lényeges a logopédus szakszerű munkája. A nyelvezet nem kap kiemelt jelentőséget a gyakorlatban, hiszen szöveg nem, hanganyag is csak hangok szintjén szerepel benne. Mindenféle digitális eszközön elvégezhető a feladat, teljesen ingyen, regisztráció nélkül.

A gyermek folyamatos visszacsatolást kap a rendszertől: ha megfelelő pillangóra kattint, gratulációt jelző animáció jelenik meg számára, és izoláltan ejtve hallja az L hangot. Ha válasza rossz, arról semmilyen negatív jelzést nem kap, de pozitív megerősítés hiányában tudni fogja, hogy tovább kell próbálkoznia. A TinyTap weboldal fő profilja a hanganyagok felhasználása, különféle teszt jellegű feladatokba ágyazva. Minden más viszont a szerkesztőre van bízva, így maximálisan személyre szabható a feladat.

A feladvány elvégzésével erősödik a gyermek vizuális percepciója és figyelme, síkbeli orientációja. A jobb-bal fogalmának helyes ismerete előfeltétele a megfelelő írás-olvasás elsajátításának. Segíti a laterális dominancia kialakulását, a helyes iránydifferenciálás fejlődését. A hallott hang auditív észlelése pedig a beszédhanghallás fejlődésére van jótékony hatással, melyet a gyermeknek emlékezetben is meg kell tartania, hogy reprezentálni tudjon. A diszlexia-diszgráfia prevenciós és reedukációs foglalkozásokról nem hiányozhatnak az iránydifferenciálással kapcsolatos feladatok. Mint fontos iskolaelőkészítő készség, a pöszeterápia több lépésébe is beilleszthető: alkalmas ráhangoló képességfejlesztéshez, ajakgyakorlatokhoz, rögzítéshez, automatizáláshoz, motoros differenciáláshoz.

Rögzítés

A rögzítéshez (6. ábra) szükséges feladatlapot először a Wordben szerkesztettük meg, majd azt a Liveworksheets oldalán digitalizáltuk. A program használatának célja, hogy megvalósuljon az L hang rögzítése szótag eleji helyzetben. Így a szótagokat a gyermek a logopédus után ismétli, figyelve a megfelelő kiejtésre. Minden alkalommal, amikor helyesen ejt egy szótagot, egy halacskát húzhat az akváriumba a legkisebbtől a legnagyobb felé haladva.



6. ábra: Rögzítés a szerialitás fejlesztésével

<https://www.liveworksheets.com/w/hu/logopedia/7592612>

A rögzítés öt-hét éves gyermekek számára ajánlott, a figurák sorrendbe helyezését viszont már fiatalabb gyermekek is elvégezhetik. A feladat a Liveworksheets oldalán ingyenesen és online érhető el, használata bármely eszközről egyszerűen használható a gyermekek számára. A logopédus közreműködése viszont lényeges, hogy a rögzítés módszertanilag megfelelően valósuljon meg. Továbbá a sorrendiség ellenőrzése vagy korrekciója végett is alapvető a jelenléte. A weblap alapjában véve angol nyelvű, de maga a feladat a rögzítősor kivételével szöveget nem tartalmaz. A Word lehetőséget nyújt egyéni feladatlapok megszerkesztésére, amelyek aztán különböző módokon tehetőek interaktívvá.

A feladat megoldásával olyan képességek fejlesztése kerül előtérbe, mint a logikus gondolkodás, a vizuális percepció, figyelem és rövidtávú memória. Az egyik legfontosabb pedig a szerialitás, melynek fejlettsége az iskolában a legtöbb tantárgy esetében megmutatkozik. Akár számítógépen, akár telefonon végzi a gyermek a feladatot, a szem-kéz koordináció megfelelő működése is kulcsfontosságú.

Az olvasás-írás elsajátításában lényeges szerephez jut a szerialitás, így az e területeken jelentkező tanulási nehézségek, tanulási zavarok kezelésére és megelőzésére alkalmas a feladvány. Az általános műveltségben, matematikai képességekben, a beszédben és a mozgásban is megmutatkozik a szerialitás zavara. Így fejlesztése minden területen fontos, az iskola-előkészítő foglalkozások részét képezheti a feladat. Érdeemes e terület fejlesztését mielőbb megkezdeni, így megkésett beszédfejlődésű gyermekeknek is javasolnánk a program használatát. A pöszeterápia több szakaszába is beilleszthető a feladat: a ráhangoló képességfejlesztés, az artikulációs gyakorlatok, auditív észlelés, hangfejlesztés, automatizálás alkalmával.

Automatizálás

Az automatizálás során (7. ábra) a gyermek feladata, hogy a különböző állításokat a logopédus után mondja, figyelve az L hang helyes ejtésére. Ezután a képeknek megfelelően kell megállapítania, hogy az adott állítás igaz vagy hamis. Ehhez a Wordwall nevű feladatszerkesztőn készítettünk egy programot, azzal a céllal, hogy az L hang automatizálása mondatok szintjén, mindhárom fonetikai helyzetben megtörténjen.



7. ábra: Automatizálás igaz-hamis feladatban

<https://wordwall.net/hu/resource/68880030/1-hang-automatiz%C3%A1ll%C3%A1sa-mondatokban-n%C3%A9vut%C3%B3k-gyakorl%C3%A1s%C3%A1val>

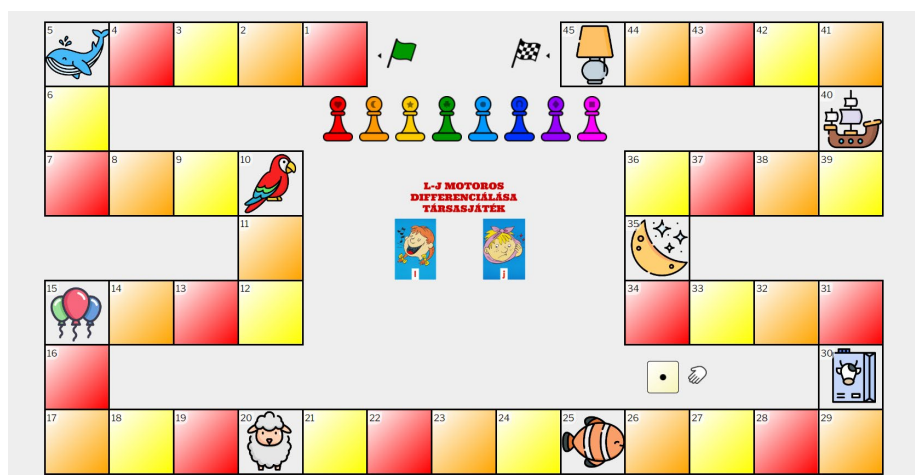
A feladat ötéves kortól ajánlott, és egészen kisiskolás korig jól alkalmazható. A program alapvetően tömör utasítást tartalmaz, melynek szerkesztése nem lehetséges, így annak szóban történő kiegészítése lényeges a logopédus részéről. A feladatról elmondható, hogy egyszerűen kivitelezett, ezáltal könnyed kezelhetőséget biztosít a gyermek számára. A mondatok felolvasása során nélkülözhetetlen felnőtt iránymutatása, hogy a gyermek az általa vélt helyes megoldást jelölni tudja. A feladat folyamatos visszajelzést nyújt, és számszerűen értékeli a helyes válaszokat. A megfelelő állításra kattintva egy pipa, a helytelent jelölve egy X animáció jelenik meg. Utóbbi esetén a gyermek javíthatja válaszát, így léphet csak a további állításokhoz. A program ingyenesen elérhető, online módban. A feladat egy adott sablon alapján készült el, de képek beillesztésével és a háttér témájának beállításával egyéni igényekre szabható.

A feladvány elvégzésével a síkbeli orientáció és iránydifferenciálás, a vizuális percepció és figyelem fejlesztése, valamint a névutós szerkezetek gyakorlása is célkitűzésünk. A logopédus által elmondott mondatot a gyermeknek akusztikusan észlelnie, majd pedig értelmeznie kell, így az auditív percepció fejlesztésére is alkalmas a feladat. Azáltal, hogy az elhangzott mondatot emlékeztében megtartva kell a képeket és azok egymáshoz viszonyított helyzetét meghatározni, kognitív funkcióit is alaposan megmozgatja a feladvány. Ezen fejlesztési területek meghatározását követően elmondható, hogy a szoftver használata alkalmas azon gyermekeknek is, akik tanulási zavar kockázatának vannak kitéve. Továbbá a beszédészlelést és beszédmegértést aktivizáló, komplex nyelvi

fejlesztés és iskola-előkészítő foglalkozások során ugyancsak kiválóan alkalmazható a program. Az artikulációs zavarok terápiájában egyéb terápiás egységekbe is beilleszthető a feladat.

Motoros differenciálás

A motoros differenciálást (8. ábra) társasjáték formájában képeltük el az online térben, és a Flippity oldalán csináltuk meg. A szabály egyszerű: a gyermekek egymás után dobznak virtuálisan a dobókockával, arra kattintva, majd ennek megfelelően lépnek a bábukkal. Minden alkalommal, amikor elhaladnak egy kép felett, a gyermekek közösen elmondják annak a nevét. Végül, amikor célba értek, egyesével is elsorolják sorban haladva a táblán szereplő képek neveit. A társasjáték mezőin l-j hangokat minden fonetikai helyzetben tartalmazó szavak szerepelnek. A cél az említett hangok helyes ejtése és megfelelő hívóképhez csatolása.



8. ábra: Motoros differenciálás társasjáték formájában

<https://www.flippity.net/bg.php?k=1yJahkezeL Mfu7Zi7mev-zZTFWG N5Jx 2UGoB-cLtF8>

A társasjáték hároméves kortól alkalmazható a különböző terápiák során, egészen kisiskolás korig. A Flippity egy angol nyelvű feladatszerkesztő oldal, viszont jelen esetben ez nem releváns, hiszen bármely nyelven írható szöveg a játéktáblára. Utasítást, visszajelzést vagy szabályleírást pedig nem tartalmaz a játék. Bármely eszközről elérhető és egyszerűen használható a játék, internetkapcsolatra csatlakozva. A szoftver semmiféle visszacsatolást nem tartalmaz. A logopédus szerepe így itt is megnő, hogy a gyermeket javítsa, dicsérje, motiválja. Bár a társasjáték formája adott, a szerkesztés során bármilyen kép beilleszthető, akár a bábuk helyére is, így egy adott témakörre felépíthető a feladvány.

A feladat elvégzésével fejlődik a gyermek aritmetikai készsége, síkbeli tájékozódása, valamint erősödik kooperációs készsége, szabálytudata és kudarcűrése. Kiválóan alkalmazható a játék a

megkésett beszédfejlődés kezelésében, de a pöszeterápia több szakaszában is megállja helyét az ajakgyakorlatok, az automatizálás vagy az óra eleji szókincsbővítés alkalmával.

EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

Az önállóan szerkesztett programok alapos elemzését összevetve látható, hogy a korosztályt nézve viszonylag széles spektrumon mozog a programok felhasználhatósága (1. táblázat). Bár elsősorban az artikulációs zavarokkal kezelt, 5-6 éves korcsoport számára készültek a digitális oktatóanyagok, mindegyikről kijelenthető, hogy fiatalabb és/vagy idősebb gyermekek számára is alkalmasak.

A nyelvezetről elmondható (1. táblázat), hogy nem minden program rendelkezik a magyar nyelv beállításának lehetőségével, ugyanakkor ez nem befolyásolja a programok hatékony felhasználását. Mindegyik szoftveren lehetőség van anyanyelvű szöveg beillesztésére a feladatba, némelyik esetében hanganyag formájában is.

Mindegyik programra jellemző, hogy egyszerű, jól átlátható, így könnyedén használható a gyermekek részéről (1. táblázat). A logopédus kontrolljára azonban mindenhol szükség van, hogy a feladatok a didaktikailag megfogalmazott célnak megfelelően valósuljanak meg.

Hozzáférhetőség szempontjából (1. táblázat) a nyelvgyakorlatokat végezhetjük egyedül offline módban, a többi feladat alkalmazásához internetkapcsolatra van szükségünk. A legtöbb programra jellemző, hogy szerkesztésük számítógépen egyszerűbb, viszont a már kész feladat elvégzése érintőképernyős eszközről is könnyedén megoldható. Lényeges pont, hogy a bemutatott programok ingyenesen a felhasználó rendelkezésére állnak.

Két szoftver nem nyújt semmiféle visszacsatolást (PowerPoint, Flippity), a többi vagy folyamatosan vagy a játék végén értékeli (1. táblázat). Negatív megerősítést a Wordwall és a Learningapps feladata tartalmaz csak, amiket egyből javíthatnak a gyermekek, így a pozitív minősítés is megjelenik.

A gyakorlatok során fontos a megfelelő nehézségi szint és téma kiválasztása, így lényeges szempont, hogy egyéni igényekre alakíthatóak legyenek a programok (1. táblázat). A Learningapps, a Wordwall és a Flippity feladatai egy bizonyos sablon alapján készültek el, így ezek valamilyen szinten korlátozottabban, de jól alakíthatóak egyéni igényekhez. A többi szoftverről elmondható, hogy szinte teljesen vagy teljes mértékben személyre szabhatóak.

3. táblázat: A szempontok megvalósulásának összefoglalása

Elemzési szempontok Feladatok	Korosztály	Magyar nyelv elérése	Könnyed kezelhetőség	Hozzáférhetőség		Visszacsatolás	Személyre szabhatóság
				Internetkapcsolat	Ingyenes		
Ráhangelő Dobble-játék	5-12		✓	✓	✓	✓	✓
Ajakgyakorlatok játékkal	3-7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nyelvgyakorlatok	5-	nincs szöveg	✓				✓
Auditív észlelés fejlesztése	5-9	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hangfejlesztés iránydifferenciálással	5-8		✓	✓	✓	✓	✓
Rögzítés a szerialitás fejlesztésével	4-7		✓	✓	✓	✓	✓
Automatizálás igaz-hamis játékban	5-8	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Motoros differenciálás társasjátékban	3-8		✓	✓	✓		✓

Kutatási kérdések megválaszolása

A feladatok elemzését követően összessítettük az eredményeket, hogy kutatási kérdéseinkre választ adhassunk. Az első kérdéssel azt vizsgáltuk, hogy melyek azok a didaktikai szempontok, melyekre a technológia alapú feladatok készítése folyamán figyelemmel kell lennünk.

A digitális feladványok alkalmazása során is lényeges, hogy az utasítás a gyermek számára érthető módon kerüljön meghatározásra, akkor is, ha azt a feladat tartalmazza. Fontos felhívni a gyermek figyelmét az eszközhasználat szabályaira is. A könnyed kezelhetőségre azért is törekedtünk, hogy a gyermeknek ne a készülék használatának nehézségeire terelődjön a figyelmé és ne kelljen bonyolult műveleteket véghez vinnie. Ehhez azt is szükséges figyelembe venni, hogy valóban a gyermek életkorához igazodjon az adott feladat: se a gyakorlat, se az eszközhasználat ne okozzon nehézségeket számára.

A programok játékos kivitelezése mellett a folyamatos megerősítés is ösztönző hatással bír. A legtöbb alkalmazás tartalmaz visszacsatolást, mely motiválja a gyermekeket, de fontos, hogy ne csak az eszköztől, hanem a logopédustól is kapjon megerősítést. A digitális szoftverek főként pozitív

visszajelzéssel szolgálnak, ami a gyermek számára biztató, tehát nagyon fontos, hogy megvalósuljon. Olykor viszont a negatív intelem is megjelenik, ahol megnő a logopédus szerepe az eszközökkel szemben, hogy szakszerűen, ugyanakkor a gyermek nyelvén elmondja min és hogyan kell javítania.

Bár törekedtünk a minél játékosabb oktatóanyagok elkészítésére, fontos, hogy ismertetésre kerüljön a gyermek számára a feladat célja. Például, hívjuk fel a figyelmét a helyes hangképzésre és pontosan szemléltessük a gyakorlatokat úgy, ahogyan azt tőle is elvárjuk.

Azért is helyeztünk hangsúlyt a programok személyre szabhatóságára a kutatás során, hogy az egyéni fejlesztés és differenciálás a digitális eszközökkel is meg tudjon valósulni. A digitális feladványok készítése során is figyelemmel kell lenni a gyermekek képességeire, érdeklődési körére. A feladatokat úgy kell elkészíteni, hogy azok előzetes tudásukra építkezve fejlesztő hatással bírjanak.

A második kutatási kérdés arra irányult, hogy melyek azok a terápiás egységek, melyek során a technológia alapú feladatokat alkalmazni tudjuk.

A ráhangoló képességfejlesztés, ajakgyakorlatok, nyelvgyakorlatok, auditív észlelés fejlesztése, hangfejlesztés, rögzítés, automatizálás és motoros differenciálás egységeihez készíthetők digitális feladványok. Az artikulációs mozgásügyesítés részeit képezik a terápia során a fúvó- és szívógyakorlatok. Viszont a fúvás irányának és intenzitásának érzékeltetése, a szívógyakorlat megvalósítása digitális eszközökkel nem kivitelezhető. Ezen két lépésen kívül minden terápiás lépéshez megvalósíthatóak egyedi feladatok, könnyen elérhető szerkesztőprogramokkal, melyek felhasználhatóak oly módon, hogy azok módszertanilag is adaptálhatóak legyenek a pösze terápiába.

Kutatásunkból az is kiderült, hogy az egyes lépésekhez készített programok egyéb terápiás egységben is jól felhasználhatóak: ezt táblázatban szemléltettük, ahol láthatjuk, hogy a nyelvgyakorlatok és az auditív észlelés fejlesztéséhez készült feladványok más pösze terápiás egységbe nem beilleszthetőek, de az összes többi feladat legalább négy lépés helyére alkalmas.

4. táblázat. Az egyes feladatok felhasználási lehetőségei a terápiában

Feladatok \ Terápia szakaszai	Képesség fejlesztő ráhangoló feladat	Ajakgyakorlatok	Nyelvgyakorlatok	Auditív észlelés	Hangfejlesztés	Rögzítés	Automatizálás	Motoros differenciálás
Ráhangoló Dobble játék	✓	✓					✓	✓
Ajakgyakorlatok Puzzlejátékkal	✓	✓					✓	✓
Nyelvgyakorlatok			✓					
Auditív észlelés fejlesztése				✓				
Hangfejlesztés iránydifferenciálással	✓	✓			✓	✓	✓	✓
Rögzítés a szerialitás fejlesztésével	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Automatizálás igaz-hamis játékban	✓	✓					✓	✓
Motoros differenciálás társasjátékban	✓	✓					✓	✓

Harmadik kutatási kérdésünkkel azt vizsgáltuk, hogy mennyire is lehetnek komplexek a technológiával támogatott feladatok.

Bár a hagyományos módszereket nem váltják fel, de nagyon jól kiegészítik a multimédiás eszközök. Az ellátott gyermekek ismeretében egyértelműen készíthetőek komplex feladatok digitális eszközök használatával. Az olvasás-írás elsajátítását megalapozó, főként vizuális percepciót és tájékozódást igénylő területeinek, valamint a beszédfejlődés, a kognitív funkciók, a szociális kompetenciák és a finommotorika fejlesztése együttesen jelenik meg a legtöbb gyakorlatban.

A feladatok elemzését követően megállapítottuk, hogy nemcsak az artikulációs zavarok kezelése terén állják meg helyüket. Az elkészített nyolc programból hat a tanulási zavarok prevenció vagy redukációs jellegű foglalkozásain is megállja helyét. Több feladvány alkalmas a megkésett beszédfejlődés játékos kezelésére, néhány a beszédészlelés és megértés fejlesztésére is. Mindegyik feladat megmozgat olyan készségeket és képességeket, melyek a sikeres tanulmányi előmenetel során nélkülözhetetlenek lesznek.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Mindent összevetve elmondható, hogy bőven tartogatnak lehetőséget a digitális eszközök a logopédia területén is. Némi fantáziával és időráfordítással időtálló, egyéni feladatok készíthetők, melyek megosztásával más szakemberek munkája is támogatható. Az eredményekből látható, hogy erre a lehetőség adott, hiszen elérhetőek olyan szerkesztő programok, melyekkel a terápia majdnem összes egységéhez szerkeszthetőek digitális feladatok. Azok pedig megvalósíthatóak komplex módon, játékosan és az ellátott gyermekek igényeire szabva.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Estefánné, V. M. & Dávid, M. (2013). *SNI tanulók támogatása IKT-eszközökkel*. Eger: dr. Kis-Tóth Lajos Kiadó
- Kisné Takács, E. & Sándor, L. (2020). *Módszertani segédlet a pöszeség javításához*. Szeged: Csongrád-Csanád megyei Pedagógiai Szakszolgálat
- Kovács, E. (1993). *Logopédiai jegyzet I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Montágh, I. (2011). A pöszeség. In I. Montágh., N. Montághné Reiner, & E. Vinczéné Bíró, *Gyakori beszédhibák a gyermekkorban*. Budapest: Holnap Kiadó, pp. 55–106.
- Racsó, R. (2017). Digitális átállás az oktatásban. *Iskolakultúra*, 52. Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Szabóné Vékony, A. (2020). Az IKT alkalmazása a logopédiai munkában – egy felmérés eredményei. *Logopédia*, 4, 35–51.
- Szili, K. (2014). IKT eszközök használata logopédusok körében. *Fejlesztő Pedagógia*, 25(1), 12-16.
- Szili, K & Erdős, Zs. (2023). Aplikációk mint az innováció lehetősége a pöszeterápiában. In M. Jaskóné Gácsi, (szerk.), *Absztraktkötet a XIV. országos Taní-tani konferenciáról, 2023.: Hatékonyság és koherencia a pedagógiában, gyógypedagógiában és tanárképzésben*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, p. 69.
- Szili, K. & Illésiné Wolner, E. (2013). IKT-eszközök alkalmazási lehetősége a pöszeterápiában. *Fejlesztő Pedagógia*, 24(6), 24–33.
- Szili, K., Kiss, R., Csapó, B. & Molnár, Gy. (2022). Computer-Based Development of Reading Skills to Reduce Dropout in Uncertain Times. *Journal of Intelligence*, 10(4), 21
- Thoroczkay, M. (2016). *Beszédhangzók fejlesztése*. Módszertani kézikönyv. Budapest: Logopédia Kiadó

A KÉTTANÁROS MODELL ISMERETÉNEK ÉS ALKALMAZÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI – EGY PILOTKUTATÁS TÜKRÉBEN

Mester Anna Zsófia¹; Gelencsérné Bakó Márta²

¹Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, anna.mester96@gmail.com

²egyetemi docens, MATE Neveléstudományi Intézet, gelencserne.bako.marta@uni-mate.hu

Változó világunk egyre több kihívás elé állítja a pedagógusokat a minőségi munka megvalósítása közben. Ebben a változásban mutat növekvő tendenciát a tanulási problémákkal érintett gyermekek száma, akiknek az oktatása/nevelése hagyományos módszerekkel kevésbé hatékony. Ebben a helyzetben szükségzerű és elengedhetetlen a pedagógusok módszertani kultúrájának változása, a lehetőségek felkutatása, modern köntösben történő megújítása. Ilyen lehetőséget kínál a kéttanáros modell alkalmazása, amely nemzetközi viszonylatban igen jelentős, de hazánkban kevésbé elterjedt. A tanulmány egy pilotkutatásban mutatja be a kéttanáros modellről alkotott véleményeket a megkérdezett hazai pedagógushallgatók és végzett pedagógusok véleményei által.

Kulcsszavak: pedagógiai kihívások, kéttanáros modell, módszertani kultúra

Our changing world presents teachers with more and more challenges while implementing quality work. In this change, there is an increasing trend in the number of children affected by learning problems, whose education/education along traditional methods is less effective. It is necessary and essential to change the methodological culture of teachers, to search for opportunities, and to renew them in a modern way. Such an opportunity is offered by the use of the two-teacher model, which is very significant in international terms, but less widespread in Hungary. In a pilot study, the study presents the opinions of the two-teacher model, based on the opinions of the interviewed Hungarian student teachers and the teachers.

Keywords: pedagogical challenges, two-teacher model, methodological culture

BEVEZETÉS

Az integrációs törekvések, az inkluzív nevelés oktatás fontosságának hangsúlyozása és igénye a 20. század végére valamennyi európai országban felerősödött. Hazánkban a jogi keret az 1993. évi LXXIX. tv. életbe lépésétől vált biztosítottá, fordulópontot azonban a 2004-es év hozott, az Európai Unióhoz való csatlakozás által.

Az együttnevelés minden gyermek és tanuló számára lehetőség, melyet Magyarországon a 2011. évi CXC tv. a nemzeti köznevelésről jogi meghatározása biztosít és az érintettség alapján differenciál.

Gyakorlati megvalósulásának módjait jelentős mértékben befolyásolja az adott országra jellemző oktatási forma. Vargáné (2004) megfogalmazása szerint hazánkra a „többutas” (multi-track)

stratégia vált jellemzővé, mely együtt- és külön nevelést is biztosít a sajátos nevelési igényű gyermekek számára.

Ennek a pedagógia környezetnek az alaptézise a gyermekcentrikus nevelés, amelyben nem tanulócsoporttal dolgozik a pedagógus, hanem autonóm individuumok nevelése folyik az esélyegyenlőség jegyében, változatos módszertani eszközökkel és nagyfokú differenciálással. Az osztályközösség alapvetően heterogén, amelyben eltérő készségek, kompetenciák, érdeklődés és szükségletek uralkodnak. Az inkluzív elvek szerint a csoportban zajló interakciók készségeket alakítanak ki a gyermekekben (Tóth-Szerecz, 2015).

A KÉTTANÁROS MODELL

A kéttanáros modell kiváló lehetőség az esélyteremtésre. Meijer (2001) szerint a befogadás területén azonban a viselkedés, a szociális és/vagy érzelmi problémák igen nagy kihívást jelentenek a sajátos nevelési igényű tanulók körében. Erdei (2016: 44) megfogalmazásában „a befogadás (inkluzív integráció) az együttnevelés legmagasabb szintű formája, teljes befogadást, elfogadást s ezzel együtt az adaptív oktatást valósítja meg”. Ahhoz, hogy a gyerekek befogadása az iskolában, illetve az osztályközösségben minél zökkenőmentesebben valósuljon meg, a pedagógusoknak rendkívül nagy szerepük van. Ők azok, akiknek biztosítaniuk kell a feltételeket, melyek által a tanulók jól érzik magukat abban a csoportban vagy osztályban, ahol mindennapjaik nagy részét töltik.

Cook és Friend kutatásaikban részletesen feltárták a kéttanáros modellben (Co-Teaching) rejlő lehetőségeket. Megállapításaikat az alábbi négy pontban foglalták össze:

1. Növelje az oktatási lehetőségeket minden diák számára.
2. A program intenzitásának és folyamatosságának javítása.
3. Csökkentse a speciális igényű tanulók megbélyegzését.
4. A tanárok és a kapcsolódó szolgáltató szakemberek támogatásának növelése.” (Gelencsérné,

2024: 102–103)

A Co-Teaching stratégiái közül hat megvalósulási típust fogalmaztak meg, melyek a következők:

One teach, one observe – „Egy tanít, egy megfigyel”

One teach, one drift – „Egy tanít, egy mozog”

Parallel teaching – „Párhuzamos tanítás”

Station teaching – „Tanítás állomásoknál”

Alternative teaching – „Alternatív tanítás”

Team teaching – „Csapatban tanítás” (Gelencsérné, 2024: 103).

A kéttanáros modellnek minden iskolatípusban van relevanciája, de a társadalmi participáció fontossága miatt hazai viszonylatban főként az integráló intézményekben tanító szakemberek számára kiváló lehetőség. A módszer lényege, hogy egyszerre két pedagógus van jelen az osztályban, melyből az egyik a többségi pedagógus, a másik a gyógypedagógus. Közösén valósítják meg a tanóra egészére vonatkozó tartalmát.

A hatékony működés egyik fontos feltétel a kooperáció a pedagógusok, illetve a gyerekek/tanulók között. Ez a legtöbb esetben sok időt, odafigyelést és türelmet kíván. Gately és Gately Jr (2001) kifejtik, hogy az együttműködés három szakaszból tevődik össze, melyek a következők: kezdeti szakasz, kompromisszum és együttműködés. Szoros egymásra épülésük a biztosíték a minőségi munka megvalósítására.

A komplex rendszer helyes megvalósításához szabályozott, tervezett keretet kell biztosítani, melyben fontos szerepet kap a „két pedagógus együttműködésének feltételei, a lehetséges variációk, a pedagógusok kompetenciái, feladatrendszerük, az elkerülendő veszélyek, az értékelés módjai, a tanulási technikák közvetítése és a szociális kompetenciák fejlesztési szintjeinek követelményrendszere” (Jenei, Lomcsándi, Megyeri, 2006: 36). A pedagógusok közösén tanítják, irányítják és értékelik a heterogén összetételű osztályt (Murawski, 2009). Ainscow (2012) továbbá rámutat arra, ha a pedagógus a tanulók közötti kooperációs módszerekre épít, akkor olyan osztálytermi környezetet hoz létre, melyben teljes mértékben növelhető a tanulói részvétel és az osztály összes tanulója jó teljesítményt képes elérni.

A hazai szakemberek közül Szekeres (2011) a kéttanáros modell négy típusát határozta meg a gyógypedagógus és a többségi pedagógus munkája során: professzionális asszisztencia, differenciálás támogatással, team teaching, kooperatív tanulás és kooperatív tanítás. Ezek jellemzői a következők: A *professzionális asszisztencia* típusban az osztályt frontális módon tanítja a pedagógus. A gyógypedagógus feladata, hogy eközben az integráltan tanuló gyermekeket segítse, felzárkóztassa a többi tanulóhoz. A két pedagógus ebben a helyzetben csak a célokat és a feladatokat egyezteteti. Munkájukat külön végzik a tanórán. A *differenciálás támogatással*, mint ahogy a típus neve is mutatja, már képességek szerinti differenciáláson alapuló homogén csoportok vagy tanulópárok esetében valósul meg. Amíg a többségi pedagógus tartja az órát, a gyógypedagógus külön foglalkozik a sajátos nevelési igényű, illetve lassabban haladó tanulókkal. Itt már nem csupán frontális osztálymunkában folyik a tanítás. A harmadik típus a *team teaching*. Ebben a típusban megvalósul a többségi pedagógus és a gyógypedagógus közötti kapcsolat a tanórán belül. A pedagógusok feladatköre, kompetenciája jól körülhatárolt, egyértelmű. Szakmai egyetértésük, hasonló gondolkodásuk és nevelési felfogásuk jellemzi ezt a típust. Kettejük figyelme egyenletesebben tud megoszlani a tanulók

között. Végezetül az utolsó típus a *kooperatív tanulás és kooperatív tanítás*. Itt a tanítás heterogén csoportokban folyik. A pedagógusok legtöbb esetben kooperatív csoportmunkát alkalmaznak. A két pedagógus egyenrangú félként vezeti az órát, az összes csoport számára elérhetőek. Ezen típusban a hangsúly az önállóságon, a konfliktusok feldolgozásán és a segítő-támogató viselkedés megtanításán van.

Szekeres (2019) a pedagógusok együttműködése során hat tényezőre hívja fel a figyelmet, melyek a következők: hatékony kommunikáció, osztálytermek/eszközök használata, tantermi folyamatok, szerepproblémák, az osztály vezetése és az értékelés. A hatékony kommunikáció során a pedagógusok kezdetben megfigyelik, megismerik egymás verbális, nonverbális kommunikációját. Humor és szabadabb kommunikációs stílusok jelzik az együttműködés fejlődését. A kezdeti szakaszban a tantermi folyamatoknál hiányosságok léphetnek fel. Legtöbb esetben ekkor alkalmazzák a pedagógusok az „egy tanít, egy megfigyel” típust. Később a tervezési folyamatok sokkal gördülékenyebben alakulnak, illetve az órai improvizáció is előtérbe kerül. A szerző a szerepproblémákat is kiemeli, mint az együttműködés során megfigyelhető tényezőt. Ebben a folyamatban nélkülözhetetlen a kompetenciahatárok megtartása. Az osztály vezetésében, szervezésében, fegyelmezésében is ki kell alakítani együttműködést, kompromisszumot, melyet követően az előzőekben felsorolt tevékenységek is könnyebbé válnak. A kezdeti időszakban külön értékelnék a pedagógusok, de egy kis idő elteltével közösen megalkotott értékelési rendszert alkalmaznak.

Kutatásunkban hasonló kérdéscsoportokkal vizsgáltunk, melyeket az alábbiakban mutatunk be.

MÓDSZEREK

Kutatásunk célja, hogy a hazai kutatásokat, ismereteket bővítsük e témakörben, és feltárjuk a pedagógushallgatók és a pedagógusok vélekedését a kéttanáros modellről. Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg: Milyen mértékben ismert a kéttanáros modell a válaszadók körében? Milyen mértékben alkalmazzák a mindennapokban? Milyen lehetőségeket látnak a kéttanáros modell szélesebb körű elterjedése kapcsán?

A kutatás nem véletlenszerű, hólabda mintavételi mód alkalmazásával valósult meg, kvantitatív kutatási módszerrel, leíró statisztikai elemzéssel. Két kérdőív készült, az egyik a pedagógusoknak ($n = 40$), a másik a pedagógusszakot végző hallgatóknak ($n = 42$). A kérdőívek tartalmában jelentős eltérés nem volt, a megfogalmazásban kimondottan a pedagógusi és a hallgatói státuszából adódó különbségek mutatkoztak meg. A kérdőíveket online formában osztottuk meg, 2023 őszén. A

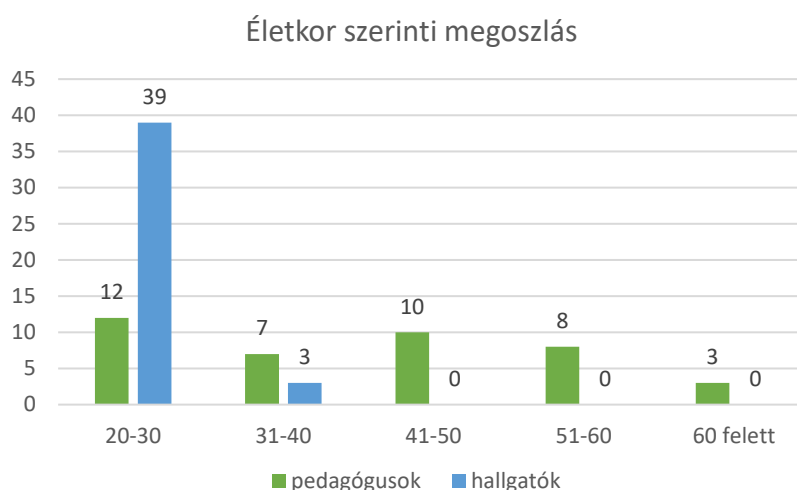
kérdőívekben három kérdéstípus jelent meg: zárt, félig zárt és nyílt kérdések. A kérdőívek szerkesztésekor az alábbi területeket vettük alapul: demográfiai adatok (nem, életkor, az adott végzettség vagy szak, az adott intézmény, melyben tanít). A második terület a kéttanáros modelltől szerzett tudás és tapasztalatok megosztására tért ki. Végül a harmadik terület a kéttanáros modell jövőbeni lehetőségeire fókuszált (a kéttanáros modell ismertségének és alkalmazásának bővítése).

EREDMÉNYEK – A KÉRDŐÍVEK ELEMZÉSE

Demográfiai adatok

Összesen 82 válasz érkezett, melyből 40 pedagógusi, 42 pedig hallgatói kitöltés. A gyakorló pedagógusok körében 35 nő és 5 férfi, a hallgatók részéről 39 nő és mindösszesen 3 férfi vett részt a vizsgálatunkban. Ez az eredmény tükrözi a hazai megoszlást is, a nők felülreprezentáltságát a pályán.

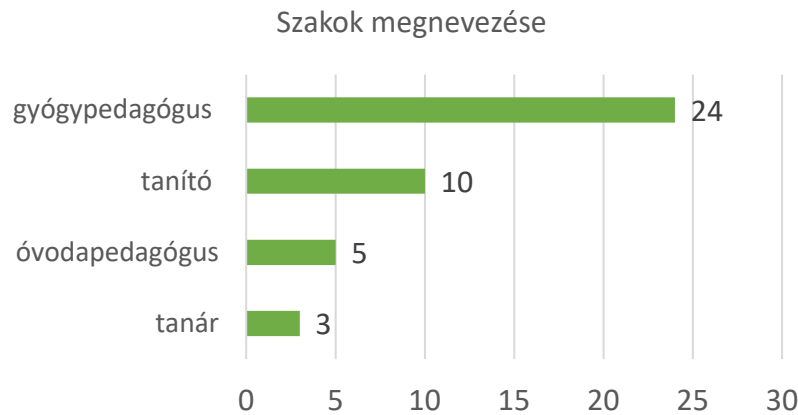
Az első ábra jól szemlélteti a válaszadók összesített, életkor szerinti megoszlását. A hallgatók esetében részletesebben bontottunk: így 29-en a 20–25 éves korosztályba tartoznak. Ez volt a legfiatalabb életkorsáv, 10-en jelölték a 25–30-ig terjedő szakaszt. A végzett pedagógusok között viszonylag egyenletesebb a válaszadók életkora, de érdemes megjegyezni, hogy nem billen el a mérleg a középkorúak javára, mint azt az országos mutatók tekintetében tapasztalhatjuk.



1. ábra: Életkor szerinti megoszlás
Forrás: saját szerkesztés

A hallgatói kérdőív következő kérdése a szakirányra vonatkozott. A 2. számú diagram jól szemlélteti, hogy a gyógypedagógia szakos hallgatók aránya a legmagasabb. Az összes kitöltő több mint

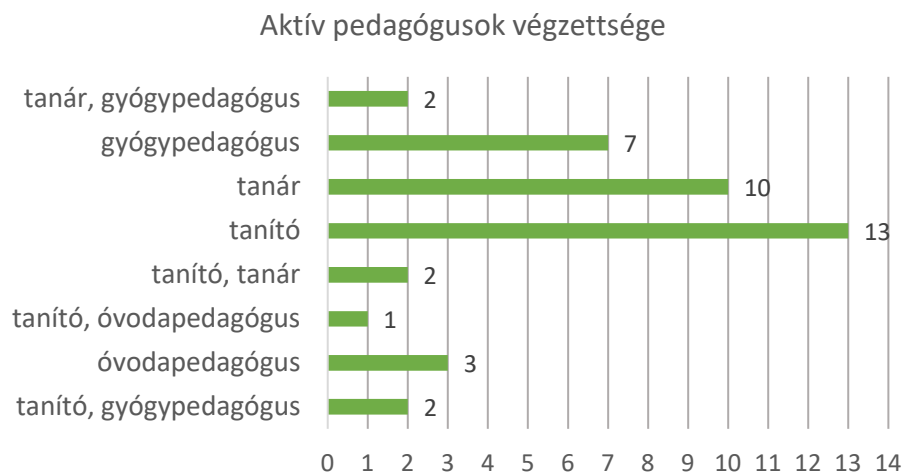
a fele ezen a szakon tanul, mely százalékban 57,1%-ot jelent. Míg a tanári szakot választó egyetemisták közül csak 3 fő töltötte ki a kérdőívet.



2. ábra: Szakok megnevezése – hallgatók (N = 42)

Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra szemlélteti az aktív pedagógusok végzettségét. Több válasz jelölése is lehetséges volt, megfigyelhető, hogy több kombináció jelent meg. Az egy szakot elvégző pedagógusok aránya magasabb, mint a két szakkal rendelkezőké. A legtöbb kitöltő, 13 fő tanító szakon végzett pedagógus, de jól látható, hogy a gyógypedagógia önállóan és másik szakpárral (11 fő) is igen magas arányban jelenik meg. Ez a kutatási területhez igen jól illeszkedő adat.



3. ábra: Aktív pedagógusok végzettsége (N = 40)

Forrás: Saját szerkesztés

A pedagógusok kérdőívében megkérdeztük, hogy jelenleg mely intézményben vagy intézményekben dolgoznak. Itt is több választási lehetőség volt. A válaszadók több mint fele: 21 fő (57,5%) a többségi általános iskolákban tanít. Itt kapcsolódhatunk az előző kérdéshez, hisz a legtöbb válaszadó tanító és gyógypedagógus.

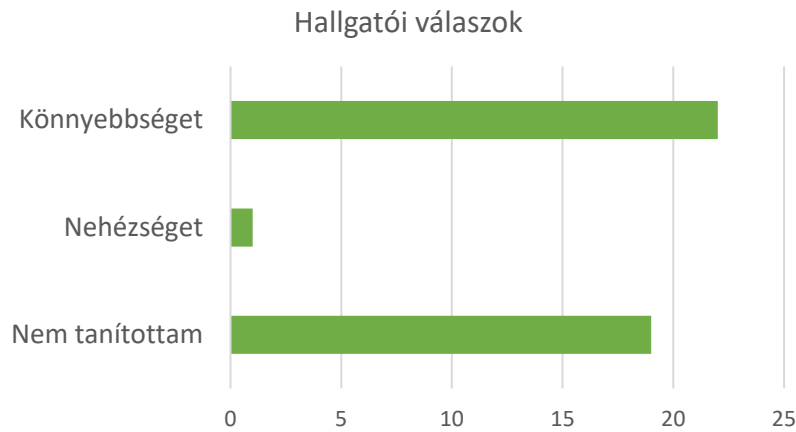
A kéttanáros modellről alkotott vélemények

E terület feldolgozása során figyelmet fordítottunk arra, hogy a válaszokat párhuzamosan elemezzük. A kéttanáros modell megfogalmazása a válaszadók igen magas arányában helyes volt, összesen 70 fő (85,3%). A hallgatók és a pedagógusok válaszai között nincs jelentős különbség. A helytelen válaszok főként a pontatlan megfogalmazások miatt nem voltak elfogadhatók. Természetesen nem a definíció pontos visszaadása volt a cél, hanem azoknak a kulcsszavaknak a jelenléte, melyek meghatározzák a kéttanáros modellt.

A kérdőívben kitértünk arra, hogy a pedagógusok az egyetemi éveik alatt tanultak-e erről a modellről. 22 fő válaszolta, hogy tanult róla. A hallgatók közül valamennyien hallottak róla, tehát mind a 42 fő. Kitértünk továbbá arra is, ha tanultak róla, akkor ezt a tudást miként tudják alkalmazni a munkájuk során. Azok közül a gyakorló pedagógusok közül, akik tanultak róla, 8 fő nem használja, ami igen magas arány. Összességében 10 fő (25%) alkalmazza a gyakorló pedagógusok közül. Egy további kérdés rávilágított arra, hogy az alkalmazók közül valamennyien az „egy tanít, egy asszisztál” típust használják.

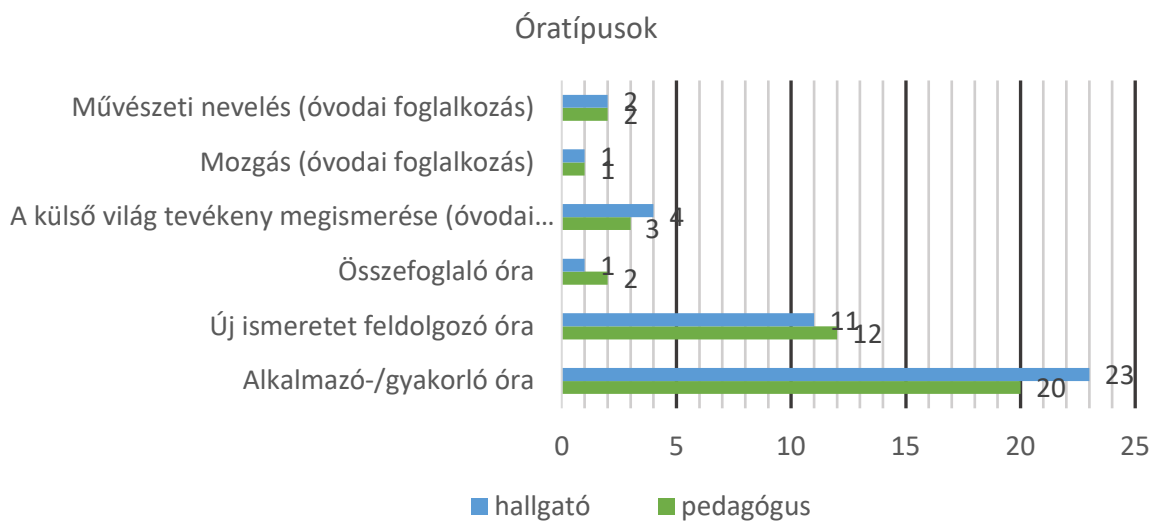
Ehhez a kérdéshez szorosan kapcsolódott, hogy kifejtethették, miért nem, illetve miért a választott típust vagy típusokat alkalmazzák. A nemmel válaszolók valamennyien a személyi feltételek hiányát írták indoklásként. Akik alkalmazzák, és beépítik a mindennapokba a kéttanáros modellt, az alábbiakkal indokoltak: *A pedagógus párommal ez a két módszer vált be, melyet mi is és a gyerekek is élveznek* (Egy tanít, egy asszisztál; Team teaching); *Bár nem valósulhat meg minden esetben a gyógypedagógus kollégám leterheltsége miatt, de nagyon célravezetőnek, hasznosnak tartom.*; *A gyermekek közötti különbség pár hónap alatt behozható* (párhuzamos oktatás).

Míg a pedagógusokat a típusokban való tanításról kérdeztük, a hallgatók a kérdőívben arra válaszoltak, ha tanítottak a kéttanáros modellben gyakorlatuk során, akkor az könnyebbségként vagy nehézségként jelent meg. A válaszadók közül 23-an tanítottak, és közülük csak egy hallgatónak okozott nehézséget a kéttanáros modell. A 4. ábra jól szemlélteti, hogy a kéttanáros modell megkönnyítette a pedagógushallgatók munkáját. Érdekes azonban elidőzni a válaszon. Az előző kérdésnél valamennyi hallgató azt válaszolta, hogy tanult róla, akkor a gyakorlati képzés során vajon miért nem találkoztak ezzel a lehetőséggel?



4. ábra. Hallgatói vélekedés a tanítás során
Forrás: saját szerkesztés

Az 5. ábra bemutatja, hogy a pedagógusok és a hallgatók mely órátípusnál tartják fontosnak a kéttanáros modell alkalmazását. A diagramról leolvasható, hogy mind a két válaszadói közösség hasonlóan vélekedik, nincs jelentős eltérés a hallgatói és pedagógusi válaszok között. Az alkalmazó(gyakorló-)órát választották legmagasabb arányban 20 fő (50%), illetve 23 fő (54,8%). Az óvodai nevelésben a külső világ tevékeny megismerése típust választotta legtöbb megkérdezett.



5. ábra: A kéttanáros modell órátípusok szerinti alkalmazása
Forrás: saját szerkesztés

A témakör utolsó kérdésében azzal kapcsolatban fejthették ki véleményüket a válaszadók, hogy miért tartják jónak a kéttanáros modellt. Több lehetőség közül választhattak és ők is írhattak további szempontokat. A két csoport válaszaik között arányát tekintve nincs jelentős különbség. Meg-

állapítható, hogy az együttnevelés, a gyermekek egyéni képességei, a pedagógusi attitűd és az együttműködés mindegyik csoportnál igen magas jelölést kapott. Ami érdekesség, hogy a kirekesztés csökkentése igen alacsony, azonban ez azzal is magyarázható, ha már megvalósul az együttnevelés, a megfelelő attitűd és az egyéni képességek figyelembevétele, a kirekesztés kevésbé jelenik/jelenhet meg a közösségben.

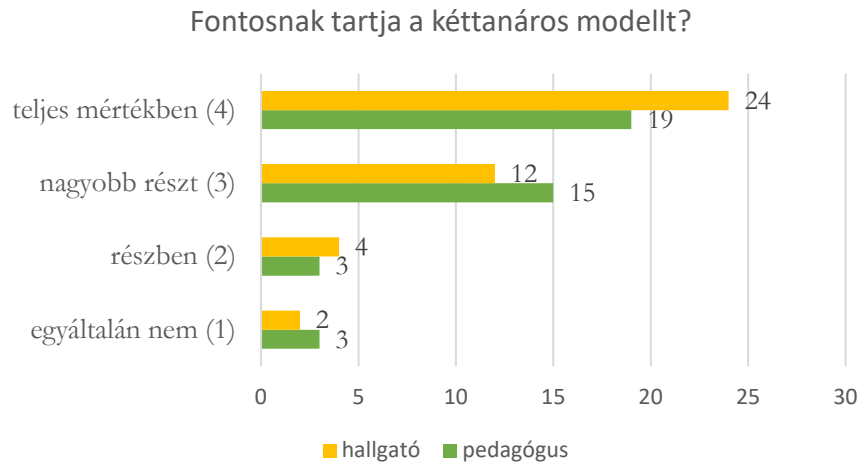
1. táblázat: Miért jó a kéttanáros modell?

<i>Miért jó a kéttanáros modell</i>	<i>pedagógusok</i>	<i>hallgatók</i>
SNI-s gyermekek együttnevelése	39	41
Kooperatív tanulási technika lehetősége	27	25
Elfogadó attitűd kialakítása	38	33
Kirekesztés csökkentése	12	6
Minden tanuló egyéni képességeinek figyelembevétele	39	36
Pedagógusok együttműködése	38	40
Egyéb	4	2

Forrás: Saját szerkesztés

A jövőre vonatkozó elképzelések a kéttanáros modell kapcsán

Megkérdeztük mindkét csoporttól, hogy mennyire tartják fontosnak a kéttanáros modell elterjedését. A kérdőívben Likert-skála szerű válaszadási lehetőséget biztosítottunk, melyben a fokozatokat 1–4-ig jelöltük. Az 1-es az *egyáltalán nem fontos*, míg a 4-es *nagyon fontos* meghatározást jelentette. A 6. ábrán összevetettük a pedagógusi és hallgatói válaszokat. A pedagógusoknál 34 fő (85%), a hallgatóknál 36 fő (85,7%) gondolja úgy, hogy fontos, illetve nagyon fontos, hogy a kéttanáros modell elterjedjen az oktatásban. Mindössze 6-6 fő (15%) nem tartja fontosnak a válaszadók közül. Még ezt a viszonylag alacsony válaszadói réteget is „soknak” tartjuk azonban.

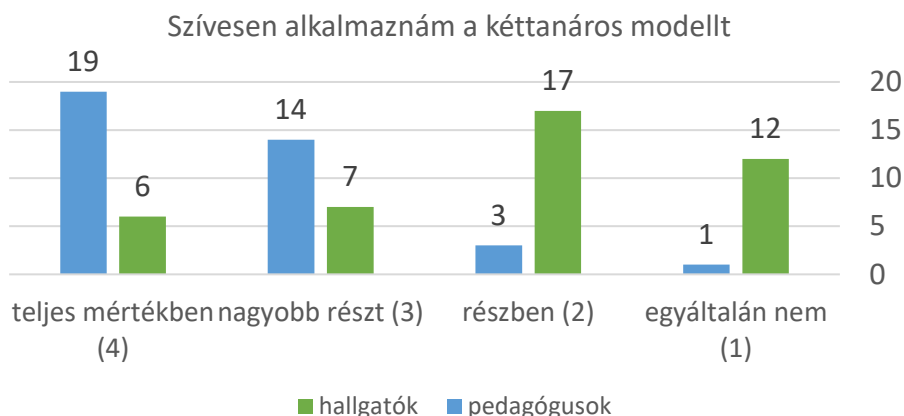


6. ábra: A kéttanáros modellről alkotott vélekedés

Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdés kapcsán a hallgatóknál arra kerestük a választ, hogy az egyetemi éveik alatt a kéttanáros modellről szerzett tudásukat mennyire tudják kamatoztatni a munkájuk során és rövid indoklást kértünk. Az 1-es az *egyáltalán nem*, míg a 4-es *teljes mértékben* meghatározást jelentette. A 10. ábra szemlélteti az eredményeket. 42 hallgatóból 12 fő úgy gondolja, hogy egyáltalán nem fogja tudni hasznosítani a kéttanáros modellről szerzett tudását. Közülük 9-en azt válaszolták, hogy rendkívül keveset tanultak róla, szinte csak említés szintjén. A további 3 főből 2-en a pedagógushiánnyal indokolták, 1 főnek pedig a munkahelyén nem lesz rá lehetősége. 17 fő részben lát rá lehetőséget. Ebből 7 fő szintén az ismeretek hiányával indokolta választ. Összességében 13 hallgató választotta a Likert-skálán a 3-as és 4-es értéket. Ebből 6 fő teljesen biztos abban, hogy tudja alkalmazni a modellt. Néhány indoklás: *Megkaptuk a kellő felkészítést ezzel kapcsolatban, és azt gondolom, ezt be tudom építeni később a munkába.*; *Nagyon hasznosnak gondolom, és az elmúlt évben sokat tanulhattam a gyakorlaton.*; *Az óvodai gyakorlatok során kéttanáros modellben dolgoztunk, példát is láttam erre.* 7 fő nem teljes mértékben biztos, ezzel indokoltak: *A gyakorlat során egy kicsit belekóstolhattunk, de igazán akkor fogom tudni kamatoztatni, ha egy olyan intézménybe kerülök, ahol erre a modellre nagyon nagy hangsúlyt fektetnek.* A pedagógusok 47,5%, azaz 19 fő teljes mértékben egyetért azzal, hogy szívesen vesz vagy venne részt kéttanáros modellben. 14 fő nem teljesen biztos, de nagy esélyt lát rá. Mindösszesen 4 fő gondolja úgy, hogy egyáltalán nem alkalmazná a modell nyújtotta lehetőségeket. Ennél a kérdésnél jelentős eltérés mutatkozik a válaszok tekintetében. A gyakorló pedagógusok a módszerben rejlő rendkívüli lehetőségek láttán alkalmazzák/alkalmaznák szívesen a kéttanáros modellt, míg a hallgatók a modell biztos ismeretének hiányát jelölték visszatartó tényezőnek (lásd 7. ábra). A kérdőívek elemzése során megállapítható, hogy a pozitív válaszokat a gyógypedagógus-hallgatók adták, akiknek nem csupán az

elméleti képzésében jelenik meg a kéttanáros modell, hanem a gyakorlatuk során, csoport előtti formában is alkalmazzák.



7. ábra: A kéttanáros modell alkalmazásának lehetősége
Forrás: saját szerkesztés

A következő kérdés arra irányult, hogy mit gondol arról a válaszadó, ha az óráján vagy foglalkozásán egy másik pedagógus is jelen van. A válaszokat csoportokra bontottuk, mely által kivitelezhetővé vált az összehasonlítás. Elmondható, hogy nagy többségben szívesen vesznek vagy vennének részt ilyen jellegű tanításban. 20 fő pedagógus és 28 fő hallgató gondolja úgy, hogy a munkáját ezzel megkönnyítené, illetve ezáltal több figyelmet tudna egy-egy gyerekre fordítani. Mindkét csoportban 2-2 fő a tanórán kívüli foglalkozásokban gyakorolná szívesen a modellt. A pedagógusok közül 4 fő, míg a hallgatók közül csak 1 fő nem érzi szükségességét a modellnek. Ők egyedül szeretik az óráikat megtartani. A pedagógusok közül senki, a hallgatók közül 2 fő gondolja úgy, hogy ha több pedagógus tartja az órát, az összezavarja a gyerekeket.

A következő kérdés a kéttanáros modell szélesebb körben való elterjesztésének a lehetőségeire irányult. Az egyéni válaszokat hat kategóriába soroltuk, és így vetettük össze a két csoportot. A legkiemelkedőbb mindkét csoportban a népszerűsítés, azon belül is a bemutatóóra alkalmazása, melyet 14 fő pedagógus és 16 fő hallgató jelölt. Ez igen jó meglátás, hisz így, aki nem ismeri a modellt, nemcsak elméleti, hanem gyakorlati megvalósítás keretén belül is meg tapasztalhatja a rendkívüli pedagógiai értékét. Ezenkívül felmerült a továbbképzések szervezése is, mely ötletet 1 fő kivételével mind a két csoportban bejelölték. Öt fő pedagógus és 7 fő hallgató írta, hogy ha megoldódna a pedagógushiány, akkor talán a modell is még több intézményben megvalósulhatna, illetve ehhez szorosan hozzákapcsolódik az anyagi fedezet hiánya. Egyformán vélekedett mindkét csoportban 2-2 fő, akik szerint nem lehet megoldani, hogy több intézménybe is eljusson a kéttanáros oktatás híre. Illetve 6 fő pedagógus és 7 fő hallgató nem adott választ erre az utolsó kérdésre.

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

Kutatásunk célja a kéttanáros modellről alkotott vélemények feltárása volt az általunk megkérdezett gyakorló pedagógusok és pedagógushallgatók körében.

Kvantitatív kutatást végeztünk nem véletlenszerű, hólabda mintavételi mód alkalmazásával, leíró statisztikai elemzéssel. A pedagógusok közül 40 fő töltötte ki a kérdőívet, a pedagógushallgatók közül 42 fő, melyet online formában osztottuk meg, 2023 őszén. A kérdőívekben három kérdéstípus jelent meg: zárt, félig zárt és nyílt kérdések. A kérdőívek szerkesztésekor az alábbi területeket vettük alapul: demográfiai adatok (nem, életkor, az adott végzettség vagy szak, az adott intézmény melyben tanít), a kéttanáros modellről szerzett tudás és tapasztalatok megosztása, valamint a kéttanáros modell jövőbeni lehetőségeire fókuszált.

Kutatásunk elérte célját, feltártuk, hogy az általunk megkérdezett pedagógushallgatók és pedagógusok miként vélekednek a kéttanáros modellről, továbbá kutatói kérdéseinkre is választ kaptunk.

Első kutatási kérdésünkre, hogy milyen mértékben ismert a kéttanáros modell a válaszadók körében, összességében pozitív visszajelzést kaptunk. Többségében nyitottak, és pozitívan állnak a kéttanáros modellhez, fontosnak tartják, és lehetőséget látnak a tanulók egyéni képességeinek kibontakoztatására, főként az integrálóosztályokban, nagyobb létszámoknál.

A következő kutatási kérdés arra irányult, hogy milyen mértékben alkalmazzák a módszert a válaszadók a mindennapokban. A hallgatók közül – bár mindenki hallott a modellenről – sokan azt válaszolták, hogy alkalmazni nem tudják, mert nem volt lehetőségük a gyakorlatban kipróbálni. Ezt igen nagy problémának és visszatartó erőnek gondoljuk. Szükség volna a gyakorlati képzésben is lehetőséget biztosítani arra, hogy a kéttanáros modellt alkalmazni tudják a hallgatók, akár hallgatótársakkal együtt: gyógypedagógus és tanító szakos hallgató vagy gyógypedagógus és óvodapedagógus hallgató együtt. Ez a lehetőség a MATE KC gyógypedagógiai szakos hallgatóinak biztosított, de egyelőre nem hallgatótárssal, hanem gyakorló pedagógussal.

A harmadik kutatási kérdésünk arra irányult, hogy milyen lehetőségeket látnak a válaszadók a kéttanáros modell szélesebb körű elterjedésére. A bemutatóórák igényének magas aránya jelzi a modell szükségességét és fontosságát. A népszerűsítés kapcsán a továbbképzések igénye is megjelent. A megvalósítás nehézségeként azonban nem csupán az ismeretek hiánya, hanem a humán erőforrás hiányát is magas százalékban jelenítették meg.

Az eredmények tükrében elmondható, hogy a kéttanáros modellt a válaszadók közül szinte mindenki ismeri és hallott róla, de arányaiban kevesen vannak, akik biztosan alkalmazzák a pedagógiai munka folyamatában. Ez adódhat az intézményi feltételek biztosításának hiányából, vagy a nem megfelelő ismeretek problematikájából. Azon pedagógusok, akik tanítanak a modellen, csak

pozitív értékelést adtak, és a hallgatók túlnyomó többsége is szívesen tanít benne, ami a jövőre nézve igen kedvező tény.

Végezetül fontosnak tartjuk kiemelni, hogy mind a pedagógusok, mind a hallgatók több mint a fele örülne, ha az óráján egy másik pedagógus is részt venne, hisz egyre több az SNI, a BTMN diagnózissal rendelkező gyermek, tanuló, akiknek nagy segítséget jelentene a modellben való tanulás az egyéni képességek figyelembevételéhez és kibontakoztatásához.

A pedagógiai kihívásokra olyan pedagógiai válaszokat kell adni, melyek megvalósítási formaként is megjelennek. Kiváló lehetőség a modell széles körű elterjesztéséhez a modell beépítése a leendő pedagógusok képzésébe, valamint a gyakorló pedagógusok részére a továbbképzések biztosítása.

A kéttanáros modell nem új a pedagógiai palettán. Alkalmazása biztosítja a gyermeki, tanulói különbözőségeket figyelembevételét, az egyéni képességek kibontakoztatását. Ez a pedagógiai szemléletmód hozzájárul ahhoz, hogy minden gyermek, akár tehetséges, akár sajátos nevelési igényű, akár beilleszkedési magatartási nehézséggel érintett, megtalálja helyét gyermekként és majdan felnőttként is a szűkebb és tágabb közösségében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ainscow, M. (2012). *Az inkluzív oktatás elősegítésére tett nemzetközi intézkedések tanulságai*. In A. P, (Eds.): „...aki olvassa, értse meg...” Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, pp. 13–20.
- Erdei, N. (2016). Sajátos nevelési igényű (SNI) és többségi tanulók testalkati mutatóinak és motorosképeségeinek összehasonlító vizsgálata a netfit rendszerben. *Különleges Bánásmód*, 2(3), 41-49. <https://doi.org/10.18458/KB.2016.3.41>
- Gately, S. E. & Gately, F. (2001). Understanding Coteaching Components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4) pp. 40-47. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990103300406>
- Gelencsérné Bakó, M. (2024). Integrációs lehetőségek a felsőoktatásban – a kéttanáros modell. In A. Bencéné Fekete, & A. Schlichter-Takács, (Eds), *Módszertani eszköztár a felsőoktatásban tanító oktatók számára 2*. Gödöllő: MATE PRESS, pp. 101–109.
- Jenei, A., Locsmándi, A. & Megyeri, J. (2006). Együttnevelés a kéttanáros pedagógiai modellben. In M. Tamás, M. (Eds). *Integráció és inklúzió: Fejlesztő módszerek a közoktatásban*. Bp.: Trefort Kiadó, pp. 34–46.
- Meijer, C. J.W. (Ed). (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart, DK.
- Murawski, W. (2009). *Collaborative teaching in secondary schools: Making the co-teaching marriage work!* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Szekeres, Á. (2011). *Enyben értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4. 5. és 6. osztályában*. [Doktori értekezés] Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és

- Pszichológiai Kar. Letöltés dátuma: 2023.08.11. forrás: <https://www.ppk.elte.hu/content/doktori-vedesek-2011.t.37219>
- Szekeres, Á. (2019). A gyógypedagógus közreműködésének formái az együttnevelési folyamatban. In Zs. Mesterházi, & Á. Szekeres, (Eds.). *A nebezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, pp. 476–493.
- Tóth-Szerecz, Á. (2015). Sajátos nevelési igényű gyermekek az iskolarendszerben, inkluzív nevelés. *Iskolakultúra*, 25(11), 115–120. Letöltés dátuma: 2023.08.11. forrás: https://epa.oszk.hu/00000/00011/00199/pdf/EPA00011_iskolakultura_2015_11_09.pdf
- Vargáné Mező, L. (2004). *Sajátos nevelési igényű tanulók együttneveléséről - pedagógusoknak, intézményvezetőknek*. Letöltés dátuma: 2023.08.11. forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/sajatos-nevelesi-igenyu/sajatosnevelesi-igenyu-090617-2>

AZ AUTIZMUS-SPEKTRUMZAVAR DIAGNÓZISÁNAK HATÁSA A CSALÁDI ÉLETRE

Szemők Kitti¹, Tóth-Szerecz Ágnes²

¹ Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, kittiszemok8@gmail.com

² tanársegéd, MATE Neveléstudományi Intézet, toth-szerecz.agnes@uni-mate.hu

A primer kvalitatív kutatás az autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermeket nevelő családok kapcsolatrendszerének vizsgálatára fókuszált. A kutatásban résztvevő szülők felkeresése online közösségekben, csoportokban valósult meg (n = 127). A válaszadás teljesen anonim, a válaszokhoz harmadik személy nem fért hozzá. A kikérdezés eszköze online kérdőív, amely 24 kérdést tartalmaz. Két nagyobb egységből tevődik össze, amelyből az első egység a családok összetételére, szerkezetére irányul, a továbbiak pedig a diagnózis utáni változásokra, családi működésre kérdeznék rá. Az adatok, eredmények kiértékelése Microsoft Excel segítségével történt. Négy fő kérdés-körhöz kapcsolódtak a kutatási kérdések. Az autizmus-spektrumzavar diagnózisának hírére a kitöltők zömében negatív reakciókat produkáltak, a gyászfolyamat lezajlása változatos képet mutatott. A sérült gyermeket nevelő családok makroszociális környezetében az interakciók mennyisége csökkent. A családok gyakran izolálódtak, beszűkül a szociális közegük, nem képesek elég időt fordítani magukra, és a párkapcsolatukra sem. A szülők között ellentétes nevelési nézetek alakulhatnak ki, melyek frusztrációhoz vezethettek. A diagnózis párkapcsolatokra gyakorolt hatása nagyon sokrétűnek bizonyult. A válaszok alapján azonban kijelenthető, hogy nem változik meg olyan mértékben a kapcsolat minősége, hogy bomló hatást fejtson ki, vagyis nem jellemző a kórkép miatt bekövetkező válás. Ennek ellenére tipikus a családi szerepek átalakulása, a családban bekövetkező interakciók mennyiségi, minőségi változása. A megkérdezettek körében minél több ideje tartott a párkapcsolat, annál könnyebben lendültek át a diagnózis megismerése utáni krízisen. Ahol válás következett be, a gyermekek viselkedése a legtöbb esetben nem változott. A beszámolók alapján konklúzióként összefoglalható, hogy az autizmus-spektrumzavar diagnózisának ismertetésekor, valamint a gyászfolyamat során nagyobb támogatásra lenne szüksége a családoknak. Ezzel a támogatással tovább lehetne növelni a teljes családban nevelkedő gyermekek számát.

Kulcsszavak: autizmus-spektrumzavar, fogyatékoság, család, sajátos nevelési igény, családdinamika

The primary qualitative research focused on examining the relationship system of families raising a child diagnosed with autism spectrum disorder. The parents participating in the research were contacted in online communities and groups. Answering is completely anonymous, no third party has access to the answers. The survey tool is an online questionnaire that contains 24 questions. It consists of two larger units, of which the first unit focuses on the composition and structure of families, and the others ask about changes and family functioning after diagnosis (n=127). The data and results were evaluated in Microsoft Excel. The research questions were composed along four main issues. Most of the respondents had negative reactions to the news of the diagnosis of autism spectrum disorder, and the course of the grieving process showed a varied picture. In the macrosocial environment of families raising a disabled child, the amount of interactions decreases. Families often become isolated, their social circle narrows, they are unable to devote enough time to themselves and their relationships. Opposing educational views may develop between the parents, which could lead to frustration. The impact of the diagnosis on relationships proved to be very diverse. Based on the answers, however, it can be stated that the quality of the relationship does not change to such an extent that it has a disintegrating effect, i.e., divorce due to illness is not typical. Despite this, the transformation of family roles

and the quantitative and qualitative changes in family interactions are typical. Among those interviewed, the longer the relationship lasted, the easier it was for them to overcome the crisis after learning of the diagnosis. Where divorce has occurred, the children's behavior has not changed in most cases. Based on the reports, it can be concluded that families need more support when explaining the diagnosis of autism spectrum disorder and during the grieving process. This support could further increase the number of children raised in whole families.

Key words: *autism spectrum disorder, disability, family, special educational needs, family dynamics*

BEVEZETÉS

Az autizmus-spektrumzavar egy egész életen át tartó, irreverzibilis fogyatékoság, amelynek tünetei komoly hatást gyakorolnak az egyén életminőségére. Amennyiben ez a pervazív fejlődési zavar megjelenik egy család életében, nemcsak az egyénre, de annak szűkebb és tágabb környezetére is befolyással van. A tünetek nem egységesek, spektrumjellege az egészen enyhétől a súlyos fokúig változó lehet, gyakran komorbiditás is jellemezheti (Stefanik, 2011). Az állapothoz tartozó specifikus tünetek észlelése után rendszerint diagnózist kap a gyermek (Csepregi & Stefanik, 2014). Ez az esemény egy krízis lehet a család életében, s ennek a feldolgozási útja, módja eltérő stratégiákkal megy végbe. A családon belüli és kívüli kapcsolatrendszer, az interakciók minősége, mennyisége s a család időbeosztása, szerkezete is megváltozhat bizonyos esetekben. A fogyatékoság következményes velejárói érezhetők a családok életében. Nem ritka, hogy a családon belüli szerepek átértékelődnek, instabil kapcsolatok esetén pedig azok felbomlása is előfordulhat. Az egyes családtagok tapasztalatai és reakciói is eltérő mintázatúak. A mindennapi nyomás, a fokozott fizikai és pszichés terhelés, az izoláció következményei közösségenként eltérő módon jelenhetnek meg, amelynek feltérképezése jelen esetben a vizsgálat fókuszába került. Azokban a családokban, ahol atipikus fejlődésű gyermek születik, rendszerint változások lépnek fel a család dinamikájában, a szokásrendszerben, akár a szerepek átformálódása is jellemző lehet. Az autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermekek, fiatalok ellátása, jelenléte komoly terhet ró mikroszociális környezetére, a körülötte élők mindennapjaira, interakcióikra. Primer kutatásunkban online kérdőívet használva kerestünk meg olyan szülőket, akik autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermeket nevelnek. Kérdéseink nagy része a családon belüli kapcsolatrendszerek alakulására, változásaira fókuszál. A kitöltők (n = 127) válaszait Excel-táblázatban rögzítettük, s értékelésük után eredményeink alapján válaszoltuk meg kutatási kérdéseinket.

Egy gyermek születése többnyire örömteli esemény a családokban, ám ezzel együtt komoly változásokat generál, megváltozik a család struktúrája, szokásrendszere is átalakul. A gyermek szü-

letése a prioritások változását okozza: átformálódik a napirend, a szükségletek, akár az egzisztenciális háttér. Hatványozottan tapasztalhatók általában ezek a változások, ha a családba atipikus, eltérő fejlődésű gyermek érkezik. Az eltérő fejlődésű gyermek a család dinamika módosulását okozza, amely hatással van a családtagok személyiségfejlődésére, énképére, életminőségére, amely áttételesen természetesen a sérült gyermekekre is visszahat (Radványi, 2013).

A család mintaként szolgál, a gyermek viselkedésében a szülők által képviselt leképződési formákkal találkozhatunk. Tapasztalások útján szerez a gyermek a szocializációhoz nélkülözhetetlen készségeket. Az optimálisan működő család megfelelő mintául szolgálhat ebben a folyamatban. Hozzásegítik az egyént az önmegvalósításhoz, építik a személyiségét, és hagyják kibontakozni képességeit. A gyermekvállalás során nemcsak a gyermek személyisége alakul, hanem az édesanya viselkedésében is tapasztalható változás. A családban tanul a gyermek először szerepeket, valamint a kommunikáció alapjai is ebben a közegben alakulnak ki. Nagyon fontos, hogy első éveiben, mikor a gyermek a legfogékonyabb, milyen típusú ingerek érik. Az ingerszegény környezet hatást gyakorol az érés folyamataira és a fejlődés tempójára, kimenetelére. Az anya-gyermek kapcsolat szintén kiemelkedő terület, hiszen a szeretetteljes kapcsolat során alakul ki a biztonságérzet, s tanulja meg a gyermek kifejezni érzelmeit (Bognárné, 2016).

A család nemcsak optimálisan funkcionálhat, a negatív minta jelentős mértékű nehézségeket okoz. A diszharmonikusan működő család, mely nem biztosítja a megfelelő mintázatot, zavart okozhat a személyiség kialakulásában. A negatív családkép deviáns viselkedési formához vezethet, és egy életen át hatással lehet az egyénre (Fekete, 2015). A sérült gyermek születése hatással van a családtagok személyiségének alakulására (Harjárné Brantmüller et al., 2014). A közeg, ahova születik, reagál a gyermek válaszára, ha ezek a jelzések megrekednek, nem a szokásos módon értelmezhetőek, és eltérnek a megszokottól, deviáns választ indukálhat. Sameroff (2009) tranzakciós modellje szerint kölcsönkapcsolat feltételezhető a fejlődést befolyásoló védő- és rizikófaktorok és a gyermeket körbefogó környezete között. A fejlődés érdekében az ingergazdag környezet tekinthető optimálisnak, ezáltal, ha a gyermek izoláltan, társas interakció nélkül nevelkedik, nehézségei adódhatnak különböző területeken. A szűk környezetéből átvett viselkedési mintázatok, a fejlődés során leképződött válaszreakciók, emóciók és a problémamegoldó képesség a gyermek életében hatással bírnak a szociális, valamint pszichés területeken egyaránt. A gyermek életminőségét determinálja tehát a család attitűdje, mely reflektál a szűk környezeti rendszer (család) működésére. Eltérő fejlődésű gyermek születése esetén az anya-gyermek kapcsolat nem biztos, hogy olyan szorosan képes kiépülni, mint tipikus fejlődésű társaiknál. A lazább szerkezetű kapcsolatok okai lehetnek a szülőnél a pszichés leterheltség, komplikált jelzések értelmezési nehézségei, a kevés visszacsatolás,

melynek következménye a bizonytalanság (Jó anya vagyok? Mindent jól csinállok?). A szülő elképzelései, impressziói a gyermek szükségleteiről, képességeiről és viselkedésének értelmezéséről a kapcsolat kiépítésére jelentős hatással bírnak (Mándoki, 2018).

A szembesülés a diagnózissal krízishelyzetet válthat ki. A krízis mértéke függ az adott környezettől, barátok, rokonok, szakemberek hozzáállásától. Caplan (1964) elméletében a krízis akkor áll fenn, ha képtelen az egyén lelki egyensúlyát veszélyeztető szituációval megbirkózni. Ez a jelenség mindent átölel, és nagy nyomást helyez a személyre, nem tudja megoldani, sem elkerülni. McKeith négy fő válságidőszakot különböztet meg: az első, amikor a kórképpel szembesülnek, ilyenkor befolyásolja a szülőt a közlő attitűdje, környezeti reakciója. Másodikként a különböző szolgáltatásokban való részesülés mértéke, minősége, elérhetősége jelenik meg. Megterhelő lehet, hogy megtalálják a megfelelő intézményt a szülők, mindez időbeli és anyagi ráfordítást igényel. Pszichésen szintén nyomasztó, ha a gyermek egész életen át gondozást igényel. A harmadik időszakban elhagyja a gyermek az otthonát/iskolát (amennyiben képes rá). A negyedik stádium az idősödő szülők státusza, akik már nem képesek gondozni gyermeküket. Az állapot hirtelen elszakadáshoz vezethet (a szülő egészségi állapota romlik, kórházi ellátásra szorul, a gyermek bekerül egy ismeretlen intézménybe). A családi egység instabillá válhat, melynek jele lehet a célok elvesztése, az együttműködés csökkenése, valamint az izolálódás, amely szinten már nem mennek közösségbe a család tagjai (Radványi, 2013).

Gyógypedagógiai szempontból tehát azért releváns vizsgálni a családi hátteret is, mert a problémák gyökere ebből a közegebből is származhat.

Az atipikus fejlődés egyik speciális fajtája lehet az autizmus-spektrumzavar is. A DSM-5., valamint a ICD-10 (WHO) is kategorizálta, pervazív fejlődési zavarként: „...autizmus diagnózist olyan minőségi fejlődési zavarok esetén adhatunk, melyek a komplex viselkedés három területén (reciprok társas interakció; reciprok kommunikáció; rugalmas, változatos viselkedésszervezés és érdeklődés) jelentkeznek...” [...] „Mivel a társuló zavarok, az életkor, az autizmus súlyossága, az intelligencia, és egyéb egyéni tényezők terén nagy a változatosság, ezért Wing az autisztikus spektrum, illetve az autisztikus spektrumzavar fogalmát alkotta meg” (Rozgonyi 2020: 130.). Jelenleg a DSM-5 (APA) diagnosztizálási besorolását használjuk, mely 2013-ben írta le az autizmus-spektrumzavar átfogalmazott kategóriáit. A felosztás szerint két tünetcsoportot különböztetünk meg, melyek a tartós deficit a szociális kommunikációban, szociális interakcióban, valamint a szűk körű repetitív mintázatok a viselkedésben, érdeklődésben, aktivitásban. Ez az úgynevezett diád szemlélet: szociális kommunikáció, reciprok társas interakciók, reciprok kommunikáció és a rugalmas viselkedésszervezés sérülése. A szenzoros érzettség is jelentős a hiper- és hipoérzékenység terén (Kovács, 2021).

A tünetek mértékében és megjelenésében számos eltérés mutatható ki. A spektrum kifejezés utal arra a széles skálára (enyhe-súlyos), melyen mozogni képes a diagnózis a viselkedés tekintetében (Szabó et al., 2018).

MÓDSZEREK

Az autizmus-spektrumzavar diagnózisa a többi fogyatékosági típushoz hasonlóan változásokat generálhat a családi élet struktúrájában, szokásrendszerében, prioritásaiban. A kutatás ezért olyan családok megkérdezésével valósult meg, ahol érintettségük miatt releváns válaszokat fogalmazhattak meg írásban feltett kérdéseinkre. A primer kutatást a releváns információkat kinyeréshez kvalitatív volt (Kontra, 2011). Az online kérdőív 24 kérdést tartalmazott, s két nagyobb egységből tevődött össze, amelyekből az első egység a családok összetételére, szerkezetére irányult, a továbbiak pedig a diagnózis utáni változásokra, a családi működésre kérdeznek rá. Olyan online közösségekben valósult meg a kérdőívek beágyazása, ahol autizmus-spektrumzavarral érintett gyermekek szülei képezik a közösség tagjait, így a kutatás hólabda módszerrel 127 érvényes kitöltést eredményezett. Az adatok, eredmények kiértékelése Microsoft Excel-programban valósult meg.

Kutatási kérdések

A témával kapcsolatos kutatási kérdéseink a következőképp alakultak:

1. A gyermek autizmus-spektrumzavar diagnózisának megszerzése után jellemzően milyen konfliktusok merülnek fel a családok életében?
2. Autizmus-spektrumzavarral rendelkező gyermekek családjában mennyire jellemző a családtagok kapcsolatrendszerének változása? Jellemzőbb-e a kapcsolatok minőségének romlása, esetleg a válás?
3. Az elvált szülők nevelése alatt álló autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermekek viselkedésére milyen módon hat a családszerkezet felbomlása?

EREDMÉNYEK

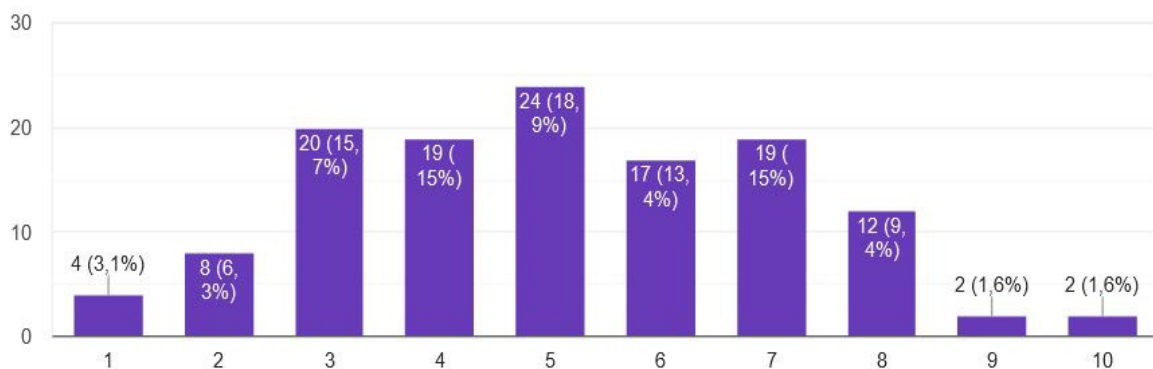
A demográfiai adatokat tekintve az interjúban választ adók többségében nők voltak. A 127 kitöltő között mindössze 5 fő (4%) a férfi. A kitöltők zöme (46%) a 31-40 éves korosztályba tartozik, őket pedig a némileg magasabb életkorú, 41 és 50 év közöttiek követték 42%-kal. 12-en 21-31 év közöttiek, 50 év felettiek közül 4 fő adott válaszokat.

Az autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermek családjainak összetétele, jellegzetességeire vonatkozó egységben a család szerkezetére, specifikumaira fókuszáltak a kérdések. Arra a kérdésre, hogy hány gyermeket nevelnek, a kitöltők 96%-a (122 fő) nyújtott értékelhető választ, 5 fő nem válaszolt. A feldolgozás során kiderült, hogy a kitöltők 32%-a egy gyermeket nevel, 41%-a két gyermeket, 22%-a három gyermeknél többet.

A válaszok alapján 18 családnál figyelhető meg, hogy nemcsak egy gyermek érintett autizmus-spektrumzavarban, hanem halmozódás fedezhető fel, vagy egyéb diagnózissal rendelkeznek, amelyek miatt sajátos nevelési igényűnek minősülnek.

A diagnózis megjelenésének hatása a család életére

A következő egységben a válaszadók Likert-skála segítségével értékelhették, hogy mindennapjaikra milyen mértékben gyakorol hatást a családjukban élő autizmus-spektrumzavarral élő gyermek tüneteinek megjelenése. A skálán az egyes szám azt jelenti, hogy egyáltalán nem befolyásolja az életüket, a tízes pedig súlyos mértékben befolyásolja a mindennapjaikat. A válaszok igen szerteágazó képet festettek tapasztalataik alapján, hiszen eltérő életkörülményeik és a család funkciója alapján a megkérdezettek más módon értékelték a megélt tapasztalatokat, valamint gyermekenként eltérő mértékű lehet a tünetek súlyosságága, kiterjedtsége is.



1. ábra: A tünetek hatása a család mindennapi életére

Forrás: saját szerkesztés

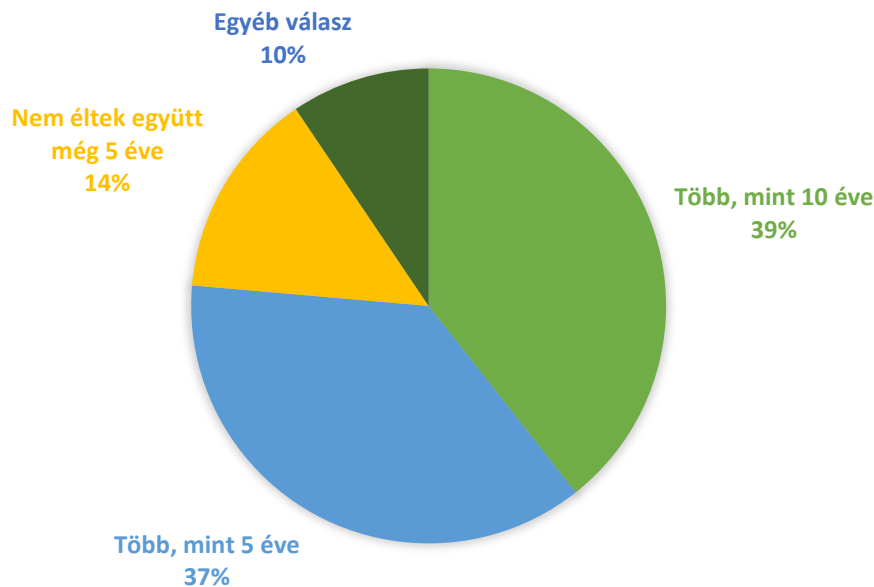
Az adatok (1. ábra) azt mutatják, hogy sok esetben a kitöltők közepes mértékűnek ítélik meg a tünetegyüttessel járó mindennapi nehézségeket. A magas köztes pontszám reális mutató lehet, hiszen a tünetek rendszerint erőteljes hatást gyakorolnak a családok életszervezésére, de talán rutinszerűvé vált mindezek megoldása. Ám mindenképpen fontos változó lehet, hogy a családok élethelyzetükhöz képest mit éreznek terhes tüneteknek, és melyek azok, amelyekkel könnyebben bol-

dogulhatnak. Ahol a skála elején jelölték az értékeket, ott esetleg kevésbé lehet súlyos a tünetegyüttes, hatékonyan működik a fejlesztés, jobb a környezet megítélése a családról, több segítséget kapnak, magasabb egzisztenciával rendelkeznek, elfogadó attitűdjük van. Amely esetekben pedig a skála magasabb értékeit jelölték, feltételezhető, hogy a kórkép súlyosabb formában, esetleg komorbid tünetekkel együtt jelenik meg.

Párkapcsolatra vonatkozó kérdéscsoport

Az interjúkérdésekben a családi egység megismeréséhez és a következtetések levonásához szükséges lépés volt a párkapcsolati életbe való felületes betekintés. A kérdések irányultságukat tekintve leginkább arra fókuszáltak, hogy együtt élnek-e a vér szerinti szülők, valamint, ha igen, mióta. A megkérdezettek 86,6%-a jelenleg is együtt él a gyermek vér szerinti szülőjével. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a diagnózis fennállása nincs jelentős hatással a válaszok számára. Természetesen ez nem jelenti a párkapcsolatok optimális működését. A diagnózis megszerzéséhez kapcsolódóan esetleg érdekes adat lehet, hogy a párkapcsolatok mennyivel a problémák megjelenése előtt alakultak ki a kitöltők körében. A válaszadás ebben az esetben nem volt kötelező. A kitöltők közül 18 fő (14%) olyan személy, aki több mint húsz éve kapcsolatban él. 77 fő (61%) fő tíz évnél régebben él párkapcsolatban. 26 kitöltő (21%) tíz évnél kevesebb ideje él együtt társával.

A 2. ábra tanulsága alapján a gyermek autizmus-spektrumzavaros diagnózisának megszerzése időpontjában a kérdést megválaszolók közül 50 (39%) személy több mint tíz éve együtt élt társával, 47 (37%) olyan kitöltő nyilatkozott, akik több mint öt éve élt együtt, amikor megtudták az új információt gyermekükkel kapcsolatban. 18 (14%) válaszadó még nem élt együtt öt éve társával. A fennmaradt többi kitöltő (10%) válaszaik között fellelhetőek olyan adatok, melyek leírják, hogy az édesapa azóta életét vesztette, vagy nem volt már együtt a szülőpár, amikor a diagnózist megtudták. Olyan választ is érkezett, melyből kiderült, hogy nevelőszülőként tevékenykednek a szülők, vagy másik élettárral éltek együtt a diagnózis megismerésekor.



2. ábra: Szülők párkapcsolati időtartama a diagnózis megszerzésekor

Forrás: saját szerkesztés

A párkapcsolat időtartamával és a diagnózis megszerzésének időpontjával összefüggésben lényeges szempont lehet a gyermek életkora is. A kórkép diagnosztizálása jellemzően kétéves kortól jellemző, habár több válaszadó megemlítette, hogy korábban kezdődött a tünetek észlelése. A kitöltők változatos válaszokat adtak arra, mely életkorban történt a kórkép megállapítása: 20 és 21 hónapos életkorban 1-1 fő, (0,7%-0,7%), 2 éves életkorban 29 fő (22%), 3 éves életkorban 47 fő (37%), 4 éves életkorban 14 fő (11%), 5 éves életkorban 17 fő (13%), 6 éves életkorban 4 fő (3%), 7 éves életkorban 5 fő (4%), 8 éves életkorban 2 fő (1,5%), 9, 11 és 14 éves életkorban pedig 1-1 fő (0,7%) kapott szakember által megállapított diagnózist.

Az esetek majdnem felénél a pár már több, mint tíz éve élt együtt, amikor a diagnózis megszületett. A minta alapján tehát feltételezhető, hogy minél régebb óta tart egy párkapcsolat, annál biztosabb a család egyben maradása a diagnózis megállapítása után is.

A következő kérdéscsoport a diagnózis tényére adott reakciókat hivatott felmérni. A reakciókat, három logikailag nagyrészt koherens csoportba soroltuk be: pozitív jellegű, negatív töltetű vagy semleges visszacsatolás alapján. További alcsoportok kevésbé illeszkedtek valamelyik kategóriába, így azok konkrétumokként, részletekként jelennek meg a megfogalmazott válaszokból, vagy saját a summázás során. A kérdés nyitottsága miatt nehezen kivitelezhető a válaszok számszerűsítése, így a kategorizálásukat szubjektív besorolás alapján tettük meg a válaszok tartalma szerint.

Pozitív töltetű reakciók:

„Legalább tudjuk az okát”: A szülők részéről a bizonytalanság lezárását jelentette, amit amiatt érzett, mert nem tudta realizálni az eltérő, atipikus a viselkedés okát. A diagnózis megszerzése iránymutatóként értelmezhető esetükben, amelynek köszönhetően kellő segítséget kaphattak a neveléshez, életszervezéshez, s segítő kapcsolatrendszerre tehettek szert.

„A legtöbbet kihozni”: A szülők ezen része úgy gondolta, hogy meg kell találni a gyermeknek a legjobb fejlesztési lehetőségeket, hogy a képességeihez mérten a legjobban tudjon fejlődni. Némi kapcsolódás érezhető a támogató attitűdben az előző csoporthoz képest. A válaszadók szintén bizonyos megnyugvást, elfogadást fogalmaztak meg.

„Együtt legyőzzük”: Az összetartást erősítette, hiszen úgy vélekedtek, hogy nem számít, milyen nehézségeket okoz a kórkép, a pár tagjai képesek lesznek ezen is túllendülni. Számíthatnak egymásra, ezáltal könnyebben fogadták a diagnózis hírért is. A családok működésében előnyös, ha arányosan oszlanak meg a terhek, s amennyiben a kórkép okozta nehézségekről van szó, azt is együtt oldják meg.

„Megkönnyebbülés”: Ebben a csoportban zömében arra vonatkozó válaszok gyűltek össze, amelyek a szülő kompetenciaérzésére vonatkoztak. Amíg a tünetek okát nem ismerik pontosan, a szülők gyakran nevelési hibának, szülői inkompetenciának tartják azok megjelenését, amelyet sajnos sok esetben a környezet is megerősíthet bennük. A diagnózis és a kórkép megismerésével tudatosult bennük, hogy nem ők felelősek az atipikus viselkedésért, ezért sok esetben erősödhet szülői kompetenciájuk.

„Tanulnom kell!”: A szülők egy csoportja a kórkép hallatán készletet érzett, hogy kompetens segítőként vehessen részt gyermekem életében, ezzel segítve a gyermek ellátását, valamint beillesztését a környezetébe. Több válaszadó is továbbtanult, leginkább a gyógypedagógiai asszisztensi pályát választva.

Negatív töltetű reakciók:

„Ijedtség és félelem”: A szülők egy csoportjában számtalan kérdés merül fel ilyenkor, ilyenkor ki-magasló jelentőségű lehet a szakember kommunikációja és viselkedése. Mindennek az oka az lehet, hogy a rendelkezésükre álló információk szűkösek, esetleg nem megbízhatóak, így ennek a csoportnak fokozottabban megjelenik bizonytalanságérzete, több segítségre van szükségük környezetüktől és a segítő szakemberektől.

„Világvége-hangulat”: A válaszcsoport elnevezésével a szülői reakciókban találkoztunk. A válaszadó szülők ezen része a jövőképről alkotott terveit, koncepcióit veszítette el a diagnózis megismerésével, amelynek újrastrukturálása, az új perspektíva megtalálása nehézséget okoz számukra.

„Elvették a reményt”: A „normálisnak”, tipikusnak, átlagosnak tekintett családi kép felbomlása tipikus reakció volt néhány válaszadó család esetében. A jövőképpel kapcsolatban felmerülő kérdések, bizonytalanságok, tanácstalanság érzése került domináns pozícióba: gyermekük vajon képes lesz-e az önálló életvezetésre, ki fog róla gondoskodni a későbbiekben.

„Sokk”: Hirtelen bekövetkező negatív információk esetében, ha nem számít az illető hasonló diagnózisra, normálisnak tekinthető ez a reakció. Az információ feldolgozása és a sokk által keletkezett érzelmek kezelése hosszas folyamat, és gyakran segítő szakembert igényel.

„Bűnbak keresése – saját maga és külső tényezők vádolása”: Néhány válaszadó a bűnbakkeresést helyezte a fókuszba. Okolni szeretne valakit, akár saját magát, akár egy emberen túli erőt, számukra lényeges, hogy legyen felelős, akit akár kérdőre is vonhat.

„Szomorúság, összetörtség, letargia”: Egyes válaszadók reakciója a reményvesztett állapottal járó érzelmek kavalkádja volt. Jellemezte őket a beszűkült látásmód, és a depresszív állapot kialakulása is megjelent esetükben.

„Hitetlenkedés, a diagnózis megtagadása (esetleg a szakember támadása”): Ebben a csoportban azon válaszadók reakciói gyűltek össze, akik nehezen hitték el, hogy épp velük történik meg ez a dolog. A tagadás érzése jelent meg, miszerint ez velük nem történhet meg, majd a tévedés feltételezése, illetve a hibáztatás veszi kezdetét. A válaszokból kiderült, hogy volt olyan szülő, aki évek elteltével sem fogadta el a diagnózist, s támadásnak éli meg a témában alkotott véleményeket. Ajánlott ilyen helyzetben a szülőt külső szakember segítségével támogatni, ami ezek szerint nem történt meg minden esetben. Ha az egyén nem jut el abba a stádiumba, hogy elfogadja a segítségadást, erőszakkal nem lehet belekényszeríteni egy számára kellemetlen szituációba.

Szinte semleges reakciók, nem váltott ki heves választ:

Diagnózis előtt „elgyászolták”: A megjelenő tünetek és viselkedési deficitek (félévesen „repkedett”) erősítették már a szülőben azt a nézetet, hogy talán autizmus-spektrumzavar állhat mögötte. Nem lepte meg őket a szakember véleménye, mert a gyászfolyamat már sokkal korábban elindult, talán már fel is dolgozták valamilyen mértékben.

A családban nem először fordul elő a diagnózis: Esetenként az édesapa Asperger-szindrómával él, és a gyermeknél is autizmus-spektrumzavart diagnosztizáltak. Ilyen esetben nem ijedtek meg a szülők annyira, hiszen tudták, hogy mivel jár együtt a kórkép és hogy így is ki lehet alakítani egy élhető életet. Fennáll az az eshetőség is, hogy egy családban nem egy gyermeknél, hanem testvérénél is diagnosztizálják a zavart, ilyen esetekben sem olyan jelentőségű az aggodalom, mint az első gyermeknél.

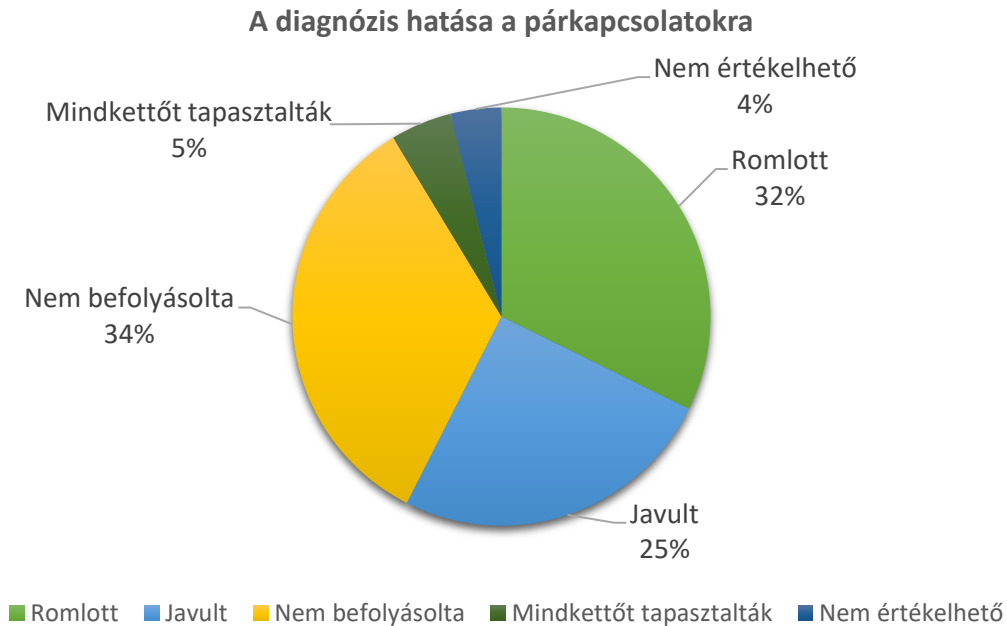
Egyértelműen nem lehet elkülöníteni a fenti érzelmeket, hiszen ilyenkor túlzó, többszörös, bizonytalan emóciók tapasztalhatók egyszerre. Összegezve 72 (57%) negatív, 23 (18%) pozitív, 28 (22%) semleges és 4 (3%) nem értékelhető válasz érkezett a feltett kérdésre.

A reakciók zöme erősen kapcsolódik a gyászfolyamatahoz, amely a fogyatékossgal élő gyermek családban történő érkezésekor tapasztalható (Radványi, 2013). A válaszok alapján úgy tűnik, a családok a diagnózis megismerésének időpontjában a gyászfolyamat különböző stádiumaiban élnek, amelynek lefolyása egyénenként, családonként eltérő.

A kérdőívnel számtalan információval találkozhatunk elemzés közben. A kitöltő családok egyik speciális típusa, ahol a gyógypedagógiai kórképek számukra ismereteseek, szakmájukból, munkájukból adódóan. A kitöltők között akadt néhány gyógypedagógus, s néhány szülő, akik az egészségügyben tevékenykednek. A szakmailag érintett szülők kivétel nélkül negatív reakciókat fogalmaztak meg a diagnózis megismerése után. Az autizmus-spektrumzavar állapotát és annak specifikumait ismerve tisztábban, reálisan látták gyermekük jövőképét, amit aggasztónak találtak.

A diagnózis esetleges hatása a párkapcsolatok alakulására

A párkapcsolatot érintő következő fejezet vezető szála a diagnózis párkapcsolatokra gyakorolt hatása. A válaszadók a diagnózis megismerésétől a válaszadásig megélt párkapcsolati változásaikra reflektáltak írásban. A kérdés fókusza a kapcsolat minőségének változására éleződött ki. A válaszokból arra az információra következtethetünk, hogy a családban megjelenő autizmus-spektrumzavar diagnózisa hogyan befolyásolta a szülők párkapcsolatának alakulását, amely lehet negatív, romló, esetleg felbomló, lehet javuló, mélyülő párkapcsolat, s az is megeshet, hogy a diagnózis megjelenése a család dinamikájában nem okozott különösebb változást. Az értékelhető válaszok alapján az 3. ábrán látható arányban 41 kitöltő szerint romlott, 32 résztvevő azt nyilatkozta, hogy javult, 43 válasz alapján nem befolyásolta a diagnózis a párkapcsolatukat. Elenyésző arányban, 6 esetben előfordult, hogy mindkét esetet tapasztalták.



3. ábra: A diagnózis hatása a párkapcsolatokra

Forrás: saját szerkesztés

A válaszok alapján a kapcsolat minőségének romlása háttérben a kevés együtt töltött idő, a plusz fejlesztések, a felszaporodott anyagi kiadások, a nevelési nézetek eltérése következtében létrejött felfokozott állapot, stressz állhat. A személyes igények háttérbe szorulhatnak, a gyermek nagyobb figyelmet kaphat, mint az élettárs/házastárs szükségletei. Nincs elég kapacitás a gyermek egész napos ellátása, munkahely, háztartás mellett a párkapcsolati életbe is energiát befektetni. A gyermek viselkedése is befolyásolhatja a család életét, és a szülők lelki egyensúlyára is képes rányomni a bélyegét (például, ha a gyermek dühkitöréseket produkál). A válaszadók egészen konkrét történeteket és stratégiákat is megosztottak: gyakori, hogy a szülőket saját krízishelyzetük túlságosan lefoglalja, így nincs elég energiájuk a másik gondjaival és érzelmeivel foglalkozni, ami a kapcsolat minőségének romlásához vezet. A megfelelő kríziskezelés és a tartós párkapcsolatok sikere pedig abban rejlett, hogy egymásra tudtak támaszkodni, közösen meg tudták beszélni aggodalmaikat. Tudtak segíteni a társuknak olyan mértékben, hogy ha a pár egyik tagja úgy érezte, kezdi elveszíteni az irányítást az érzelmei felett, a másik fél átvett a terhek egy részéből. Így a labilisabb fél képes volt újra megtalálni a saját belső békéjét. Mindezekhez, hogy végbe tudjon menni, nagyon fontos az erős kapcsolat, mely magában foglalja a megfelelő kommunikációt és odafigyelést is.

A kitöltők többsége úgy vélekedtek, nem befolyásolta a diagnózis a párkapcsolati életüket. Ahogy eddig megbirkóztak az élet kisebb-nagyobb problémáival, úgy képesek voltak ezzel az új tényel és szituációval is boldogulni. A válaszoknál találkozni lehetett olyan véleménnyel, hogy any-

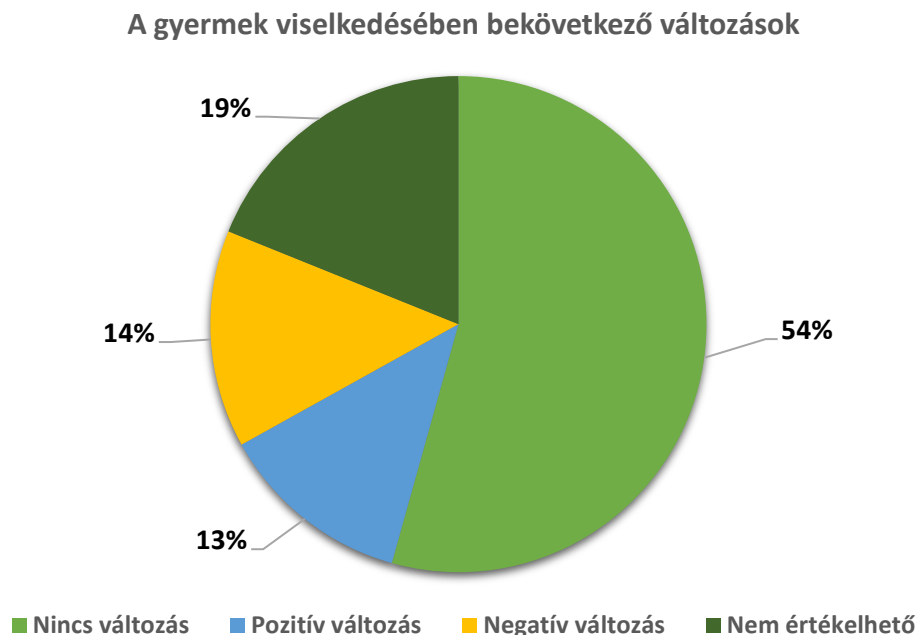
nyiban változtatta meg a párkapcsolatukat, hogy a kórkép megjelenésével átértékelődtek a preferenciák, megváltozott a család életének szervezése, a sérült gyermek került központba, ami a beszélgetési témák nagy részét is lefedte.

A válaszadók beszámolóai alapján nem lehet teljes mértékben kijelenteni, hogy javult vagy romlott egy párkapcsolat, hiszen rengeteg hullámvölgy jellemezheti az állapotot. Változások lépnek fel a gyermek viselkedésében, a párkapcsolatban és még az egyén hangulatában is, melyek mind köthetők a környezet sajátosságaihoz. A diagnózis során nemcsak a gyermek, de a szülők is változtak, fejlődtek és alkalmazkodtak. A gyermek állapotának, hangulatának, fejlettségének változásai erőteljes hatást gyakorolhatnak a család életminőségére, életvezetésére. Hatással bír a mikro- és makroszociális közegre, és az izoláció mértékére, a gyermek és a szülő megítélésre. Egy negatív periódus akár megbélyegzéshez is vezethet, ami nem megfelelő képet alakít ki a gyermek viselkedéséről, vagy akár a szülők nevelési stratégiáját/nézeteit is komoly kritikák érhetik a külső szemlélő által.

A gyermek viselkedése következtében fellépő változások a párkapcsolati élet átformálódására

A kérdőív következő egységében azt vizsgáltuk, milyen hatást gyakorolhat a párkapcsolatokra a gyermekek viselkedésében fellépő változás. 69 (54%) válasz alapján nem tapasztaltak változást a párkapcsolatukra vonatkozóan a gyermek viselkedése miatt. A legtöbb válaszadó kapcsolata tíz évnél hosszabb ideje tart, így a pár tagjai kellőképp megismerték egymást, és megfelelően tudják kezelni érzelmeiket, kiépültek egymás közt a megoldási stratégiák, aminek köszönhetően gördülékenyebben képesek megoldani az esetleges nehézségeket. A problémák nem vetülnek ki a gyermekekre, ezáltal nem érzékelnek nagymértékben a viselkedésére negatív hatással bíró további emóciókat, eseményeket. A kitöltők véleménye közt olvasható olyan nézet is, miszerint a gyermek nem fogja fel, mi történik körülötte, valamint olyan is, hogy megérik és átveszik a szülők érzelmi állapotát. 16 (13%) válasz alapján a gyermek pozitív irányba változott, leginkább a fejlesztéseknek köszönhetően, ami megkönnyítette a róla való gondoskodást, ezzel egyszerűsítve a családi életet. Több családban képesek a diagnózis által megérteni és elfogadni a gyermek komplex viselkedési mechanizmusát, és ezáltal megteremtettek egy nyugodt légkört. 18 (14%) válasz alapján, akiknél a gyermek viselkedése következtében romlott a párkapcsolat minősége, a negatív impulzusok által a gyermek viselkedése hanyatlott. Az emóciók háttérében a diagnózis hírért rosszul kezelő szülői háttér állhat. A nyilatkozatokból jól kivehető néhány komoly probléma, mint például az édesapa túlkapása a nevelést illetően (testi erővel problémamegoldás, szankcionálás), vagy hogy az édesapa nem képes feldolgozni a diagnózis hírért. Olyan gyermek esetéről is beszámoltak, aki visszaélt a diagnózis hírével, vagy épp a szülők kapcsolatát próbálja a maga módján megoldani: összehúzza az édesanyját és

édesapát pár szó kíséretében: „puszil, szeret”. 24 (19%) kitöltő nem válaszolt, vagy értékelhetlen választ nyújtott be. Az értékeket a 4. ábra szemlélteti.



4. ábra: A gyermek viselkedésében bekövetkező változások
Forrás: saját szerkesztés

A gyermekkel kapcsolatos teendők megosztása

A családi élet átstrukturálódása gyakran a mindennapi teendőkre is kihathat. 44 (35%) kitöltő úgy nyilatkozott, egyenrangúan megoszlik a feladatok megosztása. 46 (36%) válaszadó esetén segít az édesapa, amikor ideje engedi, de családfenntartó szerepet tölt be, és akár több munkahelyen is helytáll az egzisztenciális biztonság érdekében. 32 (25%) kitöltő esetében az édesanya végzi a gyermekkel kapcsolatos összes teendőt, itt az édesapa szerepe nagyon minimális a munkája vagy másféle indíttatás miatt. Két (2%) esetben a nagyszülők támogatják és segítik a család életét.

A segítségkérés lehetőségei a családokban

Amennyiben a tágabb családra támaszkodhat a sérült gyermeket nevelő pár, életminőségük pozitív irányban változhat. A segítségkérés kapcsán 38 kitöltő azt nyilatkozta, senki nem támogatja őket sem mentálisan, sem fizikálisan. A családtagok messze laknak, vagy idősek ahhoz, hogy a gondozásban részt vegyenek. A megszakadt kapcsolattartás miatt olyan nagyszülőkről is nyilatkoztak, akik nem is tudják, hogy unokájuk autizmus-spektrumzavarban érintett. Két kitöltő nem válaszolt a kérdésre. A fennmaradt többi kitöltő (87 fő) támogatói közege annyire színes, hogy nem bontható

további alkategóriákra. A családtagok többsége nem tud mindig jelen lenni a mindennapi életben, de probléma esetén számíthatnak rájuk, ilyen családtagok a nagyszülők, nagyobb testvérek, nagynénik, nagybácsik. A barátok inkább ventiláció miatt vannak jelen a szülők életében. Olyan válasz is megfogalmazódott, melynél a főbb segítséget a közelség miatt szomszéd tudja nyújtani, aki nem tekinthető családtagnak.

A válás körülményei

Ebben a kérdéscsoportban alacsony volt a válaszadók részvételi aránya, hiszen minimális számban jelentek meg azok a családok, akiknél válással végződött a párkapcsolat.

Mindössze tizenhat válasz érkezett, amelyből négy válaszadó közös megegyezés, nyolc válasz alapján az édesanya, és négy válasz alapján az édesapa döntése volt, hogy életüket külön folytassák. A gyermek elhelyezése tekintetében a válaszok alapján két esetben lemondott az édesapa, egy esetben közös nevelést alkalmaztak, tíz esetben az édesanya kapott felügyeleti jogot. Két válasz nem volt értékelhető. A válás körülményei és a döntések meghozatala ezekben az esetekben nem ment gördülékenyen. Tizenöt szülő elmondása alapján láthatjuk, hogy a válást követően hogyan alakult a szülő-gyermek kapcsolat. Hat esetben mindkét szülővel szoros kapcsolatot ápolnak, nyolc válasz alapján nem épült ki mindkét fél felé erős kötelék, vagy a válás során meggyengült az, így csak egyik félhez ragaszkodik a gyermek erősebben. Egy esetben nem érkezett értékelhető válasz.

A válást követően a gyermek viselkedése pozitív irányba változott két válaszadónál, akik elmondták, hogy nyugodtabb életet tudtak kialakítani az élettárs nélkül. Hét válasz során nem tűnt fel a válás gyermekének, hiszen kevés időt töltöttek együtt, ezáltal nem váltott ki drasztikus reakciót. Hat esetben rosszul fogadták a változást, depresszió, agresszió és nyugtalanság alakult ki.

A házasság felbontását követő esetleges új kapcsolat kialakítása nehézségekbe ütközhet, hiszen az új társ egy sajátos nevelési igényű gyermekkel is kontaktusba kerül. Ennek fényében az új párkapcsolatokat kialakító kitöltők beszámolóit is megvizsgáltuk. A tizenhat elvált szülő közül nyolc szülő nem él jelenleg párkapcsolatban, és nem született azóta gyermekük. Egy fő létesített párkapcsolatot, és született két gyermeke. Négy fő új párkapcsolatban él, de gyermeke nem született. Egy fő visszatért az élettársához, és szintén egy fő csak külön, él és hivatalos úton elvált, de még mindig viszonyt folytatnak volt társával. Egy főnek volt új párkapcsolata, de a diagnózis után szétváltak, elmondása szerint a társa nem tudta elfogadni gyermek speciális kórképét.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK MEGVÁLASZOLÁSA

1. Ha gyermeknél autizmus-spektrumzavart diagnosztizálnak, jellemzően milyen konfliktusok merülnek fel a családok életében?

A diagnózis hírére a kitöltők 57%-nak negatív gondolatok támadtak az eredmény hallatán, és 32%-nak romlott a párkapcsolata. Több válasz érkezett, mely során kiderült, a családok izolálódnak, beszűkül a szociális közegük, nem képesek elég időt fordítani a párkapcsolatukra, minden pillanat a gyermekre orientálódik. A barátokkal való interakciók ritkulása, elvesztése, a szórakozási lehetőségek megszűnése jellemző. Ellentétes nevelési nézetek alakulhatnak ki, melyek frusztrációhoz vezethetnek. A diagnózis feldolgozása során létrejött gyászfolyamat során is felléptek deficitek: a szülő nem képes elfogadni a kórképet, saját magát vagy a külső tényezőket, esetleg szakemberek hibáztatásába kezd. Mindezen tényezők visszahatnak a gyermek viselkedésére, kialakítva egy érzelmi krízis körforgását. A kitöltők nyilatkozatából kiderült, 14%-uknál negatív irányba változott a gyermek viselkedése a diagnózis híre után. Ez alapján tehát kijelenthető, hogy a diagnózis következtében leggyakrabban tapasztalt problémákat az izoláció, valamint a kórkép elfogadásának nehézségei okozzák.

2. Autizmus-spektrumzavarral rendelkező gyermekek családjában mennyire jellemző a családtagok kapcsolatrendszerének változása? Jellemzőbb-e a kapcsolatok minőségének romlása, válás?

69 (54%) válasz alapján nem tapasztaltak változást a párkapcsolatukra vonatkozóan a gyermek viselkedése miatt. Az a következtetés vonható le, hogy a család életében többnyire nem eredményez a diagnózis a kapcsolatrendszerben történő változást. A válaszok alapján 34%-nak nem változik meg a kapcsolata olyan mértékben, hogy bomló hatást fejtsen ki, vagyis a kutatási adatok alapján nem jelenthető ki, hogy a diagnózis következtében romlik a kapcsolatok minősége a családon belül. A kitöltők tapasztalatai szerint lényeges, hogy a párok kapcsolata erős alapokon álljon, esetleg több éve tartson, ismerjék olyan mértékben egymást, hogy segíteni tudják és felismerjék az érzelmeiket. Feltehetően abban az esetben fordult elő válás, amikor a kapcsolatban már alapjában véve problémák adódtak.

3. Az elvált szülők nevelése alatt álló autizmus-spektrumzavarral diagnosztizált gyermekek viselkedésére milyen módon hat a családszerkezet felbomlása?

Kevés ilyen jellegű válasz született, de a rendelkezésre álló adatok alapján (15 fő válaszolt) arányaiban több gyermeknek (7 válasz szerint) nem okozott változást a viselkedésében, hiszen kevés időt töltött a gyermek a családból kilépő szülővel. Negatív irányba (6 esetben) történő változások is tapasztalhatók, amikor a gyermek agresszív, esetleg depresszív tüneteket produkált. Olyan esettel is lehetett találkozni, mely során alvási zavar lépett fel a gyermek életében. Pozitívan hatott

néhány család életében a válás (két kitöltő szerint), hiszen a gyermek és ezáltal a szülő is kiegyensúlyozottabbá és nyugodtabbá válhattak. A rendelkezésre álló válaszok alapján tehát közel 50%-ban történt viselkedésbeli változás a válások következtében. Az adatok nem támasztják alá egyértelműen a negatív viselkedésmódosulást, a reakciók nagyban függenek a szétválás folyamatától s az azt megelőző szülő-gyermek kapcsolattól.

A kutatás eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak, nem általánosíthatjuk azokat. A kutatás limitációit a kitöltők száma, a hiányos válaszok és az adatfelvétel esetleges torzításai is adhatják.

ÖSSZEGZÉS

Az interjút többségben 31 és 40 év közötti nők töltötték ki, akik átlagosan két gyermeket nevelnek. (Több gyermeket nevelő családok esetében előfordul a testvérek érintettsége.) A párkapcsolatot tekintve 86,6% együtt él a gyermek édesapjával/-anyjával. A diagnózis hírért minden szülő másképp kezelte, volt, aki már kiskora óta monitorozta gyermeke viselkedését, és tisztában voltak a lehetséges állapottal, ezáltal a gyász folyamata hamarabb elkezdődött. Olyan szülők is beszámoltak érzéseikről, akikben félelmet, aggodást és reményvesztett állapotot, érzelmi krízist váltott ki a hír. Jellemző reakció volt a tagadás és a bűnbakkeresés, mely során a szakemberek kompetenciája is megkérdőjeleződött a szülők számára. Egy másik szemlélet is kialakult a válaszadók körében, úgy vélték, legalább tudják a viselkedés mögött meghúzódó okokat, megnyugvást éreztek, a felelősség alól mentesítést nyertek, miszerint nem a nevelés deficitje okozza a nehézségeket. Élesen nem lehet elválasztani az érzelmeket, hiszen ilyenkor túlzó érzések tapasztalhatók egyszerre. A diagnózis párkapcsolatra gyakorolt hatása olyannyira változatos képet mutat, hogy nem vonhatók le általános következtetések, ám az esetek nagy részében válás nem történt ennek hatására. A gyermek neurodiverz állapota miatt fellépő viselkedése miatt a családra gyakorolt hatására vonatkozó kérdések eredményeiből kiderült, hogy a kitöltők 54%-a nem tapasztalt változást a diagnózis után. Ez a magas szám párhuzamba alítható azzal az információval, hogy a párkapcsolatok nagyobb százaléka még mindig tart, ezáltal nem történt drasztikus változás a gyermek életében. 13% úgy vélte, gyermeke fejlődött a kórkép megállapítása után a sokirányú fejlesztéseknek köszönhetően. A válaszadók 14%-ánál negatív irányba módosult a gyermek viselkedése, visszaélt a diagnózissal, vagy épp a szülők frusztrációja miatt pszichés és pszichoszomatikus tünetek jelentkeztek. A szülők szemlélete a gyermek tünetegyüttesének, valamint komorbiditásának megjelenéséről igen komplex, többkomponensű. Számos tényező befolyásolhatja ezt, a szülői válaszok alapján a mikroszociális közeg megítélése (családi környezet, baráti társaság, szakemberek kommunikációja), és a makroszociális kör-

nyezet (az utcán az emberek reakciója) is hatást gyakorol erre a folyamatra. Az elszigetelődés, izoláció tapasztalhatóvá vált a kitöltők beszámolóí alapján. A személyiség és temperamentum komoly befolyásoló tényező, támogató közeg mellett is volt, akinek a párkapcsolata megsínylette a kórképpel járó nehézségeket, és olyan eset is ismert, mely során segítség nélkül is boldog párkapcsolatban élnek. A válásra adott reakciók a gyermekek körében változók voltak. A többség esetében váltott ki reakciót, hiszen nem töltött jelentős időt a szülő gyermekével, így a kötődés sem alakult ki. Negatív irányba történő viselkedésmódosulás is tapasztalhatóvá vált, mely során a gyermek agresszív, esetleg depresszív tüneteket produkált, pszichoszomatikus tünetekkel. Megnyugvást és pozitív reakciót elenyésző számban váltott ki a külön élés ténye a gyermekek körében.

A kutatás eredményeiből számtalan információt nyerhetünk ki, ami a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családoknak való segítségnyújtásban kiemelt jelentőségű. Ahol nehézségekről számoltak be, ott nyilvánvalóan funkcionális problémák vannak az ellátórendszerben. Az autizmus-spektrumzavar diagnózisa sokszor krízishelyzetet teremt egy családban, amelynek feldolgozása és megoldása többnyire nehézséget okoz a szülőknek. A megfelelő tájékoztatás, a gyászfolyamat támogatása, az ellátás hatékony megszervezése, az otthoni segítségnyújtás, a támogatási rendszerek hatékonyabb kidolgozása mind olyan faktorok lehetnek, amely a fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok életkörülményeit, életminőségét javíthatják.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bognárné Kocsis, J. (2016). A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai. *Collegium Doctorum: Magyar Református Teológia*. 12(2), 348–371.
- Caplan, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Oxford: Basic Books.
- Csepregi, A., Stefanik, K. (2014). *Autizmus-spektrumzavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja* Letöltés dátuma: 2024. 05. 10. forrás: http://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop_311/4pillar/diagnosztikai_kezikonyv_2fejezet.pdf
- Fekete Deák, I. (2015). A családi környezet szerepe az egyén reziliens alkalmazkodásának kialakulásában. *Erdélyi Társadalom*. 13(1), 163–168. DOI: 10.17177/77171.11
- Harjänné Brantmüller, É., Vörös, H., Gelencsér, E. & Petőné Csima, M. (2014). Értelmi fogyatékos gyermek a családban. *Egészség-Akadémia*. 5(2), 92-101.
- Kapitány, I. (2012). *Iránytű szülőknek, Diagnózis után az autizmusról*. Budapest: Autisták Országos Szövetsége
- Kontra, J. (2011). *A pedagógiai kutatások módszertana*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem
- Mándoki, N. (2018). Korai kötődés, anya-gyermek interakciók és autizmus-spektrumzavar. *Magyar Pedagógia*, 118(3), 255–278. DOI: <https://doi.org/10.17670/MPed.2018.3.255>
- Radványi, K. (2013). *Legbelső kör: a család*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rozgonyi, I. (2020). „Beregszász művésznője” – egy különleges autista nyomában. *Imágó Budapest*, 9(3) 130–147.

- Sameroff, A. (2009). *The transactional model*. In: Sameroff, A. (Ed.): The transactional model of development: How children and contexts shape each other. American Psychological Association, pp. 3–21. DOI: 10.1037/11877-001
- Stefanik, K. (2011). *Alapítványok az autizmusról – üzenet a gyógypedagógiának*. In G. Papp, (szerk), A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar
- Tringer, L. (2011). *A család mint a szocializáció elsődleges műhelye*. Magyar Bioetikai Társaság 21. nemzetközi konferenciáján. Budapest
- Szabó, D., Vakaliosz, A., Ábrahám, I. Péter, B. & Pászthy, B. (2018). Az autizmus-spektrumzavar előfordulása és rizikótényezői: egy nagy esetszámú magyarországi felmérés előzetes adatai In MAGYI-PETT 42. Kongresszusa. Gyermek – család – otthon, pp. 57–57.

KUTATÁS KÖZBEN – BESZÁMOLÓ AZ ÉRZELMEK TANÍTHATÓSÁGA KAPCSÁN EGYMI 2. ÉVFOLYAMOSAI KÖRÉBEN VÉGZETT AKCIÓKUTATÁS RÉSZEREDMÉNYEIRŐL, TANULSÁGAIRÓL

Csabainé Sebestyén Lilla¹, Ladnai Attiláné²

¹ Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, csabaine.sebestyen.lilla72@gmail.com

² egyetemi adjunktus, MATE Neveléstudományi Intézet, ladnai.attilane@uni-mate.hu

Jelen tanulmány egy akciókutatás részeredményeit kutatás közben mutatja be, amely az érzelmek taníthatóságát vizsgálta egy tanulásban akadályozott gyermekeket oktató intézmény (EGYMI) 2. évfolyamosai körében. A kutatás célja az volt, hogy feltárja, milyen mértékben mérhető és fejleszthető az érzelmi készségek célzott pedagógiai módszerekkel ezen a korosztályon belül.

A kutatás keretében különböző emocionális nevelési eszközöket, módszereket és technikákat, játékos tevékenységeket alkalmaztunk. Ezek célja a létrehozott mérőeszköz segítségével feltárt területek nehézségeinek orvoslása (például az érzelmek felismerése, megértése és kifejezése) volt. Az akciókutatás során a gyerekek különféle érzelmi intelligenciát, szociális kompetenciát fejlesztő gyakorlatokon vettek részt, mint például szerepjátékok, szituációs játékok, bábozás, színezők, mesék, versek, társasjátékok, érzelmkártyák, kockák használata, valamint napi érzelmi napló vezetése.

A beavatkozás 14 hétig tartott, a kontrollcsoportos mérés eredményei még várhatóan alakulni fognak a longitudinális utómérés alapján. A vizsgálati személyek eredményeit áttekintve viszont egyértelműen igazolódott, hogy a résztvevők fejlődtek az érzelmeik felismerésében és kifejezésében, valamint önregulációjukban, motivációjukban. A tanulók önmagukhoz mérten nagyobb önbizalommal és jobban alkalmazkodnak e rövid idő után is a társas helyzetekhez, valamint javultak az empátiás készségeik is. A tanárok és szülők visszajelzései alapján a program pozitív hatással volt a gyerekek közösségi életére és általános jólétére.

A kutatás jelenlegi fázisban objektívalódott eredményei is arra mutatnak rá, hogy az érzelmi nevelés integrálása az EGYMI-k oktatásába nemcsak lehetséges, hanem rendkívül hasznos is a tanulásban akadályozott gyermekek számára. Az érzelmi intelligencia fejlesztése hozzájárul a tanulók mentális egészségének növekményéhez, valamint a szociális készségeik fejlődéséhez és az iskolai elkötelezettségükhez, teljesítményük növekményéhez. A tanulmány végkövetkeztetése, hogy az érzelmi nevelésnek kiemelt szerepet kell kapnia az oktatási programokban, különösen a sajátos nevelési igényű gyermekeket oktató intézményekben.

Kulcsszavak: *érzelmi nevelés tanulásban akadályozott gyermekeknél/, akciókutatás/, pozitív education a gyakorlatban*

This paper presents the partial results of an action research study on the teachability of emotions among 2nd graders in a learning disabled children's institution (called EGYMI). The aim of the research was to explore the extent to which emotional skills can be measured and developed using targeted pedagogical methods within this age group.

The research involved the use of different emotional education tools, methods and techniques, and playful activities. These were aimed at addressing the difficulties identified in the areas identified by the measurement tool created (e.g. recognising, understanding and expressing emotions). During the action research, the children participated in a variety of exercises to develop emotional intelligence and social competence, such as role-playing, situational games, puppetry, colouring, stories, poems, board games, using emotion cards, dice, and keeping a daily emotional diary.

The intervention lasted for 14 weeks, and the results of the control group measurement are still expected to evolve based on the longitudinal follow-up. However, a review of the subjects' results clearly confirmed that the participants showed significant improvements in the recognition and expression of their emotions, as well as in their self-regulation and motivation. Even after this short period of time, the learners were more self-confident and better able to adapt to social situations, and their empathic skills improved. Feedback from teachers and parents suggests that the programme has had a positive impact on the children's social life and general well-being.

The objective results of the current phase of the research also indicate that integrating emotional education into the education of children with learning disabilities in this institute (named EGYMI) not only possible but also extremely beneficial. The development of emotional intelligence contributes to an increase in the mental health of pupils, as well as to the development of their social skills and their engagement in school and their achievement. The conclusion of the study is that emotional education should be a priority in educational programmes, especially in institutions for children with special educational needs.

Keywords: emotional education for children with learning disabilities/action research/positive education in practice

BEVEZETÉS

A kutatást végző jelenleg EGYMI-ben dolgozik gyógypedagógusként (délelőtt tanórák, délután napközis foglalkozások teszik ki fő tevékenységét) tanulásban akadályozott második osztályos tanulókkal, akik többnyire pszichésen is érintettek, ami jelentősen megnehezíti a mindennapi együttnevelési folyamatokat. A tevékenységek során számos esetben okoz nehézséget az impulzív viselkedés, a gyakori agresszió s ennek kezelhetetlensége. Többgyermekes anyukaként, gyesről visszaérkezve a munka világába azzal találta szembe magát, hogy amit eddig magától értetődőnek tartott, már nem az a gyermekek számára. Ezért is kezdte el a pszichopedagógia szakirányú továbbképzést, hogy eszközöket és módszereket találjon az új kihívások abszolválására. Tapasztalatai szerint különösen délután erősödnek fel ezek a viselkedésminták, mivel a gyerekek addigra nagyon elfáradnak, kimerül az idegrendszerük, és a reggel kapott gyógyszer hatása is elmúlik. Ilyenkor már nagyon nehezükre esik koncentrálni az elvégzendő feladatokra, és érzékenyebben is reagálnak a külső ingerekre, például ránk és egymásra is. Könnyebben elkalandozik a figyelmük, kevesebb inger is elegendő a feszültséghez, melyet aztán többnyire nem megfelelő módon vezetnek le. A tapasztaltak alapján a diákok szociális kapcsolataik során is nehézségbe ütköznek, mivel sokszor nem tudják

megfelelően kifejezni érzelmeiket társaik felé. Továbbá, mivel rendkívül alacsony önértékeléssel rendelkeznek, így nem kitartóak, mert nem hisznek abban, hogy képesek a nehezebb feladatok megoldására. Pedagógusként nehéz az ilyen helyzeteket kezelni. Illetve az állandó szélmalomharc egy idő után a pedagógust is kimeríti. Szükség van a megújulásra, új módszerek megtalálására a saját és a gyermekek lelki egészségének megőrzése érdekében. Ezekre a problémákra megoldást keresve került az érdeklődés homlokterébe a gyermekek érzelmi intelligenciájának és szociális kompetenciájának fejlesztése (Sanda, 2019).

Ezen területek fejlesztése rendkívül fontos mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok szempontjából. Az emberek többségét az érzelmeik irányítják, ami különösen igaz a gyermekekre, akik még nem tanulták meg kontrollálni azokat. Ez azonban egy tanítható folyamat, amely kiemelten szükséges is, ugyanakkor személyre szabottsága szintén meghatározó kell legyen a folyamatban. Ennek érdekében a kutatás elején feltérképeztük a gyermekeknél a fejlesztendő területeket. Az iskolai fejlesztőórák elsődlegesen a kognitív területek pallérozására fókuszálnak, így számos fejlesztésre váró szegmenst határoztunk meg a felmérések során, melyek átfogó kezelése, illetve a meglévő erősségek tovább fejlesztése, új erősségek felfedezése is meghatározó feladattá vált. Kiemelten fontos volt ezzel együtt a tanulás szeretete, a társas intelligencia, a kitartás, a kedvesség, az empátia, a szeretet, a becsületesség, az önkontroll, a szépség értékelése, a hálaérzet, a megbocsátás, a humor és a temperamentum kezelése, fejlesztése. Ezen területekre fókuszálva indult el a 14 héten át tartó vizsgálat, melyhez segítséget a PE-indikátorok (Ladnai, 2020) rendszere nyújtott. A Positive Education (továbbiakban PE) Seligman (2018) a pozitív oktatást a hagyományos oktatás és a jóllét tápláló (a mentális egészség előmozdítására irányuló) oktatási megközelítés egységeként határozza meg. Seligman a PE-t úgy írja le, hogy olyan intézmények részvételével megvalósított oktatás (education), amely a jóllét elemeit kiemelten hangsúlyosan kezeli és fejleszti annak érdekében, hogy a teljesítmény elérése hatékonyabban történjen. A Positive Education (PE) rendszere a karaktererősítések fejlesztésére épül. A pedagógiában Seligman szerint alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjön a PE elemeinek pallérozása. A PERMA-modell megismerése, tanítása, és gyakorlatba ültetése folytán válik a Positive Education az oktatás jobbá tételének eszközévé. A fenti elemek egymást kölcsönösen erősítve eredményezik a jóllét megtapasztalását és mértékének növekedését az egyén életében (vö: Ladnai, 2024).

A PE (Seligman, 2018) az erősségekre és pozitív tulajdonságokra fókuszál, ami a tanulásban akadályozott gyermekek tekintetében kiemelten fontos, hiszen hozzájárulhat, hogy a gyermekek önbizalma és önbecsülése fejlődjön, valamint hozzájárul a pozitív én és önkép kialakításához. Emellett az érzelmi jóllét, a stresszkezelés mint hatékony eszköz szintén meghatározó e megközelítés

alkalmazásában. Hangsúlyos továbbá a PE-ben olyan tanulási környezet megteremtése, amely motiválja és elkötelezetté teszi a gyermekeket, hiszen e tanulócsoporthoz esetén a tanulásban tapasztalható akadályok sokszor gátjai a szükséges motivációnak, a kitartásnak és a sikerek elérésének. A közösségi érzés és társas kapcsolatok szintén kiemelt szerepet töltenek be a PE-ben, hiszen a minőségi társas kapcsolatok kialakítása, az elfogadó és támogató közösségben létezés, a barátságok kialakítása feltételei a szociális készségek és kompetenciák fejlődésének. Mindezt pozitív visszajelzésekre és a bátorításra, a sikerélmények átélésének biztosításával, a pozitív megerősítésekkel teszi, amely szintén támogatja a gyermekek érzelmi fejlődését, kitartását. Ezen túl a PE célja megküzdési stratégiák kialakítása, amely a gyermekeket rezilienciára és hatékony megküzdési stratégiák használatára neveli.

A kutatást megelőzően az elméleti keretek meghatározásakor a 26 PE-indikátorból 15-öt választottunk ki fejleszteni kívánt területként. Ezek az indikátorok a pozitív kapcsolatok minőségi kialakítását segíthetik elő. Kategóriáik az alábbiak: sikeres kapcsolatok, szociális készségek/szociális intelligencia, hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és -megoldási készségek, érzelmi intelligencia fejlesztése, megbocsátás, kooperativitás, csapatmunka, projektek, hála, savoring technikák alkalmazása, flow, flourish; motiváció, optimizmus, GRIT (~erősségek) karaktererőségek fejlesztése, társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia, önérték, öngazgatás, önuralom, felelősségvállalás.

A gyermekek segítségén túl a saját személyiség és tudás fejlesztése is célként szolgált a kutatás megkezdésekor és a folyamat egészében. Célként határoztuk meg új ismeretek megszerzését olyan területen, amellyel a pedagógusok a mindennapok során keveset foglalkoznak, pedig nagyon fontos lenne az ilyen irányú tudásgyarapítás és szakmai kompetenciafejlesztés. A gyógypedagógusnak meg kell ismernie önmagát, folyamatos önreflektivitásra van szüksége a munkavégzéshez. A rábízott gyermekeknek akkor tud hatékony segítséget nyújtani, ha folyamatosan képezi magát az újabb kihívásoknak megfelelően. Márpedig a jelen gyermekeinek ebben a rohanó, digitális világban nagy szükségük van segítségre az érzelmi intelligenciájuk és a társas kapcsolataik minőségi kiterjesztéséhez, megéléséhez.

MÓDSZEREK

A pedagógiai gyakorlatban kevésbé elterjedt az akciókutatás alkalmazása, mint a kvalitatív vagy kvantitatív módszereké, ennek okait Csikos (2020) munkájában részletesen kifejti. Fontos, hogy itt nem kutatási kérdésre, hanem egy kutatási probléma megoldására keresünk elsődlegesen lehetséges megoldást, válaszokat. Az akciókutatás terminológiai kérdései és meghatározása Lewin (1944) munkásságához köthető, aki elsőként a szociálpszichológia kontextusában alkalmazta e módszertant,

melynek egyik fő alapvetése, hogy a folyamatok megértése az azokon való változtatás segítségével (annak természetének pontos és alapos megismerésével) történik meg. Tudományosság, tudás, tanulás, cselekvés kulcsfogalmakkal definiálható. A kutatási folyamat főbb lépései: tanult ismeretek alapján a szükséglet meghatározása (1), cselekvési lépések kidolgozása (2), megvalósítása (3), eredmények értékelése (Elden & Chrisholm, 1993). Az akciókutatás lépéseit a megfigyeléssel és reflexióval egészítették ki (Kemmis, 2009), s ez alapján ismét kezdődik előlről (1-es lépéstől az új szükségletek fényében) a ciklikus folyamat a korrekciók beépítésével. Magyarországon Réthy (2013) a méltányos pedagógiai gyakorlat kapcsán említi az akciókutatást, és annak alkalmazásával a pedagógiai gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepére mutat rá. Különösen az óvodai és iskolai gyakorlatok fejlesztésére összpontosítva emeli ki előnyeit: javítja a pedagógiai gyakorlat minőségét, segíti a szakmai fejlődést és a reflektív gyakorlat kialakulását, közvetlenül reagál a diákok egyedi szükségleteire és körülményeire, igényeire és állapotára, valamint elősegíti az innovációt és a kreatív megoldások kidolgozását.

A kutatás során célként annak feltérképezése fogalmazódott meg, mennyire hatékonyan taníthatók az érzelmek kezelésének módozatai a tanulásban akadályozott gyermekek esetében a pozitív pedagógiai megközelítés (vö.: Seligman, 2018) szemléletének és eszköztárának segítségével. Mivel gyakorlatban hasznosítható módszer kipróbálása volt a cél, amely igazodik a gyermekek igényeihez, és a szükségletek alapján változtatható, valamint folyamatos visszacsatolást nyújt, ezért is esett az akciókutatás módszerére a választás. A kutatás elején meghatároztuk a fejleszteni kívánt területeket, feltérképeztük a hiányosságokat. Mérőeszközként egy saját készítésű kérdőívet készítettünk, amelyet kitöltött a gyermek szülője, az osztályfőnök, a gyógypedagógiai asszisztens, valamint a kutatást végző személyében a napközis, TAP szakirányon végzett gyógypedagógus. Mivel minden válaszadó más aspektusból látja a gyermeket, így objektívabb kép kapható a fejlesztési területek meghatározásához az átlageredmények alapján. A mérést a kutatási terv alapján háromszor végeztük el az érintettek körében. Először bemeneti (2023/24 első félévének vége, beavatkozás előtt), majd egy köztes mérés (2023/24 második félévének vége, beavatkozás után), és végül 2024/25 első tanévének elején egy záró vizsgálat. A záró mérés célja az eredmények longitudinális utánkövetése, a tanult ismeretek és technikák alkalmazásának, hatásának és beépülésének monitorozása. A lekérdezés papíralapú kérdőívekkel történt. A bemeneti adatfelvétel 2024 január végén indult el, a beavatkozások megkezdése előtt, míg a köztes mérés 2024 június első hetében a foglalkozások befejeztével. Az adatrögzítés Excel-táblázatban történt. A kérdőív 25 zárt kérdést tartalmaz, melyben 5 válaszlehetőség jelenik meg Likert-skálás (1–5) értékelés segítségével. Ebben az 1-es a leginkább negatív jelzőt mutatja, míg az 5-ös a legpozitívabb tulajdonságot, amely szemlélteti a gyermek viselkedésének milyenségét. A mérőeszköz kérdései az önbizalomra, önértékelésre, önérvényesítésre irányultak,

valamint arra, hogy mindez mennyire jellemzi a gyermeket. Az átlagos érzelmi hangulat mérési skálája az indulatostól a kiegyensúlyozottig terjed. Rákérdeztünk a szorongás gyakoriságára, valamint a gyermekek lehetséges inadekvát reakcióra is. Ezen túl az érzelmek kifejezésére, felismerésére irányuló kérdések, illetve a sikerre és kudarcra való reagálás is szerepeltek, de helyet kaptak a szófogadás, türelem, hétköznapi nehézségek, iskolai sikeresség, társas kapcsolatok, közösségben elfoglalt hely témakörök is. Megjelent továbbá a gyermek társai felé vetített agresszív viselkedésének kérdése, az alkalmazkodás, szabálykövetés, kudarctűrés, kitartás, de górcső alá vettük a viselkedési módszereket, amelyek akár megküzdési stratégiaként is szolgálhatnak. Ezenkívül egy nyílt kérdést is használtunk (26. kérdés), ahol lehetőség volt a többletinformációk, befolyásoló tényezők, fontos közlendők leírására. A mérőeszköz létrehozása elsődlegesen saját megfigyelések és jobbító törekvések megalkotása céljából történt Fonay et. al (2006), Kissné et. al (2006) és Kissné & Miskolcziné Borsos (2006) munkái segítségével. Ezek a fejlesztőfüzetek elsősorban óvodáskorú gyermekek szocializációs, érzelmi-akarati képességeinek megismerését és fejlesztését szolgálják. Azonban, mivel a tanulásban akadályozott gyermekek fejlődése általában elmarad a tipikusan fejlődő gyermekekétől, így ezek a kiadványok jelentős segítséget nyújtottak a mérőeszköz létrehozásában. Tekintettel a problémakör széles körű megjelenésére, önmagában egyik kötet sem adott átfogó megoldást az elképzelt kutatás tekintetében, így azokat adaptálva, formálva, átgondolva, kiegészítve használtuk fel a munkafolyamat során. Mindez később alakult a kutatás tárgyává, s jött létre a rögzített megfigyelési eredmények alapján a lekérdezett kérdőív. A 11–18. skálákat az alábbi, 1. táblázat szemlélteti. Ebben jól látható a V1 tanuló kapcsán egyes területeknél a válaszadók véleményének szórtsága. Ezen okokat széleskörűen igyekszünk a későbbiekben megvizsgálni, feltárni az összes alany esetében. Jelen kutatási jelentés keretein belül erre azonban részletessége miatt nem vállalkozunk.

1. táblázat: Részlet a létrehozott mérőeszközből

		VI tanuló													
Részletesség terület	Fejlettségi szintek	2023-24/1 eleje	2023-24/1 vége	2023-24/2 eleje				2023-24/2 vége				2024-25/1 eleje			
		Saját	Saját	Saját	Ofó	Ped.a	Szülő	Saját	Ofó	Ped.a	Szülő	Saját	Ofó	Ped.a	Szülő
11. Kudarc esetén mutatkozó érzelmi megnyilvánulások															
	1. Nem mer belevágni a feladatba.														
	2. Rövid ideig, néhányszor	x	x	x	x	x	x					x			
	3. Viszonylag hosszú ideig, többször							x	x						
	4. Türelmes, többször próbálkozik.														
	5. Türelmes, hosszú ideig, többször										x				
12. Híztiis, dühös viselkedés (pl. tárgyak dobálása, verekedés, rombolás) gyakorisága															
	1. Szinte naponta.														
	2. Hetente többször.	x	x	x	x	x	x								
	3. Hetente egyszer.								x			x			
	4. Ritkábban.							x			x				
	5. Szinte soha.														
13. Szófogadó viselkedés gyakorisága															
	1. Szinte soha nem fogad szót.														
	2. Gyakran ellenkezik.							x				x			
	3. Időnként ellenkezik, de sokszor	x	x	x											
	4. Legtöbb esetben szófogadó.				x	x		x	x	x					
	5. Mindig szófogadó.														
14. Türelmes viselkedés															
	1. Szükségeit, vágyait nem képes							x							
	2. Szükségeit, vágyait rövid ideig											x			
	3. Szükségeit, vágyait hosszabb	x													
	4. Szükségeit, vágyait hosszú		x	x							x				
	5. Szükségeit, vágyait a megadott				x	x		x	x						
15. Hétköznapi viselkedés következtében előforduló nehézségek mértéke a családi életben															
	1. Súlyos nehézségeket okoz.														
	2. Határozottan nagy nehézséget	x						x				x			
	3. Elég sok nehézséget okoz.		x	x											
	4. Kisebbségi nehézségeket okoz.				x	x		x							
	5. Nem okoz nehézséget.									x	x				
16. Saját viselkedésének hatása a gyermekre															
	1. Nagyon nyugtalanítja.														
	2. Eléggé nyugtalanítja.						x								
	3. Csak kissé nyugtalanítja.		x	x	x					x	x				
	4. Szinte egyáltalán nem	x						x					x		
	5. Egyáltalán nem nyugtalanítja.								x						
17. A gyermek viselkedésének hatása az iskolai tanulmányok sikerességére															
	1. Nagyon befolyásolja.							x					x		
	2. Eléggé befolyásolja.	x	x	x											
	3. Csak kissé befolyásolja.				x	x									
	4. Szinte egyáltalán nem								x	x					
	5. Egyáltalán nem befolyásolja.										x				
18. A gyermek közösségben elfoglalt helye															
	1. Magányos, nincs baráti kötődése.														
	2. Nincs kölcsönös kapcsolata.														

Forrás: Csabainé, 2023 sk.

A vizsgálatban részt vevő gyermekek mintaválasztása praktikussági szempontok alapján történt. A teljes osztály létszáma 12 fő, amelyből 4 fő autizmus-spektrumzavarral küzd, akik nem vesznek részt a délutáni foglalkozásokon. A napköziben maradó 8 főből 4-en maradnak késő délutánig, akik a kutatásban vizsgálati alanyként kerültek bevonásra (későbbiekben jelölésük V1–V4-ig), a korábban hazamenő 4 fő pedig a kontrollcsoportot alkotja (későbbiekben jelölésük K1–K4-ig). A mindennapok során ebben az időszakban ez adta a differenciált foglalkoztatás alapját. A vizsgálati alanyok 14 héten keresztül (lehetőség szerint) minden délután célirányos foglalkozáson vettek részt. A kontrollcsoport tagjai nem vettek részt ebben a fejlesztő foglalkozásban. Kutatásetikai szempontból, hogy ők se kerüljenek hátrányos helyzetbe társaikhoz képest, a következő tanévben ők is részesülnek majd hasonló tematikájú (az ő szükségleteik mentén megtervezett) fejlesztőfoglalkozásokban.

Természetesen a kutatás megkezdése előtt a szülőket és az intézmény vezetőségét is tájékoztattuk a kutatásról, egyeztetünk, illetve beleegyező nyilatkozatot is aláírtak a program kapcsán.

A kutatásban résztvevő gyermekpárokat a szakértői vélemények diagnózisa alapján tematikusan kategorizáltuk. A vizsgált alanypárok megközelítőleg azonos diagnózissal és életkorral rendelkező gyermekek lettek. Nemek tekintetében sajnos nem volt lehetőség a minta illesztésére.

A következőben a résztvevő tanulók-tanulópárok célirányos, vizsgálati fókuszú bemutatása történik (az intézmény számára hozzáférhető anamnesztikus adatok alapján).

V1 tanuló 2015 márciusában született, diagnózisa szerint tanulásban akadályozott, és az aktivitás és figyelem zavarait állapították meg nála, melyre Ritalint is szed. Változó hangulatú, impulzív, lobbanékony gyermek. Korábbi vélemény alapján a verseket nehezen jegyzi meg, feladattudata és feladattartása gyenge, figyelme könnyen terelődik. A feladathelyzetet elfogadja, de nem képes folyamatosan benne maradni. Határövezeti intellektussal rendelkezik (IQ 71–81) 2022-es WISC–IV vizsgálata alapján.

K1 tanuló 2015 júliusi, diagnózisa szerint tanulásban akadályozott, az aktivitás és a figyelem zavarait állapították meg nála, melyre Ritalint is szed. Emellett epilepsziával is diagnosztizálták. A szokás- és szabályrendszer nem tudja tartani, ezért konfliktusokba keveredik, amelyekben agresszívvá válik, ugyanakkor kompromisszumkész. Figyelme nem tartós, és feladattudata sem alakult ki. Gyakran inadekvát válaszokat ad, és könnyen kilép a feladathelyzetekből. Hajlamos az érzelmi kontrollvesztésre, valamint nem kitartó. Impulzív, hangulata ingadozó. Intelligenciaszintet a 2022-es vizsgálata idején az együttműködés hiánya, a bevonhatóság nehezítettsége miatt nem tudták mérni.

V2 tanuló 2015 szeptemberi születésű, diagnózisa: intellektuális képességzavar. A vártnál korábban, 37. gesztációs hétre született. Alapjában véve vidám hangulatú, azonban ha nem kívánsága

szerint történnek az események, dühkitörés várható nála reakcióként. Figyelme könnyen elterelődik, feladattudata kialakulatlan. Impulzív, lobbanékony. Intelligenciaszintje 2022-es Binet-vizsgálat alapján 60, WPPSI-IV alapján 2021-ben 73-at mértek.

K2 tanuló 2015 februári születésű. Koraszülött volt, a 26. gesztációs héten, nagyon kis súllyal, mindössze 460 grammal született. Diagnózisa: intellektuális képességzavar. Figyelme könnyen terelődik, hamar elfárad. Nem kitartó a feladatvégzések során. Alapvetően vidám természetű, de akaratossá, lobbanékonyá válik, ha nem az történik, amit ő szeretne. Raven IQ-teszttel 2022-ben 85-ös intelligenciaszintet mértek nála.

V3 tanuló 2016 januári születésű, diagnózisa: intellektuális képességzavar, az aktivitás és figyelem zavaraira Ritalint szed. Állandó megerősítést, iránymutatást igényel, feladatértése gyenge. Nem minden esetben ad adekvát választ. Figyelme elterelődik. Ha elmúlik a gyógyszer hatása, impulzív, lobbanékony. Intelligenciaszintjének intervalluma: 60–72 a 2021-es év végi vizsgálata alapján.

K3 tanuló 2015 novemberi születésű, diagnózisa: intellektuális képességzavar, az aktivitás és figyelem zavaraira Ritalint és Bitinexet szed. Ezen kívül Ripedont is rendszeresen kap. Gyakori az opponáló magatartás, nehezen tartható feladathelyzetben. Lobbanékony, alkudozó. A gyógyszer-szedés ellenére is nehezen kezelhető. Gyakran tapasztalható nála érzelmi kontrollvesztés. Nem csupán a társai felé támad, a pedagógusok irányába is. Intelligenciaszintjének intervalluma a 2022-es mérés szerint: 64–74.

V4 tanuló 2014 áprilisi születésű, diagnózisa intellektuális képességzavar. Beszűkült szókinccsel rendelkezik, ha önmagáról kell beszélnie, zárkózott, nehezen nyílik meg. Önmagáról és körülményeiről hiányos ismeretei vannak. Lassú a munkatempója, figyelme rövid ideig fenntartható. Szocioökonómiai státusza növeli a tanulási akadályozottságát. Viselkedési problémái nincsenek. Vidám, kedves természetű. Intelligenciaszintje 2022-es mérésnél: 68.

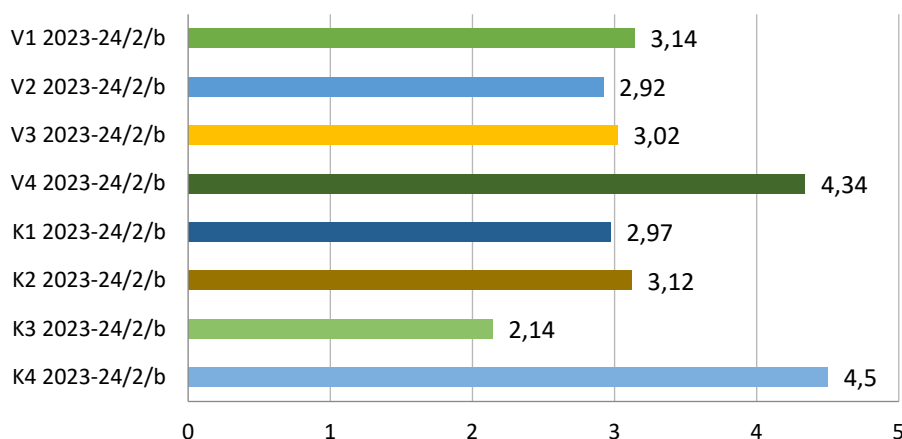
K4 tanuló 2016 májusi, diagnózisa: tanulásban akadályozott. Visszahúzó, csendes, nehezen teremthető vele kontaktus. Mosolygós, kiegyensúlyozott. A gyerekek között felszabadultabb. Viselkedési problémái nincsenek. Lassú a munkatempója.

A vizsgálat során, bár a létszám és a mintavétel keretei jelentősen behatároltak voltak, mégis sikerült a lehetőségeken belül megfelelő párokat alkotni, így a mérési eredmények jól összehasonlíthatóak.

EREDMÉNYEK

A bemeneti mérések eredményeit az alábbi skálák átlagértékei alapján mutatjuk be (25 alskálával): önbizalom (önb.), önértékelés (önért.), önérvényesítés (önérv.) általános érzelmi állapot (áéá.), aggodás-szorongás (asz), inadekvát érzelmi reakció (iér.), érzelmek-indulatok kifejezése (éik.), mások érzelmének felismerése (méf.), társakhoz való viszonyulás (tvv.) sikerre reagálás (sr.), érzelmi reakció a kudarcra (érk.), hiszti-düh gyakorisága (hdgy.) szófogadó viselkedés (szv.), türelem (t.), nehézség a családi élet során (ncsés.), önmagát nyugtalanítja-e viselkedése (önyv.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), közösségi kapcsolatok (kk.), közösségi szerep (ksz.), társak bántalmazása (tb.), gyermekek bántalmazása társak által (gybtá.), alkalmazkodóképesség (ak.) szabályok ismerete, betartása (szib.) vereség, kudarc (vk.), kitartás (k.)

Számtani átlagot vontunk a kérdőívekre adott válaszok alapján (minden kitöltő eredményét azonos súlyozással vettük figyelembe). Az alábbi 1. ábra szemlélteti a kapott eredményeket, amelyek alátámasztják a témafelvetés szükségességét, illetve a párok v = vizsgálatba bevont személy, k = kontroll személy hasonló eredményeit szemlélteti.



1. ábra: A bemeneti mérés átlagos pontértékű eredményei
Forrás: Csabainé, 2024 sk.

A bemeneti mérés kiértékelése során kapott skálánkénti értékek meghatározására a folyamat megtervezéséhez volt szükség, hiszen az egyéni szükségletek alapján avatkozunk be. Az alábbi, 2. táblázat szemlélteti a kapott értékeket, ahol a 3 alatti értékek kerültek elsődlegesen fókuszba a tervezési folyamat során. (Mint azt az elején már ismertettük, a k jelű személyek délutáni foglalkozáson nem jelentek meg, így őket, bár értékeik alapján talán szükségesebbnek látszott volna a folyamatba bevonni, erre nem volt lehetőség.)

2. táblázat: A bemeneti mérés skálánkénti értékei

vsz.	önb.	önért.	önérv.	áéá.	asz.	íér.	éik.	méf.	tvv.	sr.	érk.	hdgy.	szf.	t.	ncsé	önyv	vbit.	kk.	ksz.	tb.	gybtá.	ak.	szib.	vke.	k.
V1 b	4,00	3,25	2,25	1,75	2,50	3,25	2,50	5,00	4,50	5,00	2,00	2,00	3,25	3,75	3,25	3,00	2,25	4,00	3,00	2,00	3,00	3,75	3,75	2,00	3,50
V2 b	3,50	3,50	2,00	1,75	3,50	1,75	3,00	4,00	3,25	2,25	2,25	1,75	3,00	2,00	3,25	4,50	2,25	3,50	2,75	2,50	3,75	3,25	3,00	4,50	2,25
V3 b	3,25	2,25	1,25	2,75	2,50	2,50	4,00	3,75	3,00	3,25	4,25	3,25	3,75	2,00	3,50	4,00	2,25	2,25	2,00	3,00	3,50	3,25	3,00	4,00	3,00
V4 b	4,25	3,25	3,50	5,00	4,00	3,00	5,00	4,25	5,00	5,00	4,50	4,00	4,50	4,25	5,00	5,00	4,25	4,75	4,75	4,00	4,00	4,50	4,00	5,00	3,75
K1 b	3,25	3,50	3,00	3,25	3,50	2,75	2,50	3,50	3,50	3,50	2,00	3,25	2,50	1,75	3,50	4,50	2,75	2,50	2,50	3,00	3,00	3,25	3,25	3,25	1,00
K2 b	3,00	4,25	2,50	4,00	4,50	2,50	2,50	3,50	4,25	2,25	2,50	3,75	2,25	2,25	3,75	4,50	2,50	2,75	2,75	4,25	4,25	2,75	2,75	1,50	2,25
K3 b	3,50	3,00	2,00	1,00	3,50	2,25	1,00	4,00	2,00	2,50	2,25	1,00	1,75	1,25	1,00	4,50	1,00	1,75	2,75	1,50	3,00	1,75	2,00	2,00	1,25
K4 b	3,25	4,50	2,75	4,75	4,75	5,00	5,00	4,25	4,25	3,50	5,00	5,00	5,00	4,75	5,00	5,00	4,75	4,75	4,00	5,00	4,25	4,50	4,00	5,00	4,50

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

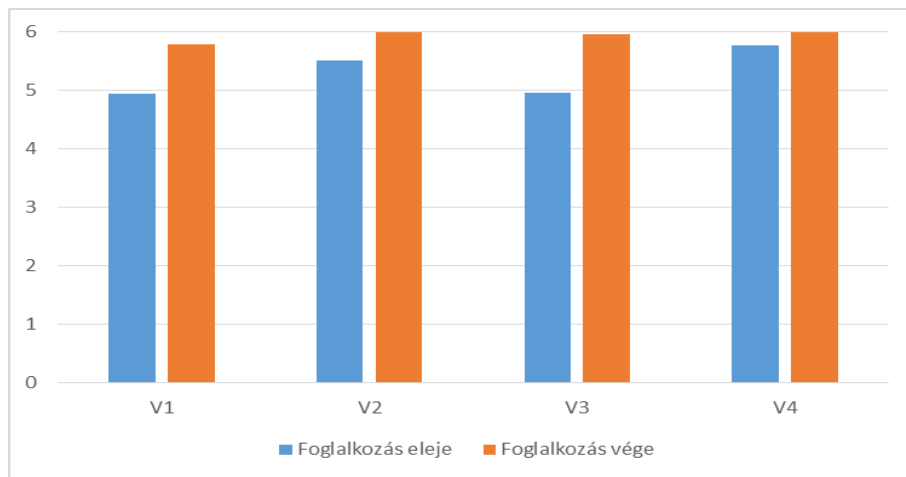
Vizsgálati személyenként az alábbi, 2. ábra szemlélteti az egyes területeken elért bemeneti értékeket. A profil meglehetősen szórta, illetve K4 esetében nincs pszichés érintettség, így a magatartása is kevésbé problémás, ez itt is jól látható. Célirányosan elsődleges fejlesztési területként ezek alapján az alábbiak fogalmazódtak meg:

– V1 esetében: önérvényesítés (önérv.), általános érzelmi állapot (áéá.), aggodás-szorongás (asz.), érzelmek-indulatok kifejezése (éik.), érzelmi reakció a kudarcra (érk.), hiszti-düh gyakorisága (hdgy.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), társak bántalmazása (tb.), vereség, kudarc elkerülése (vke.)

– V2 esetében: önérvényesítés (önérv.), általános érzelmi állapot (áéá.), érzelmi reakció a kudarcra (érk.), hiszti-düh gyakorisága (hdgy.), türelem (t.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), közösségi szerep (ksz.), társak bántalmazása (tb.)

– V3 esetében: önértékelés (önért.), önérvényesítés (önérv.), általános érzelmi állapot (áéá.), aggodás-szorongás (asz.), türelem (t.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), közösségi szerep (ksz.), közösségi kapcsolatok (kk.)

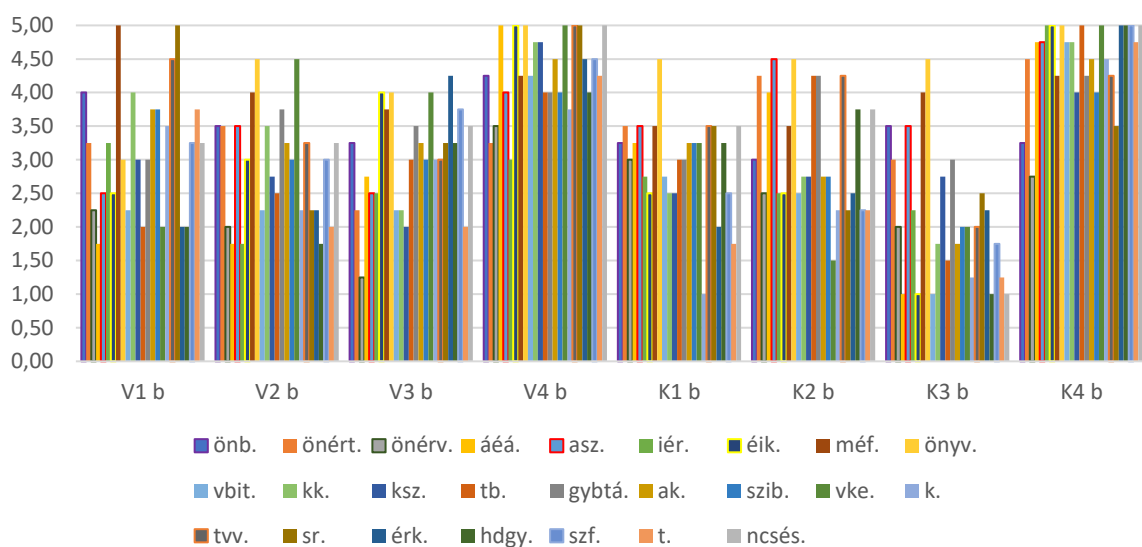
– V4 esetében: stabilizálás, szinten tartás, egyes területek szintjének emelési lehetőségeit áttekinteni.



2. ábra: A bemeneti mérés eredményei kutatási alanyonként

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

Kiemelkedő eredményként fontos bemutatni a gyermekek hangulatának változását, melyet az alábbi, 3. ábra 60 napra vetítve szemléltet (adatfeldolgozás e tekintetben még csak itt tart). A tanulók jelzéseiket itt 6 fokú Likert-skálával értékelhették, ahol 1: nagyon rosszul, 2: rosszul, 3: nem jól, 4: elmegy, 5: jól, 6: nagyon jól értékeket jelölt. Jelentős eredmény esetükben az önreflexivitás és az erre való törekvés, amely a kritikai gondolkodásmód kialakulásának egyik előrejelzőjeként is értékelhető. Az mellett, hogy hangulatuk jelentősen javult, ez is hatalmas előrelépés. Természetesen a pedagógusattitűdtől ez az érték nem függetleníthető, azonban az, hogy milyen érzésekkel indulnak haza (és hogyan tudják otthonukban kezelni őket a továbbiakban), az mindenképpen fontos része az oktatási-nevelési folyamatnak. Egyébként ez az összegzésben a szülői véleményeknél is megjelent.



3. ábra: A tanulók általános hangulatváltozásai

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

A kutatásban a feltárt szükségleteknek megfelelően az önértékelés (önért.), önérvényesítés (ön-érv.), általános érzelmi állapot (áéá.), aggodás-szorongás (asz), inadekvát érzelmi reakció (iér.), érzelmek-indulatok kifejezése (éik.), sikerre reagálás (sr.), érzelmi reakció a kudarcra (érk.), hiszti-düh gyakorisága (hdgy.), türelem (t.), viselkedés befolyása az iskolai tanulmányokra (vbit.), közösségi kapcsolatok (kk.), közösségi szerep (ksz.), társak bántalmazása (tb.), vereség, kudarc elkerülése (vke.) témakörök részletes megismerése, és feldolgozása, kezelési lehetőségeinek megismerése történt. A folyamat felépítését tekintve a tapasztalatok és a koncepció rögzítése hetekre lebontva egy részletes szempontrendszerrel tartalmazó táblázatba történt (ld. 3. táblázat). Hetenkénti új témakör bevezetése mellett a célkitűzés és a témafelvetés céljának rögzítése történt meg, illetve a mérőeszköz, valamint a gyermekenként tapasztalt eredmények skála alapján (1–5-ig a gyermekre gyakorolt hatást jeleníti meg), illetve a pedagógusra vonatkozóan az értékelés, tanulság, javaslat szintén gyermekenként (0–5-ig skálán értékelve), továbbá a korlátok és feladatok a jövőre nézve, tanulságok rögzítése jelent meg. Az értékelésnél az óra sikerességét határoztuk meg tanulókra lebontva, ahol 0: teljes káosz, 1: pici siker, 2: elégséges, 3: inkább jó, 4: jó volt, 5: teljes siker. A tanulság levonásánál, önreflexiónál a 0: rossz a módszer, 1: nem volt ma kedve, 2: nem értette meg, 3: jó úton haladok, 4: más stratégia kell, 5: egyéb. A javaslatoknál pedig 0: jobban meg kell magyarázni, 1: más megközelítés kell, 2: több játék kell, 3: nem kell változtatnom, 4: konfliktuskezelés szükséges, 5: több idő és gyakorlás kell.

3. táblázat: A folyamat rögzítésére szolgáló kutatási jelentés

	Bevontok	Célok	Feltételek	Mérés és értékelés	Eredmény			Összefoglalás				Értékelés				Tanulási				Jóválat				Korlátok	További irány, feladat
					1. gy.	2. gy.	3. gy.	1. gy.	2. gy.	3. gy.	4. gy.	1. gy.	2. gy.	3. gy.	4. gy.	1. gy.	2. gy.	3. gy.	4. gy.	1. gy.	2. gy.	3. gy.	4. gy.		
6. hét 70 napos tanulási időszak	1 nap	Er több héttől összeváltó és a tanítási színter miatt. A hála és apró öröme az időszak témája. Az első nap még színter előtt van, így bevezetésre és témát, és a színterre kapunk a szülői körű feladatokat, melyet átbeszélünk a színter után. Gestonnal a nap megbeszélése, relaxációkat. Mese: Újra együtt! A mesén keresztül feldolgozzuk az apró örömeink, majd kapunk egy-hoz kapcsolódó színeset. Bevezetjük a hála témát, elmondunk mit várunk a színterben tőlük. Gyűjtjük közzé az apró örömeink, melyeket a nap folyamán átéltek. Pozitív gyerek vagyok kártya. Gestonnal megbeszéljük az országai hangulatot.	Apró örömeink és hála fogalmának megismerése, bevezetése	Ha megismerkedés, az a lényegével, könnyebb lesz otthon a szülői körű közből és a színterben (társasban) gyűjtési.	2	2	2	2	Megfogódva tapasztalunk, hogy a csapat élve színter tudta mi az a hála, így öt segíthetnek elmagyarázni a többieknek. Nagyon aktívan gyűjtögték az apró örömeiket, annak ellenére, hogy már nagyon fáradtak voltak az utolsó napok színter.	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	A fáradtságok jelentett korlátot. Nehéz volt lehetett őket összpontosítani.	A színterben bevonom a szülőket is. Legjobb így lesz a gyermekekkel egy-egy kis aktív idő közzében. Magha csak napi 10 perc is.
	2 nap	Színter utáni első nap. Gestonnal hangulalmegbeszélés. Relaxációkat. Mese: A hála története. A tanulás megbeszélése. Keresztírvény megoldása páros munkában. Lejártnak, hogy mi az ami nagyon hiányozna ha nem lenne. Megbeszéljük ki mit rajzolt, és miért fontos az számára. Hála kifejezése Gestonnal hangulalmegbeszélés.	Köszönetnyilvánítás fontosságának megértése	Ha megértik, miért fontos köszönetet mondani, akkor alkalommal is fogják.	2	2	2	2	Nagyon fogódókat a színter után. Kicsit kajlak voltak, de jókorváltak és beszédesek. Így aktívan tudták dolgozni, csak kicsit több figyelmességet.	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Nagyon pozitívak, mindenki egyszerre akar mindent mondani, ehéül voltak konfliktusok.	Valami megoldást találni, hogy ne vágnának egymás szavába folyamatosan. Ismételni a törelmesseget.	
	3 nap	Gestonnal napi hangulat értékelése. Relaxációkat. Mese: Geston. Köszönetet mondok. Megbeszéljük Geston mi mindent hála, és velük melyek történetek meg ezek közül. Hála vers elmondása, az ahhoz kapcsolódó színeset kifejezése. Megbeszéljük, ki mi volt hála a színterben. Illyen vagyok munkafüzet kitöltése Gestonnal.	Köszönetnyilvánítás fontosságának megértése	Ha megértik, miért fontos köszönetet mondani, akkor alkalommal is.	3	3	3	3	Er a téma retettt enéltek sokat meséltek róla. Nem is gondoltam, hogy az ilyen könnyű téma lesz. 3-as kulcsok, ottik, hogy ismét Geston mesét hoztam. Ö imádják.	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	-	Má minden jól ment. Ezt a témát lehet ilyen beszélgetésen folytatni.	
	4 nap	Gestonnal napi hangulat értékelése. Relaxációkat. Mese: A családter. Mese átbeszélése. Szereplőket kiértékelése. Apró öröme. A színterben összegyűjtött apró öröme megbeszélése. Pozitív gyerek vagyok kártyájuk. Hála vers elmondása Gestonnal hangulalmegbeszélés.	Köszönetnyilvánítás fontosságának megértése	Ha megértik, miért fontos köszönetet mondani, akkor alkalommal is.	3	3	3	3	Ezt a témát még mindig sokat tudtuk beszélgetni. Ándrák az elmények. 3-as ma durcis volt, de azért is lehetett venni a munkára.	5	5	3	5	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	Kicsit fáradtak voltak.	Kérdések felírás így ev vége. Hála Ki kell találniom órákonál feladatokat, hogy kitartassak így dolgan.
7. hét 70 napos tanulási időszak	1 nap	A hét témája a megbocátás. Gestonnal kezdjük megbeszéljük a napi hangulatukat. Majd relaxációkat. Mese: Geston. Akkor is nyerek ha vesztek. Megbeszéljük a mesét, miért is fontos, hogy ne hisztizzenek amikor vesztenek egy játékban. Er ne hangudjanak a másikra, ha ő nyer. Boldogságot okozó dolgokat rajzolnak minden érdekesreves (a múlt héttől elmondott feladat). Beszélgetés a megbocátásról és a bocsánatkérésről. Gestonnal megbeszéljük a hangulatot.		Ha megértik, hogy őt megérti ha nem bocsát meg, akkor talán könnyebben fogja alkalmazni.	1	1	1	1	Sok mindent tudtak mondani a megbocátással kapcsolatban, de az elég nehéz téma számukra. Az rendben van, hogy bocsánatot kérek, de a megbocátás már nehezebb számukra.	4	4	4	4	2	2	2	2	0	0	0	0	0	Nehéz téma.	Később ezt a témát még érdemes boncolgatni. Er egy nehéz téma még normal intelligenciájú embereknek is színterem. Válik pedig még nehezebb.	
	2 nap	Geston hangulalmegbeszélés. Relaxációkat. Mese: Geston. Megbocátás és bocsánatkérés. Munkos színeset a megbocátásról. Otthoni példákát mondunk a megbocátással kapcsolatban. Pozitív gyerek vagyok kártyájuk. Gestonnal megbeszéljük a hangulatukat.	Bocsánatkérés és megbocátás fontosságának megértése		2	1	1	1	A szülőc sem kének tőlük bocsánatot, amit sajnálunk. Há véletlenül megölök őket, vagy lyeltem, akkor bocsánatot kének. De ha megértjük őket, akkor nem így az otthoni példa sem megfelelő, nehéztart a téma.	4	4	3	3	3	2	2	2	5	5	5	5	5	4-es összeszedetlen. Nem figyel oda.		
	3 nap	Gestonnal hangulalmegbeszélés. Relaxációkat. Mese: A három kisbaba. Megbeszéljük melyik szereplőnek mi volt a szerepe. Keresztírvény kitöltése. Illyen vagyok munkafüzet kitöltése. Színeset Gestonnal megbeszéljük a hangulatukat.			2	1	1	1	Szituációkban a kérdés megv. de a megbocátás csak rávezetéssel. Er a téma nem teljesen érthető számukra.	4	4	4	4	3	2	2	2	5	5	5	5	5	Kérvés volt az idő ehhez a témához.	Egyre fáradtabbak az ev véghez közeledve. Nagyon nehéz már delutan koncentrálniuk. Még a játékok során is. Zorvidlimesen kell a programot. Jutniában már nem fogok tudni velük.	

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

Ebben a sajátos szempontrendszer szerint kialakított egyéni kutatási jelentésben összesen tehát csaknem négy hónapnyi, azaz 60 tanítási nap (A 14 hét 70 nap lenne, de előfordultak napok, mikor nem tudtuk a foglalkozásokat megtartani.) feldolgozása, értékelése és kritika reflektálása történt meg, mindig azonos időben a folyamat haladásával, tekintettel az akciókutatás sajátosságaira, és a folyamatba történő azonnali beavatkozás igényével és lehetőségével. A feladatok delegálása az egyéni skálaértékeken mért eredmények alapján történt. Ahol például a türelem nehézsége jelent meg, ott ennek figyelembevételével a folyamatos türeleshatár tágítása került a fókuszba. Ahol a társas agresszió, ott pedig a viselkedés tudatos kezelésére, a helyzetek megoldási stratégiáinak kialakítására irányult a tudatos oktatási-nevelési folyamat. A magától értetődő területek, például az általános érzelmi állapot fejlesztése komplex formában történt, illetve az egyes skálák értékeinek növekedése egymásra is hatott. Ahol az önértékelés és az önértékelés is problémás volt, ott ezek hatása együttesen is megjelenhetett, tekintettel természetükre.

A feladatok meghatározásánál és kiválasztásánál az érzelmek fogalmainak tisztázására és megértésére a Gaston-sorozat kötetei szolgáltak, melyek szinte minden héten előkerültek. A tapasztalat alapján a gyermekek kedvelték az elkészített színes bábót, és a hangulat szemléltetésére szolgáló

hőmérőt. A tematikát tekintve az alábbi struktúra szerint történt a beavatkozási folyamat a PE-indikátorok, a célok és a segédeszközök összegzéséről részletesen (ld. 4. táblázat).

4. táblázat: PE-indikátorok, célok és segédeszközök összegzése

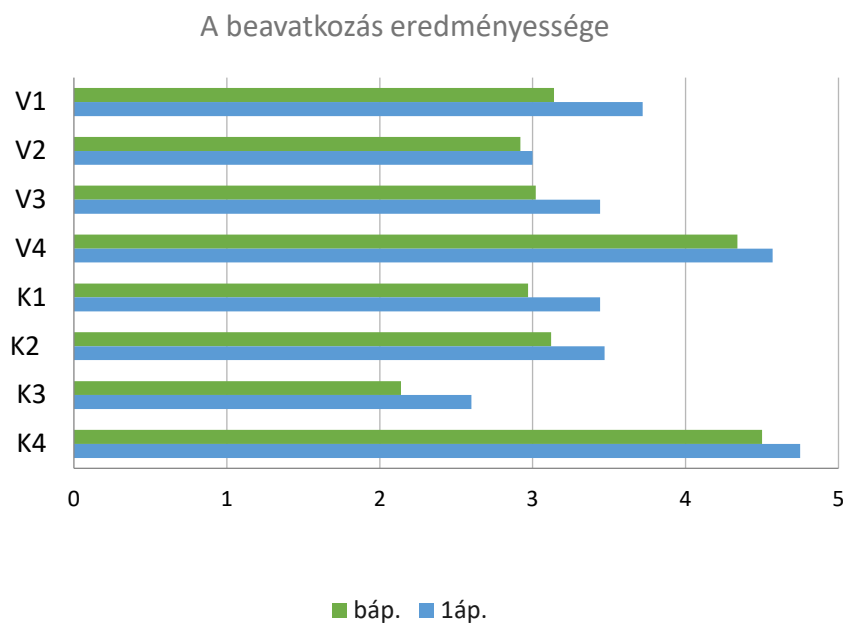
hét	PE-indikátor	cél	segédeszköz
1	érzelmi intelligencia fejlesztése	Érzelmekkel való ismerkedés, érzelemfelismerés.	Gaston érzelmei: Türelmetlen vagyok (Chow, 2021) Gaston érzelmei: Boldog vagyok (Chow, 2020) Gaston érzelmei: Dühös vagyok (Chow, 2018) Gaston érzelmei: Feltékeny vagyok (Chow, 2018) Gaston érzelmei: Bízom magamban (Chow, 2023)
2	siker kapcsolatok	A sikeres társas kapcsolatokhoz (szülők, barátok, társak, új ismerősök) szükséges tudás elsajátítása.	Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Szupererő színező (Bagdi, 2020)
3	szociális készségek, szociális intelligencia	A helyes és helytelen viselkedés közötti különbségek felismerése, megtanulása. A segítségnyújtás örömeinek átélése.	A vidám gyerekek 7 szokása (Covey, 2015) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017)
4	hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek	A helyes köszönési szokások megtanulása. Megfelelő kommunikáció elsajátítása. Konfliktushelyzetek helyes megoldási stratégiáinak megtanulása, agresszió elkerülése.	Kifli Sanyi beszélget (Szigethi, 2022) Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában (Szigethi, 2022) Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023)
5	konfliktuskezelés, érzelmi intelligencia	Konfliktuskezelési technikák gyakorlása. Érzelmek felismerése, kontroll alatt tartásának gyakorlása.	Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény (Szigethi, 2024)
6	kooperativitás, csapatmunka	Megtanulni csapatban dolgozni, egymást segíteni, együttműködni.	Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et. al, 2017) Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Kifli Sanyi barátokozik (Szigethi, 2023)
7	hála, apró örömök	Az élet minden apró örömeit észrevenni, ezáltal boldogságot, pozitív megerősítést hozni az életükbe.	Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et. al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Szupererő színező (Bagdi, 2020)

		A hála fontosságának megértése, alkalmazása.	Gaston, a kis unikornis – Köszönetet mondok (Chow, 2023)
8	megbocsátás	A bocsánatkérés és a megbocsátás fontosságának megértése.	Gaston, a kis unikornis – Megbocsátok, és bocsánatot kérek (Chow, 2023) Kifli Sanyi barátokzik (Szigethi, 2023) Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában (Szigethi, 2022)
9	savoring technikák alkalmazása	A mindennapi életben hasznosítható technikák, amelyekkel meg tudják védeni magukat, az érzelmeiket kordában tudják tartani. Ezen technikák gyakorlása.	Titoktündér (Beck, 2015) Nagy pozitívkönyvem (Szeghy, 2019)
10	flow, flourish	A jóllét érzésének megélése, a saját élményű megtapasztalás.	Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek (Bagdy, 2017)
11	motiváció, optimizmus	Önmegismerés, motiváló erők feltárása. Pozitív jövőkép, hozzáállás megtanítása.	Nagy pozitívkönyvem (Szeghy, 2019) Boldogságóra kézikönyv 3-6 éveseknek (Bagdi et.al, 2017) Boldogságóra kézikönyv 6-10 éveseknek (Bagdi et. al, 2017)
12	GRIT karaktererősségek fejlesztése	Erősségek megismerése, azokra építve a személyiség fejlesztése.	Szupererő színező (Bagdi, 2020) Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény (Szigethi, 2024) Gaston érzelmei: Büszke vagyok (Chow, 2023)
13	társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia	Szociális kompetenciák erősítése, érzelmek felismerése. Együttérzés gyakorlása.	Nagy érzelmekönyvem (Jámbor, 2023) Gaston, a kis unikornis: Megosztom, amim van (Chow, 2023)
14	önéret, önigazgatás, önuralom, felelősségvállalás	Az erőteljes érzelmek irányítása, megfelelő kifejezése.	Gaston, a kis unikornis: Akkor is nyerek, ha veszítek (Chow, 2023)

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

A KIMENETI MÉRÉS (ELSŐ MÉRÉS RÉSZEREDMÉNYEI)

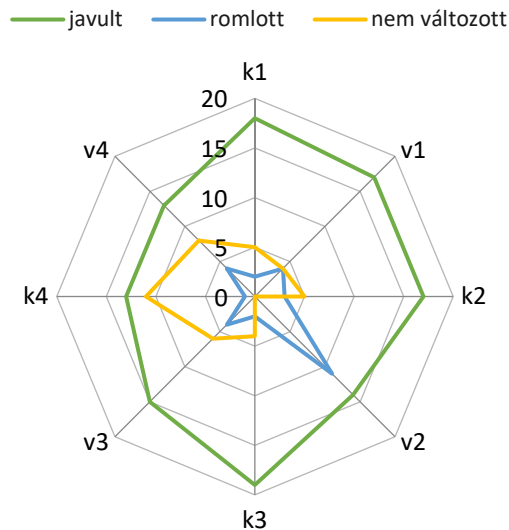
A bemeneti és az első mérés átlag pontértékeit az alábbi 4. ábra szemlélteti. Itt egyszerű matematikai számítással (összérték és átlag) számítottuk ki a változást, a bemeneti és az első mérés eredményei alapján. E szerint minden vizsgálatban résztvevőnél jelentős változás történt. Mivel a mérés többoldalú (szülő, pedagógusok), így az eredmények objektívnak tekinthetők. Szükséges tovább elemezni a kapott adatokat, illetve részleteiben is megvizsgálni a skálák részeredményeit, valamint a kontrollmérés is árnyalhatja az itt kapott értékek értelmezési lehetőségeit.



4. ábra: A bemeneti és az első mérés átlag pontértékei

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

Az eredmények összesítését a változások tekintetében: javult, romlott, nem változott kategóriánként az alábbi 5. ábra jeleníti meg. A sugárdiagram jól szemlélteti vizsgálati személyenként a bekövetkezett változásokat globális értelemben, az egyénekre vonatkozóan. Kiugró V2 romlása, az őt ért egyéni élethelyzetre tekintettel ez talán érthető. 2024 májusában diagnosztizálták autizmus-spektrumzavarral, mely diagnózis tovább rontotta a gyermek önértékelését. A kapott diagnózis által önmagát hasznavehetetlennek, szükségtelennek illetve a rendszeres pozitív megerősítés ellenére. A többieknél a nem romlott és a javult értékek alakulása mindenképpen optimizmusra ad okot. Szükséges ugyanakkor figyelembe venni a komplex oktatási-nevelési folyamatot, amiben a diákok részt vesznek, mely hatása a K személyek javulásában is tetten érhető.



5. ábra: Az eredmények összesítése, a változások
Forrás: Csabainé, 2024 sk.

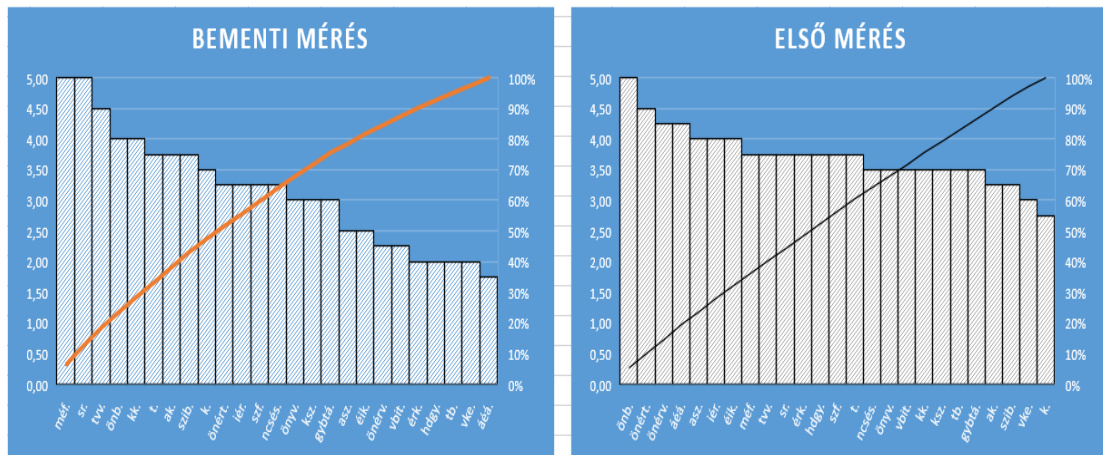
Az első kontrollmérés eredményeinek átlagai nem mutatnak különösebb eltérést a vizsgálatba bevont és a kontrollcsoport eredményeit nézve. Itt különösen fontos lehet a következő mérés eredménye, illetve az összetételben történt változás. Fenti adatokat táblázatos formában szemléltetve (ld. 5. táblázat) is elmondható, hogy jelentős eredményeket sikerült elérni. A V-s alanyok esetében a kiválasztott 25 területből a legrosszabb esetben is 13-ban történt javulás (a legjobb esetben 17), és a nem változott területek száma is számottevő. A párok esetében további elemzések és feltárások szükségesek, megvizsgálva az alsókálás változásokat és az ott fellelhető esetleges összefonódásokat.

5. táblázat: Az elért eredmények táblázatos formában

	k1	v1	k2	v2	k3	v3	k4	v4
javult	18	17	17	14	19	15	13	13
romlott	2	4	3	11	2	4	1	4
nem változott	5	4	5	0	4	6	11	8
	25	25	25	25	25	25	25	25

Forrás: Csabainé, 2024 sk.

További elemzésnek szükséges alávetni az alábbi értékeket, ahol a Pareto-diagram az adatok eloszlását csökkenő gyakorisági sorrendben ábrázolja, és kumulatív vonallal a másodlagos tengelyen mutatja az egészhez viszonyított százalékarányokat. Itt a sorrend változása és az adatok nagyságának változása is további elemzési lehetőséget kínál, melyet az adatok feldolgozásának sorrendjében megteszünk a továbbiakban. Részletesen ld. 6. ábra.



6. ábra: Az adatok elosztásának csökkenő gyakorisága és az egészhez viszonyított százalékarányok
Forrás: Csabainé, 2024 sk.

Önreflexió: A pedagógiai folyamatok tervezése, tudatossága mindenképpen kiemelkedő és méginkább meghatározó volt az eltelt 14 hét alatt. Óriási feladat és munka eredményeként számos pozitív tapasztalat és változás nehezen operacionalizálható a számok világában, különösen, ha ilyen ingoványos a talaj, mint az érzelmek világa. Ugyanakkor a gyermekek vonatkozásában egyértelműen látszik és kézzel fogható a hatás, ahogyan egymással viselkednek, ahogyan igyekeznek a tanultakat alkalmazni, használni nem csak az iskolai környezetben.

A visszaérkezett szülői és pedagógusi jelzések is alátámasztják mindezt. V1 gyermek soha nem tanult meg korábban verseket, mert nem érdekelte. Most nagyon szívesen tanul bármilyen verset. A foglalkozásokon tanult verseket és mondókákat szívesen használja, illetve azóta több iskolai rendezvényre is tanult verset, versrészletet. Édesanyja elmondása szerint bizonyos helyzetekben kevésbé indulatos, mint korábban. Természetesen nem lehet figyelmen kívül hagyni a Ritalin hatását sem. Hiszen a gyógyszer hatása nélkül a tanult módszerek nehezebben alkalmazhatók a gyermek számára. Ezenkívül megemlítenéd még V2-es gyermek is, akinek jelentősen nőtt a kitartása, a különböző kézügyességet igénylő tevékenységek során nagyon gyenge grafomotoros képességei ellenére. Nem mellesleg korábban ő sem tudott megtanulni egyetlen verset sem. Amikor édesanyjának elmondta az első közösen tanult versünket a szeretetről (Bagdi, 2020), az anya elsírta magát a büszkeségtől. V3-as gyermeknél szintén ez volt a tapasztalat. V4-es pedig – aki korábban is segítőkész volt – még inkább empátikussá vált. Mindig keresi az alkalmat, hol tud segíteni a pedagógusoknak, illetve társainak. Otthon is sokat segít édesanyjának.

További elemzések és a teljeskörű adatfeldolgozás, valamint a tervezett második mérés megtörténte vélhetően még több információval szolgál majd, amely kiegészítheti (tovább árnyalhatja s esetleg új aspektusokra is fényt deríthet) kutatás közben készült tanulmányunk megállapításai kapcsán.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Következtetésként, levonható tanulságként előkerült a bemeneti mérések objektivitásnak kérdésköre. Vajon érdemes lenne-e súlyozni a szakemberek és a szülők által adott válaszokat? Egyes gyermekek gondviselőinek válaszainál jelentős mértékben megfigyelhető erőteljes torzítás. Például K2-es gyermek édesanyja egész más szemmel látja gyermekét, mint a pedagógusok. Az édesanya még nem jutott el az elfogadás fázisába a gyermek gyengébb intellektuális képessége kapcsán. Éppen ezért az ő válaszáda erőteljesen javítja a gyermek átlagértékeit annak ellenére, hogy a pedagógusok egymáshoz hasonló értékeket állapítottak meg a gyermeknél. V3-as tanulónál pedig a bemeneti méréskor az édesanya jóval gyengébb értékeket adott gyermekének a pedagógusokéhoz képest.

A longitudinális mérés lehetősége is megfontolandó, mivel a szeptemberben visszamért „hatás” a szocioökonómiai státusz hatását nem fogja tudni külön kezelni, de lehet, hogy egy újabb féléves szinten tartás eredményeként láthatóvá válna a sémák rögzülése, tekintettel a kontrollcsoportra (esetleg az ő programban való részvételüket erre tekintettel tervezni).

A kutatás erőssége, hogy alapos és kidolgozott módszertani bázist használ fel, és ülteti az elméletet gyakorlatba abból a célból, hogy célkitűzéseit megvalósítsa. Az önállóan létrehozott mérőeszköz alkalmas a vizsgálati eredmények feltárására, az eredmények számszerűsítésére. A beavatkozási folyamat monitorozásával nemcsak a gyermekek, hanem a pedagógus személyisége, módszertani kultúrája és önreflektivitása, kritikai gondolkodása és problémamegoldó képessége is fejlődik. Ez a pályaidentitást nézve is megerősítőként szolgálhat, hiszen közvetetten a szubjektív jóllétének biztosításához is hozzájárul a folyamat által. Nem utolsósorban szükséges felhívni a figyelmet a tanulási folyamatokra gyakorolt hatásra is a tanulók eredményessége kapcsán, amit vélhetően a második mérés szintén alá fog támasztani, meg fog erősíteni.

A kutatás gyengesége: az alacsony elemszám miatt a levont következtetések általánosításra nem, vagy csak jelentősen korlátozott mértékben alkalmasak. Mivel a beavatkozás nem laboratóriumi értelemben steril környezetben történt, a függő és független változók egymásra gyakorolt hatása (mely eredményként értelmeződik) nem értékelhető kizárólagosként. Egyrészt, mivel a változás a személyiségben történik, nem jelezhető előre a beavatkozás nélküli változás mértéke – ezért is lehet, hogy a K személyek esetében is pozitív irányú elmozdulás volt kimutatható. Ami jelezheti az oktatási folyamat és a családban történő nevelés hatékonyságát, és természetesen a környezeti hatások pozitív egymásra vetülését is a kutatási személyek egészében. Ennek inverze is igaz (V2 esete jó példa erre), hogy a negatív élethelyzet (diagnózis) fel nem dolgozottsága milyen mértékű hátráltató tényezőként hat. Ez egy nem várt eredmény arra vonatkozóan, hogy kiemelten kellene kezelni

a diagnózisnak a gyermek személyiségére gyakorolt hatását, illetve jelentős segítségre lenne szüksége a feldolgozás folyamatában.

A kutatás során megállapítható, hogy a gyermekek kézzelfogható viselkedésében bekövetkező változások segítettek abban, hogy felhívják az intézmény szakembereinek a figyelmét a terület fejlesztettségére, annak komplex és globális hatásmechanizmusára a tanulók kezelhetőségét és nevelhetőségét tekintve. Érdeemes további statisztikai vizsgálatok elvégzése a végső adatfelvételt követően, annak megállapítása céljából, hogy a V személyek esetében detektált változások elérik-e a szignifikanciaszintet, és ha igen, mely skálánál. Ennek fényében további célirányos beavatkozási folyamatok megtervezésére is lehetőség nyílhat.

A kutatás fenyegetettsége, hogy a bio-pszicho-szociális modell értelmében a gyermekek életében bekövetkező egyéb változások (például V2 esetében a diagnózis) hatását rövid távon nem tudta kiküszöbölni, ám vélhetően a tartós e szellemben történő megerősítések a személyiség fejlődését támogatják, így az eredmények bár objektívek, mégis komplex megközelítésben szükséges értelmezésük.

Javaslatként érdemes lehet az érzelmi nevelést tantárgyi keretek között integráltan megvalósítani, egy-egy történetet, akár alapismeretek tanítási módszereiben felhasználni. Így nem csupán napközis keretek, hanem egy komplex megközelítés segítségével bármely órán alkalmazva segíthetne a diákoknak a pozitív megerősítések világába maradni, míg az számukra szokássá válik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bagdi, B., Bagdy, E. & Dobrova, Z. (2017). *Boldogságra kézikönyv 6-10 éveseknek*. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi, B., Bagdy, E. & Tabajdi, É. (2017). *Boldogságra kézikönyv 3-6 éveseknek*. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdi, B. (2020). *Szupererő színező*. Budapest: Mental Focus Kiadó.
- Bagdy, E. (2017). *Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó Kft.
- Beck, A. (2015). *Titoktündér – Titokmesék gyerekeknek és felnőtteknek, a pozitív gondolkodásról, önbizalomról és megannyi másról, hogy minden egy kicsit könnyebb legyen*. Budapest: Beck and Partners Mi. Kft.
- Chow, A. (2023). *Gaston, a kis unikornis: Akkor is nyerek, ha veszítek*. Bp.: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2023). *Gaston, a kis unikornis: Köszönetet mondok*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2023). *Gaston, a kis unikornis: Megbocsátok, és bocsánatot kérek*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2023). *Gaston, a kis unikornis: Megosztom, amim van*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2023). *Gaston-érzelmei: Bízom magamban*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2023). *Gaston-érzelmei: Büszke vagyok*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2021). *Gaston-érzelmei: Türelmetlen vagyok*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2020). *Gaston-érzelmei: Boldog vagyok*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2018). *Gaston-érzelmei: Dühös vagyok*. Budapest: Scolar Kiadó.
- Chow, A. (2018). *Gaston-érzelmei: Féltékeny vagyok*. Budapest: Scolar Kiadó.

- Covey, S. (2015). *A vidám gyerekek 7 szokása*. Budapest: Harmat Kiadó.
- Csikos, Cs. (2020). *Akciókutatások és pedagógiai kísérletek párhuzamai és különbségei*. <https://doi.org/10.21549/NTNY.31.2020.4.1>
- Elden, M. & Chrisholm, R. F. (1993): *Emerging varieties of action research: introduction to the special issue*. *Human Relations*, 46(2), p. 141.
- Fonay, T., Kissné Takács, E. & Rákóczi, Z. (2006). *A gyermek megismerésének első lépései*. Bp.: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Jámbor, E. (2023). *Nagy érzelmkönyvem: Mesék az érzelmek kifejezéséhez*. Budapest: Roland Kiadó.
- Kemmis, S. (2009): *Action research as a practice-based practice*. *Educational Action Research*, 17 (3), pp. 463-474.
- Kissné Takács, E., Miskolcziné Borsos, A. & Rákóczi, Z. (2006). *Érzelmi-akarati képességek*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Kissné Takács, E. & Miskolcziné Borsos, A. (2006). *Szocializációs képességek*. Budapest: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Ladnai, A. (2024). A lélek védelméért, a fejlődés reményében - avagy a pszichopedagógia célkitűzéseinek minél szélesebb körben történő megvalósítási lehetőségei, sajátos megközelítésben. In I. K. Holik, & Sanda István Dániel (szerk.) *A szakképzés-fejlesztés és szakmai pedagógusképzés összefüggései*: XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. Budapest: Óbudai Egyetem. 260 p. pp. 141-159., 19 p.
- Ladnai A. (2020). Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében. [PhD-értekezés] Pécs: PTE PTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi doktori iskola. Letöltés dátuma: 2024.06.01. forrás: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23974/ladnai-attilane-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lewin, K. (1944): *Constructs in field theory*. In D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science*, Vol. 2: 191–199. Washington, DC: American Psychological Association
- Réthy, E (2013). *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Pécs: Comenius Oktató és Kiadó Kft.
- Sanda, I. D. (2019). *Szociális készségfejlesztés leendő mérnököknek*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Szeghy, K. (2019). *Nagy pozitívkönyvem – Mesék a pozitív látásmód fejlesztéséhez*. Bp.: Roland Kiadó.
- Seligman, M. E. P. & Adler, A. (2018). *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52 - 73): Global Happiness Council. Letöltés dátuma: 2024.06.12. forrás: https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education
- Szigethi, Zs. (2024). *Ilyen vagyok önismereti feladatgyűjtemény*. Szerzői kiadás.
- Szigethi, Zs. (2023). *Kifli Sanyi barátokzik*. Szerzői kiadás.
- Szigethi, Zs. (2022). *Kifli Sanyi beszélget*. Szerzői kiadás.
- Szigethi, Zs. (2022). *Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában*. Szerzői kiadás.

DIGITÁLIS HONFOGLALÁS AZ ÓVODÁBAN: PEDAGÓGUSOK ÉS SZÜLŐK AZ IKT ÓVODAI ALKALMAZÁSÁRÓL

Varga Krisztina¹, Fináncz Judit²

¹ Neveléstudomány MA, MATE Neveléstudományi Intézet, vargakrisztina72@gmail.com

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

Napjaink információs társadalmában az érvényesülés alapfeltételévé vált az információs és kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazásának képessége, így a digitális kompetenciák elsajátítása az oktatásban is hangsúlyos szerepet kap, és már az óvodai nevelésben is fokozódó mértékben megjelenik. Tanulmányunk célja az infokommunikációs eszközök óvodai alkalmazási lehetőségeinek bemutatása mellett az óvodapedagógusok és a szülők IKT-eszközökkel kapcsolatos ismereteinek, tapasztalatainak és attitűdjének feltárása.

Keresztmetszeti vizsgáltunk keretében négy óvodapedagógussal készítettünk félig strukturált interjúkat az IKT óvodai alkalmazási lehetőségeiről és ezzel kapcsolatos tapasztalataikról, majd a kérdéskört online felmérés keretében a Nagykanizsa Központi Óvoda óvodapedagógusai körében is megvizsgáltuk (n = 62). Emellett a nagykanizsai óvodákba járó gyermekek szüleit szintén online kérdőív segítségével kérdeztük meg a családok otthoni digitális eszköz-használatáról és az IKT-eszközök óvodai alkalmazásával kapcsolatban (n = 121).

Vizsgálataink eredményei azt tükrözik, hogy a kutatásba bevont óvodapedagógusok többsége szívesen alkalmaz IKT-eszközöket mindennapi pedagógiai munkája során. A pedagógusok leginkább adminisztráció, anyaggyűjtés, felkészülés, fénycépezés, zenehallgatás, valamint szemléltetés céljából használják IKT-eszközöket, azonban a csoportszobai kezdeményezések és a tervezett tevékenységek során az óvodapedagógusok alig több mint negyede alkalmaz rendszeresen IKT-eszközöket. A megkérdezett szülők is pozitívan viszonyulnak az IKT óvodai alkalmazásához és úgy vélik, hogy a digitális kompetencia megalapozását már a korai évekből el kell kezdeni. Ugyanakkor a szülők nem igazán ismerik a gyermekcsoportban alkalmazható digitális eszközöket és az óvodás korosztály számára készült alkalmazásokat, platformokat.

Az IKT-eszközök csoportszobai alkalmazását elősegítenék a digitális pedagógiához kapcsolódó módszertani képzések és infrastrukturális fejlesztések, emellett fontos a szülők tájékoztatása az IKT alkalmazásának pedagógiai céljairól és bevonása a gyermekek digitális eszköz-használatába.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, információs és kommunikációs technológiák (IKT), digitális kompetencia, óvodapedagógusok, szülők

In today's information society, the ability to apply information and communication technologies (ICT) has become a fundamental prerequisite for success. As a result, the acquisition of digital competencies has taken on a prominent role in education, increasingly appearing even in preschool education. The aim of our study is to present the application possibilities of information communication tools in kindergartens, and to explore the knowledge, experiences, and attitudes of kindergarten teachers and parents regarding ICT tools.

As part of our cross-sectional survey, we conducted semi-structured interviews with four kindergarten teachers about the possibilities of using ICT in kindergartens and their related experiences. Additionally, we examined this question through an online survey among kindergarten teachers (n=62) of Nagykanizsa Central Kindergarten. Furthermore, parents of children attending kindergartens in Nagykanizsa were also surveyed using an online questionnaire about the families' use of digital devices at home and the use of ICT devices in kindergartens (n=121).

The results of our studies indicate that the majority of kindergarten teachers included in the research are eager to use ICT tools in their everyday pedagogical work. Teachers primarily use ICT tools for administrative tasks, material collection, preparation, photography, listening to music, and illustration purposes. However, during group room initiatives and planned activities, only slightly more than a quarter of kindergarten teachers use ICT tools systematically. The interviewed parents also have a positive attitude towards the use of ICT in kindergartens and believe that the foundation of digital competence should be laid in the early years. Nonetheless, parents are generally not well-acquainted with the digital tools used in preschool groups or the applications and platforms designed for preschool-aged children.

Methodological trainings and infrastructural developments related to digital pedagogy would facilitate the use of ICT devices in group rooms, and it is also important to inform parents about the pedagogical goals of using ICT and to involve them in the use of digital devices.

Keywords: *kindergarten/preschool education, information and communication technologies (ICT), digital competence, kindergarten teachers, parents*

BEVEZETÉS

A 21. század társadalmi és gazdasági átalakulásai, valamint a digitális eszközök térhódítása alapvetően meghatározzák mindennapi életünket. Az IKT-eszközök beférköztek mindennapjainkba, az információáramlásnak nincsenek sem térbeli, sem időbeli korlátai. Információs társadalmunkban a digitális eszközök az oktatásban is egyre jelentősebb szerepet töltenek be, mely alól az óvodák sem lehetnek kivételek.

Az idősebb generáció gyakran panaszodik arra, hogy a mai gyerekek teljesen mások, mint ők voltak. „A bezzeg az én időmben...” kezdetű beszélgetések általában arra szeretnének rávilágítani, hogy a mai gyerekek fegyelmezetlenebbek, mint az ő korosztályuk volt. Felmerül a kérdés, vajon mi változott az évtizedek során? A ma gyermekét rengeteg hatás éri, valóságos „ingercunami”, emellett olyan technikai eszközök állnak a rendelkezésükre, melyeket néhány évvel ezelőtt elképzelni sem tudtunk volna. Ebből következik, hogy ők valóban mások, mint a korábbi generáció tagjai. Másképp kell tehát közelíteni hozzájuk, más nevelési eszközöket kell alkalmazni náluk. A társadalmi és gazdasági változások a család intézményére, a családok gyermeknevelési kultúrájára is hatással vannak. Ezekhez a változásokhoz az intézményes nevelésnek, így az óvodai nevelésnek is alkalmazkodnia kell, hiszen az óvodai nevelés csak akkor lehet hatékony, ha együttműködik a családdal, illetve kiegészíti a családi nevelést (Óvodai nevelés országos alapprogramja, 2012).

A koragyermekkorai nevelés minősége, a gyermeket érő nevelési hatások és ingerek egész életükre kihatnak (OECD, 2013), így hatalmas felelősség terheli az óvodapedagógusokat és a szülőket is abban, hogy a digitális eszközöket biztonsággal és tudatosan használó gyermekeket neveljenek. Mivel a mai gyermekek szinte születésük pillanatától kapcsolatba kerülnek a modern világ legújabb

víványaival, ezért mindenképp foglalkoznunk kell azzal, mennyire van létjogosultsága ezek óvodai alkalmazásának. Bár az óvodapedagógusok többsége napi szinten használja az IKT-eszközöket, csak kevesen ismerik az óvodás korosztálynak megfelelő fejlesztő tartalmakat és eszközöket (Nagy, 2021). Az óvodában is biztosítanunk kell a diverzitást, meg kell találnunk azokat az IKT-eszközöket, melyeket sikeresen alkalmazhatunk az óvodai nevelésben.

Tanulmányunkban átfogó képet kívánunk nyújtani az infokommunikációs eszközök óvodai alkalmazásának lehetőségeiről, és megvizsgáljuk az óvodapedagógusok és a szülők ezzel kapcsolatos tudását, tapasztalatait és attitűdjeit.

IKT ÉS DIGITÁLIS KOMPETENCIA

Az infokommunikációs rendszerek rohamos fejlődése lehetővé teszi az információkhoz való azonnali hozzáférést, melyben a médiának is markáns szerepe van (Hoobs–Moore, 2015). „Az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ és a kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik” (Molnár, 2009). A technológiák rohamos fejlődése mellett legalább ilyen mértékű változás figyelhető meg a mai fiatalok, vagyis az Alfa-generációt képviselő gyermekek gondolkodásában, akik már ebbe a digitális világba születtek (Komár, 2017). Őket nevezzük „digitális bennszülötteknek”, akik számára természetes az infokommunikációs eszközök használata, úgy is mondhatjuk, hogy ők folyékonyan beszélnek a digitális nyelvet. Ezzel szemben a „digitális bevándorlók” teljesen más közegbe születtek és nőttek fel, de képesek voltak (vagy próbálnak) alkalmazkodni a változásokhoz (Prensky, 2001). Alapvető különbség közöttük, hogy a digitális bevándorlók folyamatosan tanulják az új eszközök használatát, az új nyelvet. Prensky (2001) szerint éppen ebben rejlik az oktatás problémája, hogy a digitális bennszülötteket a digitális bevándorlók tanítják.

Társadalmunkban egyre nagyobb igény mutatkozik a digitális alapkészségek megszerzése iránt. A munkaerőpiacon való érvényesülés alapfeltételévé vált az IKT-eszközök alkalmazásának a képessége. Ennek következtében az oktatásban is hangsúlyos a digitális kompetenciák elsajátítása. A digitális kompetencia olyan képességek megszerzését jelenti, melynek során megismerkedünk a számítógépes alkalmazásokkal, képessé válunk a világhálón való információk keresésére, tárolására, továbbítására, az interneten történő kommunikációra, a digitális írástudásra (IVSZ, 2016). Ide tartozik az információ, a kommunikáció, a digitális tartalmak készítése, a biztonságos internethasználat és a problémamegoldó gondolkodás (Molnár, 2018).

Digitális állampolgárnak azt nevezhetjük, aki járatos az online térben, valamint saját és az online közösség számára értékes, tudatos, felelősségteljes és eredményes tevékenységet végez (Czifrusz et al., 2015). Fokozott figyelmet kell fordítani online tevékenységeinkre, a szülőknek és a pedagógusoknak különösen nagy szerepük van abban, hogy a gyermekek elsajátítsák a biztonságos internethasználatot. Ma már nélkülözhetetlen a digitális írástudás készsége, ami az IKT-eszközök alkalmazásának birtoklását jelenti. Digitális írástudatlan, aki nem használ számítógépet és internetet sem. A digitalizáció megalkotta a digitális kultúra kifejezést, mely „digitális felületeken megjelenő kulturális jelenségek összessége” (Nagy, 2021, p. 138).

Az Európai Unió prioritásként kezeli a magas színvonalú oktatás és a digitális kompetenciák fejlesztését, valamint a koragyermekkori IKT bevezetésének fontosságát. Az EU kezdeményezése, a „Digitális Oktatási Cselekvési Terv 2021-2027” (*Digital Education Action Plan 2021–2027*) támogatja a tagállamokat oktatási rendszerük digitális korhoz való hatékony átállításában (Digitális Oktatási Cselekvési Terv, 2020). A „Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája” program elsődleges célja, hogy hazánk az Európai Unió legfejlettebb tagállamai közé tartozzon a digitális kompetencia területén. A digitális készségek birtoklása elengedhetetlen a 21. században, melyekre minden állampolgárnak vitathatatlanul szüksége van a versenyképes tudás és a biztosabb munkaerőpiaci esélyek birtoklásához. A stratégia az óvodától egészen a felsőoktatásig terjedően tartalmazza az oktatás reformját. „Az óvodai nevelésben meg kell találni a helyét a kisgyermekkori informatikai nevelésnek” (Digitális Jólét Program, 2016, p. 17). A program kiemelt céljai között szerepel az intézmények eszközparkjának bővítése, a pedagógusok továbbképzése és a biztonságos digitális tér használata (Digitális Jólét Program, 2016).

IKT AZ ÓVODÁBAN

Ma már a pedagógusok többsége elismeri a számítógép és az internet oktatásban betöltött hatékonyságát, azonban az IKT óvodai alkalmazását illetően még mindig megoszlanak a vélemények (Fáyné et al., 2016).

Az óvodai IKT-eszközök ellenzői többnyire aggodalmukat fejezik ki a függőség kialakulását, a képernyő előtt töltött idő egészségre, koncentrációra és általában véve a kognitív képességekre gyakorolt káros hatását illetően. Véleményük szerint a korai IKT-eszközhasználat addikció kialakulásához vezethet. A képernyőt nézve háttérbe szorulnak a mozgásos élmények, tapasztalások, mely negatívan hat a személyiségfejlődésre (Kádár, 2013). A digitális eszközök lehetőséget adnak a gyermekeknek, hogy azonnal kiiktassák, eltávolítsák a számukra érdektelen a tartalmakat, melyek nem nyerik el a tetszésüket. Mivel minden igényük azonnal kielégítődik, nem képesek kivárni és egyetlen

kattintással továbbléphetnek olyan tartalmakon, melyekre nem kíváncsiak. (Chapman–Pellicane, 2016). A digitális eszközök átstrukturálhatják a családok gyermeknevelési szokásait, háttérbe szorulhatnak a családi beszélgetések, valamint a közösen és tartalmasan eltöltött minőségi idő.

A negatív hatások mellett számtalan pozitív hatása van az IKT-eszközök használatának kisgyermekkorban. A támogatók elsősorban az eszközök széles spektrumú alkalmazását, a gyors információszerzést és általában véve a diverzitást hangsúlyozzák. Kiemelik a kisgyermekkorban eszközhasználatnak a digitális kompetencia fejlesztésében betöltött jelentőségét. Elismerik, hogy azokkal olyan ismereteket szerezhetnek a gyermekek, melyek elkerülhetetlenek az alapvető készségek elsajátítása érdekében. Ebben a korai életszakaszban nagyon könnyen tanulnak a gyermekek, fontos tehát, hogy utat mutassunk számukra a digitális világban. Az IKT kisgyermekkorban alkalmazása pozitív hatással van a gyermekek kognitív képességeire. Fejlesztő hatása megmutatkozik a gyermekek problémamegoldó képességében, a logikus gondolkodás alakulásában, téri tájékozódóképességükben, fejleszti az értelmi percepciót, a gyors reakcióképességet. Az óvodában alkalmazott digitális eszközök gazdagíthatják, színesíthetik az óvodai élet mindennapjait, érdekesebb, látványosabb lesz az információszerzés, javítja a figyelemmegosztási képességet (Pintér, 2016). Mindezeket túl olyan készségek birtokába juthatnak általuk a gyermekek, melyek alkalmassá teszik őket a manapság elvárt digitális kompetenciák birtoklására.

Fontos, hogy mindenképpen csak felnőtt jelenlétében, ellenőrzött tartalmakkal kerülhessenek kapcsolatba az óvodás gyermekek. Nem szabad hagyni, hogy háttérbe szoruljanak azok a tevékenységek, amelyek a gyermekek egészséges fejlődését biztosítják.

Az óvodában alkalmazható IKT-eszközök köre rendkívül széles: az általános körben alkalmazott eszközök (laptop, tablet, okostelefon, televízió, fényképezőgép, bluetooth hangszóró, nyomtató stb.) mellett olyan specifikus eszközökkel is találkozhatunk, amelyek kifejezetten az óvodás korosztályra és az óvodai környezetre szabottak. Idetartozik többek között az interaktív asztal (Nagy, 2021), az interaktív tábla (Nagy, 2021), a Tuff-Cam 2 digitális fényképezőgép (Bontovics, 2015), a válaszadó rendszer (Nagy, 2021), a Bee-Bot robot (Bontovics, 2015) vagy a DIOO (Digitális OkosJáték Óvodásoknak, 2021) digitális fejlesztőeszköz.

Az óvodai nevelésben emellett számos online platform jól alkalmazható, amelyek megkönnyítik az óvodapedagógus munkáját. (online kommunikációhoz: Google Meet, Teams, Messenger stb.; adattároláshoz, közös munkához: Google Drive, felhőalapú tárolás, Dropbox stb.; tartalmak rendszerezéséhez: Padlet, Linoit, Pinterest stb.; adminisztrációhoz: OVPED, OVIADMIN stb.).

Mindezeket túl több olyan szoftver és egyéb alkalmazás elérhető, amelyekből az óvodapedagógus ötleteket meríthet a felkészüléshez, illetve a gyermekek számára nyújtanak játékos tartalmakat. Idetartoznak a következő népszerű platformok:

– *Egyszervolt.hu* (<https://egyszervolt.hu/>): óvodás és kisiskolás korosztály számára közvetít játékos tartalmakat, meséket, verseket, zenéket, dalokat. A honlap menüpontjában, melyeket a különböző állatfigurákra kattintva tudunk megnyitni, képességfejlesztő és logikai feladatok egyaránt megtalálhatók. Kiváló lehetőséget biztosít egy-egy téma óvodai feldolgozásához. A felületen több mint 200 játék közül lehet válogatni, a keresőbe beírható kulcsszavakkal gyorsabban kiválaszthatjuk az aktuális témához kapcsolódó tartalmakat. A gyermekek a szabad játék során akár önállóan is használhatják, ha a csoportszobában rendelkezésre áll valamilyen IKT-eszköz. Az oldalon található homokóra segítségével maguk is kontrollálhatják, mennyi ideig játszhatnak egy-egy játékkal (Nagy, 2021).

– *Okosdoboz* (<http://www.okosdoboz.hu>): a webhelyen nagyon sok, gyermekeknek készült feladatlapot találhatunk. Környezetismeret, ének-zene, vizuális kultúra, egészségnevelés, magyar irodalom, magyar nyelv és matematika témakörökben fejleszthetjük a gyermekek kognitív képességeit. Az egyszerűen kezelhető oldal az IKT-eszközökkel még csak ismerkedő óvodapedagógusok számára is megfelelő. A feladatokat laptopon, tableten és interaktív táblán is végezhetik a gyerekek (Nagy, 2021).

– *Jigsawplanet* (<https://www.jigsawplanet.com/?lang=hu>): a weboldalon regisztráció után puzzle-t készíthetünk. Nagy előnye, hogy akár saját, akár az aktuális témánkhöz kapcsolódó interneten elérhető képeket, vagy gyermekek által készített rajzokat is szerkeszthetünk vele. Lehetőséget biztosít a differenciálásra is, mivel kiválaszthatjuk a gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő darabszámot és alakzatot (Nagy, 2021). Tapasztalataink szerint a gyermekek különösen kedvelik ezt az online játékot.

– *LearningApps.org* (<https://learningapps.org/>): a web2-s alkalmazás remek lehetőséget nyújt a gyermekek életkorának, fejlettségi szintjének megfelelő, differenciált feladatadásra. A tanulási folyamatot tankockák segítségével támogatja. Válogathatunk a meglévő tankockák között, de saját fiók létrehozása után mi magunk is készíthetünk feladatokat, át is alakíthatjuk azokat. A LearningApps változatos és interaktív feladatok megoldására nyújt lehetőséget, egyéni, csoportos, kooperatív tanulási formában. Sokoldalúan alkalmazható eszköz, használatához csupán mobil eszközre van szükség (Bánné, 2018).

– *Wordwall* (<https://wordwall.net/hu>): alkalmas interaktív és nyomtatható feladatok létrehozására is. Magyar nyelvű, egyszerűen kezelhető program, bármely webalapú eszközön használható. A gyermekek önállóan, vagy felnőtt segítségével tudják használni. Az előre elkészített feladatokat könnyedén átalakíthatjuk saját céljainknak megfelelően. Az óvodás korosztály számára használható sablonok között találhatunk, csoportosító, párosító, igaz-hamis jellegű feladatokat. A létrehozott

tevékenységeket könnyedén nyilvánossá tudjuk tenni, ezzel lehetővé tesszük a tudásmegosztást (SNIKT, 2019). Az alkalmazás használata regisztrációhoz kötött, az alapcsomag ingyenes.

Manapság a 21. század óvodapedagógusától elvárás, hogy:

- Használja a modern infokommunikációs eszközöket (laptop, fényképezőgép, videokamera, projektor, CD-lejátszó stb.).
- Fejlessze saját digitális kompetenciáját, a rábízott gyermekek számára biztosítsa a sokoldalú ismeretszerzés lehetőségét.
- Megismertesse a gyermekek az IKT-eszközökkel.
- Tanulmányozza a biztonságos internethasználatot, s ezáltal formálja a szülők informatikai szemléletét (Nagy, 2021).

A felsorolt elvárások is alátámasztják azt az elvet, miszerint digitális kompetenciát csak az az óvodapedagógus tud fejleszteni, aki maga is rendelkezik e téren bizonyos jártassággal.

MÓDSZEREK

Célok és kutatási kérdések

Kutatásunk keretében megvizsgáljuk, hogy az óvodapedagógusok miként viszonyulnak az IKT-eszközök óvodai környezetben történő alkalmazásához a csoportszobai tevékenységek, kezdeményezések során. Célunk feltérképezni az óvodapedagógusok IKT-kultúráját és nyitottságát az új technológiai eszközök nyújtotta lehetőségek iránt, valamint megismerni a szülők óvodai IKT-eszközökkel kapcsolatos attitűdjeit

Keresztmetszeti vizsgáltunk keretében félig strukturált interjúkat készítettünk óvodapedagógusokkal ($n = 4$) az IKT-eszközök óvodai alkalmazásáról, majd ezt a kérdéskört online kérdőív segítségével a Nagykanizsa Központi Óvoda óvodapedagógusai körében is megvizsgáltuk ($n = 62$). Végül szülőket ($n = 121$) kérdeztünk meg szintén online kérdőív keretében a családok otthoni digitális eszközhasználatáról és azok óvodai alkalmazásával kapcsolatban.

Vizsgálatunk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Az óvodapedagógusok milyen attitűdökkel és kompetenciákkal rendelkeznek az óvodai IKT-eszközökkel kapcsolatosan?
2. Milyen arányban alkalmaznak az óvodapedagógusok óvodai környezetben tevékenységek és kezdeményezések során IKT-eszközöket?
3. Mit gondolnak az óvodapedagógusok az IKT-eszközök gyermekcsoportban történő alkalmazásának hatásairól?
4. Hogyan vélekednek a szülők az IKT-eszközök otthoni és óvodai alkalmazásáról?

5. Mennyire tájékozottak a szülők az óvodás korosztály számára készült, óvodában használható alkalmazásokkal eszközökkel kapcsolatban?

A vizsgálat helyszíne

A Nagykanizsa Központi Óvoda 2008. augusztus 1-től integrált óvodai egységként működik, 11 tagóvodával és három telephely óvodával (Nagykanizsa Központi Óvoda Pedagógiai Programja, 2018). Kistérségi megállapodás alapján a környező kistelepülések gyermekeit is fogadják az óvodák. A 2021-2022-es nevelési évben 48 csoportban 1095 gyermek óvodai nevelését végezték az intézményben.

2019 szeptemberétől vezették be a nagykanizsai óvodákban az elektronikus napló alkalmazását, melyhez elengedhetetlen az óvodapedagógus megfelelő szintű digitális kompetenciája. Az OVPEP Program az óvodai adminisztrációt és fejlesztési tervek készítését megkönnyítő egységes online rendszer, mely az óvodai nevelést, képességfejlesztést átláthatóvá teszi, és naprakész információt biztosít intézményi, csoport- és egyéni szinten is.

Az intézményben működő munkaközösségek és munkacsoportok közül a vizsgálat szempontjából jelentős a „Digitális tartalmak az óvodában” (Digi-Ovi) munkaközösség tevékenysége. A munkaközösség célja a digitális kompetenciák fejlesztési lehetőségeinek bővítése a gyermekek és pedagógusok körében, valamint a tudásmegosztás módszereinek, eszközeinek megismertetése, jógyakorlatok megosztása. A munkaközösség havi rendszerességgel tartja online foglalkozásait és találkozóit, melyek fontosabb eseményeiről és eredményeiről online faliújságot állítanak össze a Padlet felületén.

Az intézmény tagóvodái az elmúlt években számos digitális témájú pályázatot valósítottak meg, és különböző szakmai díjakban részesültek (Digitális Témahetek, Netedukáció Különdíj, Digitális Pedagógus Díj), melyeknek eredményeit, jógyakorlatait megosztották a városi óvodapedagógusok és az érdeklődő intézmények számára.

Eszköz és minta

A vizsgálatot Nagykanizsa óvodáiban dolgozó óvodapedagógusok, valamint a városi óvodákba járó gyermekek szüleinek körében végeztük el. Az interjúkészítés során arra törekedtünk, hogy a vizsgált témakör iránt nyitott, abban szakmai tapasztalattal rendelkező óvodapedagógusokat vonjunk be. Ennek keretében a központi óvoda vezetőjével, két tagóvoda-vezetővel és a Digi-Ovi munkaközösség vezetőjével készültek interjúk az IKT-eszközök óvodai alkalmazásának lehetőségeiről, hatásairól, valamint a pedagógusok és a szülők ez irányú nyitottságával kapcsolatos tapasztalatokról.

Az óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves vizsgálatot megelőzően minden nagykiszai önkormányzati óvodában dolgozó óvodapedagógus kapott felkérést az online kérdőív kitöltésére, a 86 óvodapedagógus közül 62 fő élt a lehetőséggel. Saját kidolgozású mérőeszközünk az alábbi témakörökre fókuszált: szociodemográfiai és pedagóguspályával kapcsolatos adatok, digitális kompetencia, IKT-eszközök óvodai alkalmazásával kapcsolatos tudás, tapasztalatok, attitűdök és tervek, intézményi infrastrukturális feltételek. A mintába bekerült 62 fő óvodapedagógus mindegyike nő, több mint fele (33 fő) 46 évesnél idősebb, így X generációsként jellemzően inkább felnőttként ismerkedett meg a számítógéppel. Az óvodapedagógusok jelentős része életkorához képest meglepően kevés szakmai tapasztalattal rendelkezik: 27 fő kevesebb, mint öt éve dolgozik óvodapedagógusként, mivel sokan csak a 30-as vagy 40-es éveikben szereztek óvodapedagógus diplomát.

A szülői kérdőív elérhetőségét az óvodás gyermekeket ($n = 1095$) nevelő családokhoz az óvodavezetők és az óvodapedagógusok segítségével juttattuk el, végül 121 szülő válaszait tudtuk értékelni. A saját kérdésekből összeállított mérőeszköz segítségével a következő kérdésköröket vizsgáltuk: szociodemográfiai adatok, a család és a gyermek otthoni digitális eszköz-használata (eszközök, tevékenységek, időkeret, felügyelet), IKT-eszközök óvodai alkalmazásával kapcsolatos ismeretek és attitűd. A 121 válaszadó szülő közül 7 fő férfi, a minta többsége (76 fő) az Y generációhoz tartozik, akik már fiatal koruk óta alkalmazzák a digitális technológiákat.

A vizsgálatban történő részvétel önkéntes és névtelen volt, a kérdőíves vizsgálat adatfelvétele a Google Forms, az adatok elemzése a MS Excel alkalmazásával valósult meg.

EREDMÉNYEK

Óvodapedagógusokkal készült interjúk

A 2020-ban megtapasztalt pandémiás helyzet alapvetően befolyásolta az óvodapedagógusok óvodai IKT-eszközhasználatához történő viszonyulását, különösen az első interjúalany esetében, aki eleinte szkeptikusan viszonyult a kérdéskörhöz. A pandémia miatti intézménybezárások nyomán a témában elmélyedve és tapasztalatokat szerezve már fontosnak tartja, hogy a digitális világba született gyermekek az óvodában megtanulják az IKT-eszközök megfelelő használatát, hiszen az irányítás nélküli digitális eszköz-használatnak káros hatásai is lehetnek. Az interjúalanyok egyetértenek abban, hogy az IKT-eszközök alkalmazása természetesen nem szoríthatja ki az óvodai nevelés hagyományos értékrendjét, csupán kiegészítheti, színesítheti azt. Az eddigi tapasztalatok szerint minden óvodai tevékenységbe könnyedén integrálhatók az IKT-eszközök, amelyek által fejlődhet a gyermekek memóriája, szókinccse, együttműködési készsége. Nem tiltani kell a gyermekeket az

okoseszközök használatától, hanem meg kell mutatni nekik, hogy milyen eszközöket és milyen platformokat használhatnak biztonsággal. *„Meg kell tanítanunk a gyerekeket, hogy mértékkel használják az eszközöket és ne vegye el az idejüket a mozgástól és a játéktól. Véleményem szerint nem érdemes tiltakozni az új eszközök használata ellen. Az óvodákban már az Alfa-generációt neveljük, akik számára természetes a digitális világ”* (első interjúalany).

A második interjúalany tagintézmény-vezetőként már évek óta kiemelt feladatként kezeli az IKT óvodai alkalmazását, melyet az óvoda sajátos arculatában is igyekszik megjeleníteni. Miután 2017-ben a Logi-Kaland Tehetségműhely keretében a gyermekek megismerkedhettek a robotikával és az ahhoz kapcsolódó IKT-eszközökkel, a későbbiekben az óvodai csoportokban is alkalmazták ezeket, majd további digitális eszközöket (laptop, padlórobot, tablet, digitális fényképezőgép, interaktív tábla) vásároltak, melyeket bevontak a tervezett projektek megvalósításába. Az óvodában a pedagógusok rendkívül nyitottal és megfelelő IKT-kompetenciákkal rendelkeznek, az eszközöket, képzéseket önkormányzati, pályázati és alapítványi forrásból finanszírozzák. A szülői visszajelzések is rendkívül pozitívak: *„A tehetségprogramba bevontuk a szülőket is, miután a tehetség kibontakoztatása csak a velük való szoros együttműködésben tud megvalósulni. Ez lehetőséget teremtett arra is, hogy a szülők a megszokott kereteken túl is megtapasztalták gyermekük sokoldalúságát, valamint a szülők IKT-kompetenciája is fejlődött, tudatosabb felhasználókká váltak. Amikor megmutattuk a szülőknek az IKT-eszközöket, láttuk, hogy büszkeség tölti el őket, hogy gyermekeik ezeket az eszközöket is tudják használni”* (második interjúalany).

A harmadik interjúalany hangsúlyozza, hogy az IKT-eszközök és az online platformok gyermekcsoportban való alkalmazása új szemléletet, módszertani tudást hozott a nevelőtestület számára. *„Ma óvodapedagógusként az is a feladatunkká vált, hogy a digitális világban kézen fogjuk a gyerekeket és szeretettel, odafigyeléssel vezessük benne őket. Ha a pedagógusnak természetes az IKT-eszközök kezelése, a gyermeknek is az lesz. Nekünk az a feladatunk, hogy okosan, szabályokhoz kötve, kreatívan alkalmazzuk a gyermekek körében az infokommunikációs eszközöket”* (harmadik interjúalany). A gyermekek óvodai keretek között játékosan ismerkedhetnek a digitális eszközökkel, számos képességük fejlődik, és az iskolára való felkészüléshez is nagymértékben hozzájárulnak ezek a tevékenységek.

A pandémiás időszakban megalakult Digi-Ovi munkaközösség a központi óvoda vezetőjének javaslatára jött létre, eredetileg a tagóvodákban kialakított kapcsolattartási rendszerek és a digitális ismeretnyújtással kapcsolatos tevékenységek területén szerzett tapasztalatok rendszerezésére, az ismeretek és gyakorlatok megosztására, valamint az IKT-kompetenciák bővítésére. *„Mindenkinek van valami jó ötlete, vagy ismer olyan platformot, praktikát, amit a többiek esetleg még nem. Nagyon jó kis közösséggé kovácsolódtunk az előző évben. A visszajelzésekből tudom, hogy nagyon sok ismerettel gazdagodtak a kollégák, amit a saját óvodájuk nevelőtestületének is át tudtak, tudnak adni”* (negyedik interjúalany).

Mindegyik óvodapedagógus fontosnak tartja, hogy a szülők is tájékoztatást kapjanak arról, miként állíthatók ezek az eszközök, platformok a gyermekek képességfejlesztésének a szolgálatába, és megértsék, hogy az óvodában nem játéokra, hanem játékos tanulásra használják a gyermekek az IKT-eszközöket

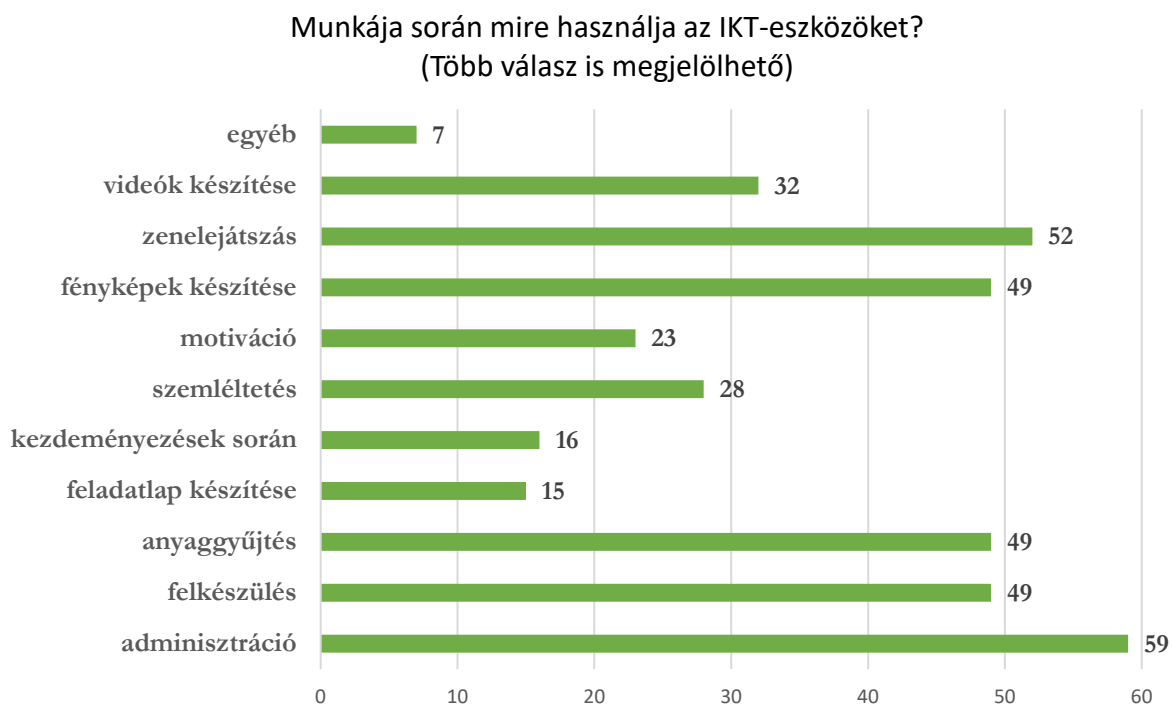
Kérdőíves vizsgálat óvodapedagógusok körében

A kérdőívet kitöltő 62 óvodapedagógus közül 44-en tízes skálán legalább hatosra értékelték IKT-kompetenciájukat. A korábbi években 26 fő vett részt informatikai képzésen, és további 5 pedagógus tervez ilyen irányú képzést. Az óvodai IKT-eszközökkel kapcsolatban szeretnék volna feltérképezni, hogy a pedagógusok ismerik-e azokat a digitális eszközöket, melyek a gyermekcsoportokban is alkalmazhatók. A 62 kitöltő közül 24-en neveztek meg a Bee-Bot padlórobotot, 20-an a laptopot, 18-an valamilyen zenelejátszó eszközt, 14-en az interaktív táblát vagy okoskijelzőt, 12-en az okostelefont és a tabletet. Egy válaszadó Padletet írt, ami nem eszköz, hanem online alkalmazás. Hárman válaszolták azt, hogy nem ismernek ilyen eszközt. A kérdésre adott válaszok alátámasztották, hogy az óvodapedagógusok egy részének ismeretei némileg hiányosak e téren.

Azt is fel kívántuk tájni, hogy milyen digitális eszközöket használnak a pedagógusok az óvodai csoportokban: a legtöbben (52 fő) a zenelejátszót, további 44 fő az okostelefont, 43 fő pedig a laptopot jelölte meg. Ezeken kívül digitális fényképezőgép, tablet, projektor, padlórobot szerepel még az eszközök listáján. Az eszközök alkalmazását nyilvánvalóan befolyásolja, hogy az adott tagóvoda milyen digitális eszközökkel rendelkezik. Ezt támasztja alá, hogy a válaszadók közül csupán kilencen sorolták az okostáblát vagy az interaktív táblát az általuk alkalmazott eszközök körébe, mivel a vizsgálat időpontjában csak két óvodában álltak ezek rendelkezésre. Az óvodapedagógusok válaszai alapján a nagykanizsai óvodákban a következő IKT-eszközök állnak rendelkezésre: laptop (60 fő), zenelejátszó (56 fő), projektor (50 fő), asztali számítógép (49 fő), digitális fényképezőgép (42 fő), valamint padlórobot (28 fő) és okostábla (9 fő). Több óvodapedagógus jelezte, hogy óvodai csoportjában szükségesnek tartaná az interaktív táblát (10 fő), a tabletet (13 fő), a padlórobotot (9 fő), valamint a laptopot (8 fő), további egy fő írta, hogy szeretne Wi-Fi-s elérhetőséget a csoportjában. Néhány pedagógus jelezte, hogy a zenelejátszón kívül nem tartja szükségesnek az IKT-eszközök csoportban való alkalmazását.

A pedagógusok többsége rendszeresen használ digitális eszközt az óvodai csoportban: 32 fő legalább naponta egyszer, további 27 fő pedig legalább heti gyakorisággal használ IKT-eszközöket a csoportszobai tevékenységek során. Az eszközök közül a legtöbben a laptopot (49 fő), az okostelefont (44 fő) és a zenelejátszót (26 fő) említették.

Az IKT-eszközökkel végzett tevékenységek közül 59 fő az adminisztrációt, 52 fő a zenelejátszást, illetve a felkészülést vagy anyaggyűjtést, valamint a fényképkészítést egyaránt 49 fő, 32 fő pedig a motivációs célú alkalmazását emelte ki (1. ábra). Különösen érdekelt bennünket az, hogy a pedagógusok milyen arányban használják az IKT-eszközöket csoportszobai kezdeményezéseik során. A 62 válaszadó közül csupán 16 jelölte meg ezt a választ, míg 7 fő egyéb tevékenységeket is felsorolt. Ez utóbbiak körébe tartozik a pályázatok, projektek megvalósítása, a prezentációkészítés, a szülőkkel való kapcsolattartás, valamint játékok készítése vagy összeállítása különböző online alkalmazások segítségével.



1. ábra: IKT-eszközök alkalmazása a különböző óvodai tevékenységek során, fő

A kérdőívet kitöltő pedagógusok többsége szívesen alkalmaz informatikai eszközöket pedagógiai munkájában, mindössze 5 fő jelezte, hogy egyáltalán nem szívesen használ IKT-eszközöket. A kérdéskört vizsgálva nem találtunk összefüggést sem az életkorral, sem a pályán eltöltött idővel.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az óvodapedagógusoknak milyen tapasztalatokat szereztek a digitális eszközök óvodai csoportban való alkalmazásáról. Szinte minden pedagógus egyetért az IKT-eszközök motiváló erejével, melyet az alábbi válaszok is alátámasztanak:

„Ezt a generációt rendkívül jól lehet motiválni és ismeretet átadni IKT-eszközök segítségével. Nagyan megkönnyíti a munkánkat a használata.”

„Színésíti a hétköznapokat. Modern, innovatív, a gyermekek érdeklődőbbek, figyelmük jobban leköthető.”

„Segíti a munkámat. A gyerekeket jól motiválja. Felkelti és fenntartja érdeklődésüket.”

„Nem bonyhatunk szemet a modern világ felett. Az IKT-eszközök óvodában történő használatával megmutathatjuk a gyerekeknek és ezáltal a szülőknek, hogy milyen módon lehet okosan, tartalmasan használni ezeket az eszközöket.”

A pedagógusok többsége (57 fő) úgy véli, hogy az IKT-eszközök alkalmazása során a gyermekek érdeklődőbbek, aktívabbak lesznek. Csupán 5 fő jelölte azt, hogy szerinte kevésbé bírnak motiváló hatással az IKT-eszközök.

Választ kerestünk arra is, hogy az óvodapedagógusok mely tevékenységek, kezdeményezések során tartják helyénvalónak a digitális eszközök alkalmazását: 61 fő említette az ének, zene, énekes játék, gyermektáncot, 47 fő a külső világ tevékeny megismerését, 23 fő a rajzolás, festés, mintázás, kézi munkát, valamint egyenlő arányban 21-21 fő a verselést, mesélést és a mozgást.

A fentiekén túl az is érdekelt bennünket, hogy az óvodapedagógusok ismernek-e olyan programokat, alkalmazásokat, melyek kifejezetten az óvodás korosztály számára készültek. A válaszadók többsége nem tudta megfelelően értelmezni a kérdést, többen összekeverték az eszközöket és a programokat. Mindössze 21 válaszadó adott releváns választ erre a kérdésre, ők elsősorban a Wordwall, LearningApps, valamint az Egyszervolt.hu online alkalmazásokat nevezték meg.

A válaszadók többsége – 7 fő kivételével – úgy gondolja, hogy van létjogosultsága az IKT alkalmazásának az óvodában, az alábbiakban következzen ezzel kapcsolatban néhány észrevétel, javaslat a pedagógusoktól:

„Nem érdemes tiltakoznunk a digitális eszközök óvodai alkalmazása ellen. Az Alfa-generáció már beleszületett a digitális világba, közel állnak hozzájuk a digitális eszközök. Természetesen meg kell találni a megfelelő egyensúlyt.”

„Mindenkét biztatok és bátorítok a digitális nevelés bevezetésére az óvodában. Mi már országos pályázatot is nyertünk a témában, amire büszkék vagyunk.”

„Sok pedagógus elutasítja a digitális eszközök használatát, annak ellenére, hogy mindannyian tapasztaljuk, hogy a gyerekek érdeklődnek irántuk. Véleményem szerint meg kell tanítanunk őket az okos eszközök használatára, megalapozhatjuk digitális kompetenciájukat.”

„Nem értek egyet azzal, hogy már az óvodában használjanak a gyerekek digitális eszközöket. Sajnos többségük otthon túl sokat játszik a szülők telefonján.”

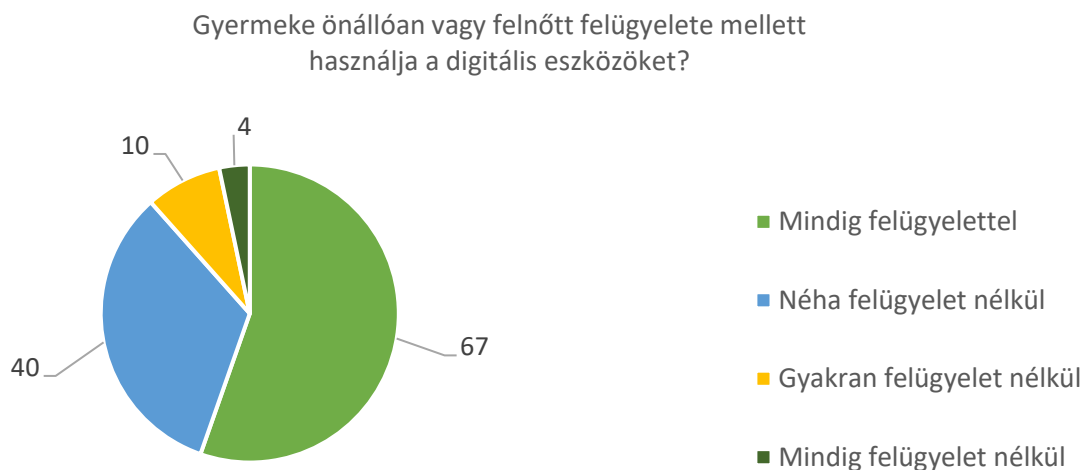
Szülők a digitális eszköz-használatról

A 121 szülő válaszi alapján a családok többsége rendelkezik legalább egy okostelefonnal (119 fő), televízióval (117 fő), lappal (103 fő). Emellett a háztartások nagy arányában megtalálható tablet (74 fő), valamilyen zenelejátszó eszköz (65 fő), digitális fényképezőgép (63 fő), asztali számítógép

(40 fő) és játékkonzol (33 fő). Maguk a szülők is meglehetősen sok időt töltenek digitális eszköz-használattal egy átlagos hétköznapon: a válaszadók közül mindössze 21 fő jelölt meg napi egy óránál kevesebb időt, a legnagyobb csoport 2-4 órát (48 fő) vagy még ennél is több időt (23 fő) szentel digitális eszközökre a munkaidején kívül.

A fenti adatokkal összhangban 114 szülő engedi vagy támogatja óvodás gyermeke digitális eszköz-használatát, mindössze hét szülő jelezte a teljes tilalmat ezzel kapcsolatban. A gyermekek a leggyakrabban tévét néznek (89 fő), okostelefont (66 fő) vagy tabletet (46 fő) használnak. A szülők bevallása szerint a gyermekek leginkább napi 30-60 percet (39 fő) töltenek IKT-eszközökkel, ennél kevesebbet 36 fő jelölt meg, ugyanakkor azt is elismerte több szülő (32 fő), hogy gyermeke képernyőhasználatára órákban mérhető. A szülők többsége (103 fő) valamilyen módon korlátozza gyermeke képernyő-idejét, míg 18-an egyáltalán nem szabályozzák ezt. A gyermekek nagy része rendelkezik saját IKT-eszközzel (78 fő), tehát elmondható, hogy a gyermekek többsége már az iskolába lépés előtt megismerkedik a digitális eszközökkel és kezelni is tudja azokat.

A szülők több mint fele (67 fő) arról nyilatkozott, hogy gyermeke kizárólag felnőtt felügyelet mellett használhat IKT-eszközöket, további 50 fő nem mindig kontrollálja gyermeke digitális tevékenységét, míg négy szülő egyáltalán nem felügyeli azt (2. ábra). A szülők többsége (62 fő) soha nem használja a digitális eszközöket gyermekük jutalmazására vagy megbüntetésére, ugyanakkor 49 fő beismerte, hogy ez időnként, további 10 fő esetében pedig gyakran előfordul.



2. ábra: A gyermekek eszközhasználatának ellenőrzése, fő (n = 121)

A válaszadó szülők közül 85 fő még nem hallott óvodában használható digitális eszközökről vagy alkalmazásokról, csupán négyen említették meg a padlórobotot. Az fentiekhez kapcsolódóan arról is megkérdeztük a szülőket, hogy támogatják-e az IKT-eszközök alkalmazását az óvodai nevelés során. A válaszadók közül 63 fő korlátozottan, 36 fő teljes mértékben támogatja, valamint 22

fő egyáltalán nem támogatja az IKT-eszközök használatát az óvodában. A kérdőívben lehetőséget nyújtottunk válaszuk indoklására, ennek során a szülők többsége az eszközök fejlesztő, motiváló hatását emelte ki, emellett hasznosnak tartják, ha a gyermekek már az óvodában megismerkednek a digitális eszközök használatával, ahogy ezt az alábbi vélemények is jól tükrözik:

„A mai digitális világban elvárható, hogy jelen legyenek IKT-eszközök az óvodában. Erről azonban nem esett mindeddig szó, nem kaptunk külön tájékoztatást azok használatáról.”

„Japánban úgy tartják, hogy van, ami 3 éves kor után már késő. Ide tartozik az IT alapjainak megismerése. A programozás, robottechnika, informatika világában elengedhetetlen a korai alapok megismerése. Ez a generáció már őslakós, beleszületik az IT-ba. Ennek ellenére még mindig sokaknál gondot okoz a tudatos használat...”

Mindezért úgy véljük, hogy az óvodákban, ahol a pedagógusok a gyermekcsoportokban alkalmazták az IKT-eszközöket, mindenképp célszerű lenne a szülők számára megfelelő tájékoztatást adni arról, hogy milyen eszközt és milyen célra használnak a pedagógusok, hiszen ez jelentősen befolyásolhatja a szülők attitűdjeit az óvodai IKT alkalmazást illetően.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Az interjúk és a kérdőíves vizsgálat alapján arra következtethetünk, hogy a Nagykanizsa Központi Óvoda óvodapedagógusai többségében pozitív attitűddel viseltetnek az IKT-eszközök óvodai használatát illetően. A pedagógusok viszonylag magas átlagéletkoruk ellenére is szívesen használják az IKT-eszközöket. A válaszokból kiderül, hogy az óvodapedagógusok leginkább adminisztráció, anyaggyűjtés, felkészülés, fényképezés, zenehallgatás, esetleg szemléltetés céljából alkalmaznak IKT-eszközöket. A 62 óvodapedagógus közül csupán 16 fő használ kezdeményezések alkalmával IKT-eszközöket. Az IKT-eszközök óvodai csoportokban való alkalmazását a módszertani hiányosságok mellett az IKT-eszközökhöz való hozzáférés is gátolja.

A válaszok azt mutatják, hogy az óvodapedagógusok többsége nem ismeri azokat a digitális eszközöket, alkalmazásokat, programokat, amelyek hatékonyan alkalmazhatók az óvodás korosztály számára. Az IKT-eszközök használata többnyire a zenehallgatásban merül ki, emellett a csoportban alkalmazható digitális eszközök közül a Bee-Bot padlórobot kezd előtérbe kerülni. Az okos- vagy interaktív tábla kevésbé fordult elő a válaszokban, ami köszönhető annak is, hogy ezek az eszközök nagyon drágák. Több pedagógus szeretné, ha óvodája hozzájuthatna padlórobothoz és okostáblához, de vannak, akik a zenehallgatáson kívül nem szeretnék csoportjaikban IKT-eszközt alkalmazni. Ennek ellenére szinte minden válaszadó egyetért azzal, hogy a digitális eszközöknek köszönhetően a gyermekek érdeklődőbbek lesznek, figyelmük hosszabb ideig fenntartható.

A szülők többsége az Y generációt képviseli, többségük munkaidőn kívül is naponta több órát tölt IKT-eszközök társaságában. Nem csodálkozhatunk, hogy a gyermekek sem csupán aktív használói a digitális eszközöknek, de nagy arányban rendelkeznek is velük, és leginkább játék céljából veszik a kezükbe az új technika vívmányait. A szülők inkább pozitívan viszonyulnak az IKT óvodai alkalmazásához, és úgy vélik, hogy a digitális kompetencia megalapozását már a korai években el kell kezdeni. A kérdőívet kitöltők válaszaiból az is kiderül, hogy a szülők kevésbé vannak tisztában az óvodai csoportokban alkalmazható digitális eszközökkel és az óvodás korosztály számára készült alkalmazásokkal, platformokkal.

Kutatásainkból megállapítható, hogy az óvodapedagógusok kellő motiváltsággal rendelkeznek pedagógiai módszertáruk megújításához, innovatív szemlélettel tekintenek az újdonságok, így a modern technikai eszközök iránt is. Véleményünk szerint fontos lenne az óvodai IKT-alkalmazás lehetőségének témakörét az óvodapedagógus alapképzésben is erőteljesebben megjeleníteni, hogy a frissen pályára kerülő óvodapedagógusok megfelelő módszertani ismeretekkel rendelkezzenek a területen.

„A veszélyek ismeretében is adjunk a kisgyermeknek számítógépet? Igen, a kisgyermekhez igazított számítógépet. Számítógépes foglalkozásokat kezdeményezzünk az óvodába? Igen, megfontoltan, mértékkel! A játszótéri eszközök használata során történnek balesetek. Ennél nagyobb baj csak az volna, ha nem használnák azokat a gyermekek. Az olló használata veszélyes, mégis adunk, adjunk gyermekeink kezébe ollót, hogy vágjanak, alkossanak. A lényeg: a segítő, óvó jelenlétünk, és a megfelelő, a gyermekhez igazított eszköz. (A gyermekolló lekerekített végű.)”

(Farkas, 2005, p. 74)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bánné Mészáros, A. (2018). *LearningApps oldal bemutatása*. Letöltés dátuma: 2022. 12. 02. forrás: http://refpedi.hu/sites/default/files/hir_kepek/Learningapps_Bemutat%C3%A1sa_20180213_BMA.pdf
- Bontovics, I. (2015). Áttekintés az óvodában használható informatikai eszközökről. In Bontovics, I., *Interaktív elemi matematikai feladatok óvodapedagógusoknak*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. [Elektronikus kiad.] Szeged: Mentorháló. Letöltés dátuma: 2023. 10. 12. forrás: http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Interaktv_elemi_matematikai_feladatok_vodapedagogusoknak/beebot_robot.html
- Chapman, G. & Pellicane, A. (2016). *Net-függő gyerekek. Hogyan teremtsünk egyensúlyt a virtuális és a valódi kapcsolatok között?* Harmat Kiadói Alapítvány.
- Czirfusz, D., Habók, L., Lévai, D. & Papp-Danka, A. (2015). *Digitális állampolgárság kutatás 2014*. Budapest: Oktatási Hivatal. [Elektronikus kiad.] Letöltés dátuma: 2023. 11. 10. forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/DAK_tanulmánykötet_T315.pdf

- Digitális Jólét Program (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Letöltés dátuma: 2022. 02. 11. forrás: <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Digitális OkosJáték Óvodásoknak (2021). *DIOO OkosJáték*. Letöltés dátuma: 2021. 10. 19. forrás: <https://iskolaellato.hu/Interaktiv-eszkozok-es-robotika-DIOO-Digitalis-Oko>
- Digitális Oktatási Cselekvési Terv (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age*. EU. Letöltés dátuma: 2023. 01. 10. forrás: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu
- Egyszervolt.hu (évszám nélkül). *Játékok, mesék, versek, dalok, családi programok óvodásoknak és iskolásoknak*. Letöltés dátuma: 2023. 04. 10. forrás: <https://egyszervolt.hu/>
- Farkas, K. (2005). Számítógépet az óvodába? Avagy milyen alacsonyra helyezzük a villanykapcsolókat? *Iskolakultúra* 15(11), 67–79. Letöltés dátuma: 2023. 04. 10. forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20336>
- Fáyné Dombi, A., Hódi, Á. & Kiss, R. (2016). IKT az óvodában: Kihívások és lehetőségek. In: *Magyar Pedagógia* 116(1), 91–117. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.1.91>
- Hoobs, R. & Moore, D. C. (2015). *A médiaműveltség felfedezése*. Budapest: Wolters Kluwer Kft.
- IVSZ 2016: *Mi a digitális pedagógia legfontosabb alkotóeleme?* Letöltés dátuma: 2023. 05. 10. forrás: <https://ivsz.hu/hirek/mi-a-digitalis-pedagogia-legfontosabb-alkotoeleme/>
- Jigsawplanet (évszám nélkül). *Ingyenes online kirakós puzzle*. Letöltés dátuma: 2023. 05. 12. forrás: <https://www.jigsawplanet.com/?lang=hu>
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Komár, Z. (2017). Generációelméletek. *Új Köznevelés* 73(8-9), 14-16. Letöltés dátuma: 2023. 02. 11. forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>
- LearningApps (évszám nélkül). *Tankockák*. Letöltés dátuma: 2022. 02. 11. forrás: <https://learningapps.org/>
- Molnár, Gy. (2009). *IKT, hálózati és mobil kommunikációs megoldások az atipikus tanulási formák tükrében*. V. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning konferencia. Sopron, 2009. április 16. Letöltés dátuma: 2021. 10. 11. forrás: <https://adoc.pub/es-s-mobil-kommunikaci-learning-konferencia.html>
- Molnár, Gy. (2018). *Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák)*. Budapest: BME Műszaki Pedagógia Tanszék Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport [Elektronikus kiad.] Budapest: MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények. Letöltés dátuma: 2023. 10. 11. forrás: [http://real.mtak.hu/86246/1/Hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20di-git%C3%A1lis%20kor%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20pedag%C3%B3gia%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20hoz%20MTA%20nyitott%20kiadv%C3%A1ny.pdf](http://real.mtak.hu/86246/1/Hozz%C3%A1j%C3%A1rul%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20di-git%C3%A1lis%20kor%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20pedag%C3%B3gia%C3%A1s%C3%A1s%C3%A1s%20hoz%20MTA%20nyitott%20kiadv%C3%A1ny.pdf)
- Nagy, I. M. (2021). *A 21. századi óvoda*. Budapest: Neteducatio Kft.
- Nagykanizsa Központi Óvoda Pedagógiai Programja (2018). Letöltés dátuma: 2021. 10. 11. forrás: http://www.nkkozpontiovi.hu/docs/Pedagogiai_Program_779867_840668.pdf
- OECD (2013). *Investing in high-quality early childhood education and care (ECEC)*. Letöltés dátuma: 2022. 10. 11. forrás: <https://www.oecd.org/education/school/48980282.pdf>
- Okosdoboz (évszám nélkül). *Okosdoboz digitális feladatgyűjtemény, tudáspróba, fejlesztő játék*. Letöltés dátuma: 2023. 03. 11. forrás: <http://www.okosdoboz.hu>
- Óvodai nevelés országos alapprogramja (2012). *363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról*. Letöltés dátuma: 2023. 10. 11. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Pintér, M. (2016). Milyen tapasztalatokkal kerül az alfa-generáció az iskolába? *Új Köznevelés* 72(8), 27–29. Letöltés dátuma: 2023. 03. 11. forrás: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/milyen-tapasztalatokkal-kerul-az-alfa-generacio-az-iskolaba>

- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon* 9(5), 1–6.
<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- SNIKT (2019). *Mire jó, és mire jó a WordWall*. Letöltés dátuma: 2023. 07. 11. forrás: <https://sni-ikt.wordpress.com/2019/01/02/miert-jo-es-mire-jo-a-wordwall/>
- Wordwall ([évszám nélkül](#)). [Készítsen feladatokat, gyorsan egyszerűen](#). Letöltés dátuma: 2023. 02. 11. forrás: <https://wordwall.net/hu>

FEKETE ISTVÁN KELE CÍMŰ REGÉNYÉNEK BIBLIOTERÁPIÁS ELEMZÉSE

Czink Zsuzsanna

Gyógypedagógia szak, MATE Neveléstudományi Intézet, znzs02@gmail.com

Napjainkban nagyon sok szó esik a beilleszkedési és magatartászavaros gyermekekről, ugyanakkor a vissza-húzódo, kiközösített gyermekekről csak akkor, ha valami tragédia történik. Viszont egyre gyakrabban kerülnek bele a médiába a velük történt vagy éppen általuk okozott tragédiák is. Ezek elkerülhetők lettek volna megfelelő nevelési módszerekkel. A biblioterápia az egyik olyan módszer, amelynek segítségével viselkedésmin-tákat, problémameg-oldási lehetőségeket tudunk a fiatalok számára nyújtani.

Tanulmányomban a beilleszkedés nehézségeket a pedagógiai pszichológia szakirodalmának tükrében vizsgálva arra kerestem a választ, hogy lehet-e bármely irodalmi mű életet megváltoztató, személyiségfejlesztő, segítő eszköz, valamint lehet-e párhuzamokat találni a mű szereplői és az olvasók között, ha igen, tudunk-e megoldási kulcsokat adni a gyermekek kezébe. A vizsgálathoz konkrét példaként Fekete István Kele című regényét választottam, amely egy sérült gólyáról szól, aki az egyik telet egy falusi udvarban kénytelen eltölteni, és az udvar népével jó kapcsolatot alakít ki. Egy teljes évet végig tudjuk követni, hogyan tanul meg alkalmazkodni a baromfiudvarhoz, majd újra az ősi törvényhez. A műváltás további két kérdést is felvetett, az egyik a gólya jelleméből adódóan az önként magányt választó fiataloknak Kele tud-e példát mutatni a környezet tagjaival való kapcsolódásra, a másik, hogy valóban van-e hasonlóság a az öreg gólya és a magányos diákok között, és ők – a madár példájából tanulva – meg tudják-e találni az összhangot az osztálytársaikkal, a környezetükkel.

Kulcsszavak: biblioterápia, beilleszkedési nehézség, szociális visszahúzódoás

Nowadays, there is much discussion about children with integration and behavioral disorders, while withdrawn and ostracized children only receive attention when a tragedy occurs. However, tragedies involving these children, and increasingly caused by them, are appearing more frequently in the media. With appropriate methods, these could have been avoided. Bibliotherapy is one such method that can provide young people with behavioral patterns and problem-solving strategies.

In my study, I examined the difficulties of integration in the light of pedagogical psychology literature, seeking to answer whether any literary work can be a life-changing, personality-developing, supportive tool, and whether parallels can be found between the characters in the work and the readers. If so, can we provide children with keys to solving their problems? For this examination, I chose István Fekete's novel "Kele" as a concrete example. The story is about an injured stork forced to spend a winter in a village yard and develop a good relationship with the yard's inhabitants. We can follow an entire year of how the stork learns to adapt to both the poultry yard and later to the ancient laws of nature.

This choice of work raised two additional questions: Firstly, whether Kele can set an example for young people who choose voluntary solitude due to the character of the stork, showing them how to connect with members of their environment. Secondly, whether there is indeed a similarity between the old stork and lonely students, and if they can learn from the bird's example to find harmony with their classmates and environment.

Keywords: *bibliotherapy, difficulty in integration, withdraw*

BEVEZETÉS

Manapság egyre nő a viselkedési, beilleszkedési és magatartászavaros tanulók száma. Ennek sok lehetséges oka van, amit ha fel is ismer a gyermekkel foglalkozó felnőtt, nem biztos, hogy tudja változtatni.

De miért is fontos a beilleszkedés? Gyöngyösi Katalin Krisztina így ír erről: „A közösségi létforma megélése a diák szempontjából terápiás jelentőségű is lehet, hiszen a lelki sérülések igen nagy százaléka visszavezethető az egyedüllétre, a szeretetlenségre, az elfogadás hiányára. A közösségnek megtartó ereje van a gyerekek számára, hiszen ott tapasztalhatják a valahová tartozás érzését, a másik megértését és elfogadását, és megtanulhatják az alkalmazkodást, a lojalitást.” (Gyöngyösi, 2007: 23–44).

Az ember közösségi lény. Egyedül nehézkesen tud boldogulni, szüksége van társakra, közösségre. A diákok az iskolában töltik idejük nagy részét, ahol olyan gyerekekkel és felnőttekkel kerülnek napi kapcsolatba, akikkel elsőként meg kell tanulniuk kapcsolatot teremteni, és a napok kelleme, de legalább elviselhető eltöltéséhez szükséges velük jó kapcsolatot kialakítani. Ez az utolsó hely, ahol meg tudják tanulni viszonylag komolyabb következmények nélkül a társas érintkezés szabályait, és ebben a tanulásban a pedagógusok tudatos vagy tudattalan segítsége is nagy szerepet játszik.

A művészet a pedagógusok számára hatásos eszköz lehet a fiatalok támogatására. Ahogy Babits írta (idézi: Vörös, 2014): „A világirodalom az emberiség tudatra ébredése.” Írásában a szerző kifejti, hogy az ideálokat, eszméket csak a művészetten keresztül tapasztalhatjuk meg. S mi a művészet? Egy eszköz, amely segíthet visszatérni az életbe. Azáltal segít ebben az útban, hogy megtanítt kérdést feltenni, önkimondásunk kérdéseit segít megfogalmazni, hogy utána már képesek lehessünk magunkról beszélni.

Úgy véli, hogy a történetek által válaszokat is befogadunk, és azért fogadjuk be a válaszokat, hogy magunkra kérdezhessünk. A műalkotások által eltérő perspektívákat találhatunk, amelyek a megértést segítik.

A műalkotások közül az irodalom egy könnyen kézbe vehető eszköz, de nem mindegy, mit is választunk. Jeney Éva Bagstert idézve írja le, milyen könyv az, ami igazán hat: „Szükségünk azonban épp olyan könyvekre van, amelyek úgy hatnak ránk, mint egy szerencsétlenség, ami nagyon fáj, mint valakinek a halála, akit jobban szerettünk önmagunknál, vagy mintha kiüznének minket, minden embertől távol, a vadonba, mint egy öngyilkosság, olyan legyen a könyv, fejsze, a bennünk befagyott tenger jegéhez.” (Jeney, 2016: 151–155).

MÓDSZEREK ÉS ESZKÖZÖK

A gyermekek ösztönösen keresik a követendő, követhető magatartásmintákat, de ezeket a példaképeket, az anyával való azonosulás után, önmaguktól választják ki, a túl direkt módon felkínált, ajánlott mintákat elutasítják. Ellenben a mesevilágok szereplőivel könnyen tudnak azonosulni. Ezek a szereplők stilizáltan, áttételesen jelenítik meg a pozitív (és a negatív) magatartási normákat. Az állat-figurák szabadság-szimbólumok, melyek függetlenek a felnőttek világától (Pósa, 1984).

Ahhoz, hogy egy irodalmi mű hatékonyan tudjon segíteni, szükséges egy olyan szakember, aki az olvasmányélményt struktúrába tudja ágyazni, és célzott kérdésekkel az önreflexiót segíteni.

A biblioterápiával a fiatalok kezébe tudunk adni válogatott olvasmányokat, melyekkel észrevétlenül tudnak magatartás- és problémamegoldási mintákat megismerni. „A fejlesztő biblioterápia az irodalom perszonalizása abból a célból, hogy az egyén képes legyen az életben rá váró feladatokat megoldani” (Lack, 1985 idézi Doll – Doll, 2011: 15–16). Továbbá a fejlesztő biblioterápia nagy előnye, hogy nemcsak orvosi végzettséggel rendelkezők tanulhatják és alkalmazhatják, de könyvtárosok, pedagógusok vagy akár szociális munkások is élhetnek az eszköztárával.

Tanulmányomban a dokumentum- és tartalomelemzés kvalitatív módszerével keresem a választ arra a feltevésemre, hogy nemcsak az önsegítő könyvek, de szinte bármely regény, irodalmi mű lehet életet megváltoztató, személyiségfejlesztő, segítő eszköz, ha megfelelő szaktudással, figyelemmel adjuk a segítségre szorulóknak. Ezt egy konkrét mű elemzésén keresztül, a szereplők és a gyermekek közti párhozamok keresésével és a lehetséges megoldási kulcsokat is bemutatásával végzem.

Továbbá azt is vizsgálom, hogy a kiválasztott regény alkalmas-e biblioterápiás feldolgozásra. Ez a regény Fekete István Kele című alkotása. A regény főszereplője egy sérült gólya, akinek a sérülése miatt a tyúkudvarban kell a telet és a gyógyulási időszakot átvészelnie. Különösége, magányossága hasonló a problémás, zárkózott gyermekek lelkiállapotához. Szeretném bizonyítani, hogy ez a hasonlóság valós, és ahogy az öreg gólya is végül megtalálja a hangot a környezetével, úgy a

fiatalok, akik olvassák, szintén összhangba tudnak kerülni környezetükkel, önmaguk felvállalásával együtt.

A visszahúzódó személyiség

Bella DePaulo egy korábbi vizsgálat alapján mutatja be a társaságtól visszahúzódó emberek sajátosságait, csoportjait (Bowker et al., 2017, idézi DePaulo, 2018). Megállapítása szerint a magányosok fajtája létezik, ezek közt van olyan is, amely teljesen egészséges. Az általa elemzett tanulmányban a kutatók három csoportra sorolták a magányos embereket, ő még két csoportot vett hozzá ezekhez: a félénkek, az elkerülők, az aszociálisok – akinek tulajdonképp mindegy, hogy egyedül van-e –, a társaik által kiközösítettek és azok, akik szeretnek egyedül lenni.

A szerző meghatározta ezeknek az embereknek a főbb tulajdonságait is:

– A félénkek sokszor a félelemtől félnek, nagyobb valószínűséggel vesznek részt fizikai agresszióban és kerülnek kapcsolatba agresszióval, mint a nem félénkek. Szeretik elkerülni a kellemetlen dolgokat (ez egy viselkedésgátló módszer), ugyanakkor nem igazán motiváltak, hogy elérjék a céljaikat, vágyaikat (ez a viselkedés aktiváló rendszer). Ennek megfelelően kevesebb pozitív élményben is van részük. Valamint kevésbé kreatívak.

– Az elkerülőknek szintén több közük van az agresszióhoz, és szívesebben vesznek benne részt, kevesebb pozitív élményt élnek át, mint a nem elkerülők. Kevésbé kreatívak, és ők sem elég motiváltak a céljaik elérésében.

– Nem társaságiak: az agressziót szeretik elkerülni, kreatívak, ugyanakkor ők sem motiváltak, hogy dolgozzanak a vágyaikért.

A másik két csoportról nem készült hasonló vizsgálat, de a tanulmány szerzője megállapítja, hogy az egyedüllétet kedvelőkről nagyon kevés tanulmány készült eddig, de amit tudunk, hogy személyiségprofiljukban nagyon sok pozitív tulajdonsággal rendelkeznek, továbbá nem jellemző rájuk a neurózis és valószínűleg nyitottak.

A tanulmányban leírt kiközösített fiatalok azok, akikkel a tragédiák történnek. Ugyanis a kiközösítéshez általánosságban hozzátartozik a verbális és sokszor a fizikális bántalmazás is a kortársak részéről. Illetve azok a fiatalok, akik nem illeszkednek be a közösségbe, szintén nagy eséllyel válnak a kortársak céltáblájává. A bántalmazott fiataloknak ugyanakkor nincs meg a megfelelő eszköztára, hogy ezekből a helyzetekből kiléphessen. Hiába szól felnőtteknek, a bántalmazás rejtve tud maradni.

A biblioterápia

A biblioterápiának két ága létezik az alkalmazott tevékenységek és a bevont személyek alapján, a klinikai és a fejlesztő biblioterápia. A fejlesztő biblioterápia során a foglalkozások az általános személyiségfejlődést tűzik ki célul, az életben felmerülő feladatok megoldásához ad segítséget, míg a klinikai változatban súlyos érzelmi vagy viselkedésbeli zavarokkal küzdő egyén konkrét problémája kerül a figyelem középpontjába.

A fejlesztő biblioterápia az átlagember (átlaggyermek) számára hatásos, aki vagy életkori krízissel vagy akcidentális krízissel küzd, illetve nehéz anyagi körülmények miatt sebezhetőbb a szociális és érzelmi problémákkal szemben (Doll–Doll, 2011).

Tehát a fejlesztő biblioterápiát minden gyermekkel lehet alkalmazni, ráadásul az olvasási illetve a szövegértési készséget is fejleszthetjük vele. Ehhez azonban mindenképp olyan olvasmányt kell választanunk, amely felkeltheti a fiatalok érdeklődését.

A regény

A Kele az élni akarás regénye. Hogyan lehet túlélni egy sérülést, amely talán nem nagy, de a méreg bekerül a szervezetbe, és apránként felemészti azt. Hogyan kell túlélni, amikor kikerülünk a jól ismert és szeretett közegünkből, de nemcsak kikerülünk, hanem egy olyan másik közegbe kerülünk, ahol más törvények uralkodnak? Hogyan tudunk alkalmazkodni a megváltozott helyzethez, hogy mi magunk ne változzunk?

A krízis a fejlődés szokásos és szükséges velejárója. A fejlődés olyan, mint Kele ezen éve. Történik valami, ami a Kele világának a rendjét felborítja. Emiatt a gólya nem tud a társaival a Törvénynek engedelmessé válva délre repülni. A Törvény szerint, ha ott marad, akkor a halál vár rá. De Kele élni akar. Talán öntudatlanul is olyan pihenőhelyet választ, ahol van esélye a túlélésre. De ezen az új helyen más törvények uralkodnak, amihez alkalmazkodni kell. El kell fogadni ezeket a törvényeket, de nem szabad elfelejteni, hogy ez csak itt érvényes.

Ebben az udvarban Kelének is beszűkül a tér, mint a krízisben lévő ember tudata. De aztán megtalálja az erőforrásokat, a segítséget, és szép lassan meggyógyul, újra képessé válik visszatérni eredeti életébe. Ugyanakkor a krízis tapasztalatai hozzátesznek a boldoguláshoz. Ha meg nem is változik, de mindenképp bölcsőbb lesz általa. Ez a regény segíthet, hogy észrevegyük életünk mélypontján a segítséget, a lehetőséget.

Ha ezt a beszűkült, megváltozott teret konkrétan értjük, akkor egy új környezetbe kerülő gyermek nagyon könnyen tud asszociálni a saját életére. Valamilyen traumát (ez akár egy egyszerű költözés, vagy általánosból középiskolába kerülés is lehet) átélt gyermek általában kicsit zárkózottabb,

nehezebben barátkozik. Pont mint Kele, aki eleinte nem is akar leereszkedni az udvaron élők közé, és nem is önszántából teszi ezt meg.

EREDMÉNYEK

Beilleszkedés mint életfolyamat

Amikor egy gyermek (vagy bárki) új közegbe kerül, mindig felmerül benne a kérdés, hogy fogják őt fogadni. Hogyan tud alkalmazkodni az új helyzetekhez, az új emberekhez. Ilyenkor fontos, hogy a személy belső vagy külső önbecsülésű, azaz az önértékelését attól teszi-e függővé, hogy másoktól milyen visszajelzést kap. Akinek magas a belső önbecsülése, anélkül képes elfogadni hiányosságait és gyengeségeit, hogy elveszítené önmagát (Johnson, 2008).

Korunk nagy problémája a beilleszkedés. Nemcsak az iskolákba akarjuk az eddig elbújtatott gyermekeket beilleszteni, de a háborúk és a klímaváltozás miatti népvándorlás következtében teljesen eltérő kultúrájú embereknek kell, kellene békében egymás mellett élnie.

A beilleszkedésnek három fokozata van:

- Integráció: bár hivatalosan egybeolvadást jelent, az oktatás területén látszik, hogy ez inkább csak egyfajta együtt nevelés.
- Inklúzió: tulajdonképpen az integrálódás magasabb foka, tartalmazza a cselekvő befogadást is. A gyermek ténylegesen egyenértékű tagjává válik a csoportjának. Nemcsak együtt nevelik a többséggel, de az optimális fejlesztéseket is megkapja, hogy olyan szabadon bontakozhasson ki, mint a tipikus fejlődésmentű társai (Varga, 2015).
- Asszimiláció: egy nép vagy embercsoport beilleszkedése más népbe úgy, hogy teljes mértékben átveszi annak szokásait, kultúráját, nyelvét. Végül azonosul velük (Biczó, 2009).

Amikor új közösségbe kerül valaki, célszerű mihamarabb barátokra szert tennie. Ugyanis mindenkinek szüksége van barátokra (Csóti, 2006). Támogatásuk, gyengédségük létfontosságú. Olyan társakra van szükségünk, akikkel közös élményeket élhetünk át. Gyermekkorban különösen fontos a valahova tartozás megélése. Fontos, hogy érezze, van egy, csak számára fenntartott hely, ahol szívesen veszik társaságát, tiszteletben tartják személyét és véleményét.

A gyermek számára különösen fontos, hogy legyen „társadalmi státusza”, amelyet az őt befogadó közösség biztosít. Továbbá egyedül sokkal sebezhetőbb, mintha lenne valaki, aki kiáll mellette, jobban ki van téve környezetének élcélődésének, bántalmazásának. Az agresszorok sokkal inkább a magányos személyeket támadják, mint azt, akiről azt gondolják, vagy saját maga meg tudja védeni önmagát, vagy a barátai biztosítják számára ezt a védelmet.

Ugyanakkor a magány érzetét fokozza, ha a gyermek látja a többiek közös játékát, úgy érezheti, hogy valami jóból kimarad. A fentiekből látjuk, hogy sok esetben számít az is, hogy egy vagy több barátja van, hiszen ha csak egy, de az valamiért nincs mellette, könnyen elhagyatva érezheti magát.

Ráadásul a valahova tartozás érzete miatt a gyermek hajlamos akár rossz társaságba is keveredni, akár az értékrendjével ellenkező értékrendű társaságba is, ha azok befogadják.

A gyermekek önbecsülését nagymértékben befolyásolja a megbecsültség érzése.

A beilleszkedés nehézségei a regény szűrőjén keresztül

Kele, a gólya a saját környezetét elhagyva, kényszer hatására kerül új környezetbe. Nemcsak az őt körülvevő személyek lesznek mások, de a szokásaik, törvényeik is. A helyzet alapvetése a „Szabadok Népe” és a háziasított állatok közötti ellentét. Egyik sem érzi jól magát a másik környezetben. Ugyanakkor az ember körül élő állatok különböző módon viseltetnek a vadon élő társaikkal szemben. Vannak, akik felnéznek rájuk, és csodálják őket, de van, aki ellenséges velük. Mindamellett akik csodálják őket, azok is csak addig, amíg szabadok, amíg erősek, amíg véghez tudják vinni, amire a háziállat nem képes, vagy nincs elég motivációja hozzá.

Mindemellett a vadállatok kissé lenézik a háziakat, hiszen azok élete nagymértékben függ az embertől. Úgy gondolják, a háziállatok gyengék. Alapesetben a határaik megtartásával elférnek egymás mellett (ahogy a regényben is szerepel, például amikor a paraszt felszántja a földet, gyakorta jár a gólya a nyomában, és a kiforgatott pajorokat vagy egyéb kártevőket elfogyasztja), de keveredni, egymás területét megsérteni nem szokták. Tehát ebbe a fura szituációba keveredik most a golyánk. Kényszerből olyan személyek közé került, akikkel kölcsönösen megítélték, talán el is ítélték egymást. Még ha ezt az alapszituációt könnyen meg is lehetne oldani, felmerül a másik probléma, Kele beteg szárnya. Azért az ősi törvény részben még mindig igaz a háziállatokra is, a gyenge, a beteg vesszen, ez alól felmentést csak az Ember adhat, aki képes ebbe a folyamatba beavatkozni, ugyanis ő felette áll ennek a törvénynek. Akár el is pusztíthatja az erős, egészséges állatot, akár meg is gyógyíthatja és megerősítheti a beteget, a haldoklót. Az állatok tudják, hogy „Rossz” van benne, és nem szeretik a „Rosszat”. Úgy érzik, rájuk is bajt hoz, próbálják is elkergetni, csak a bagoly marad vele, aki az éjszaka madara, emiatt ő kicsit átmenet a ház körüli és a mezei állatok közt. Egyébként is, az állatok azt gondolják, hogy Hu gyógyíthat. Ilyen körülmények közt nem csodálkozhatunk, hogy Kele fél. Fél a haláltól és fél a szégyentől is, és fél attól, hogy a többiek hogy ítélik meg, mit gondolnak róla. Mert az állatok közt nincs kegyelem. Aminek pusztulni kell, annak pusztulni kell, ezt csak az Ember bírálhatja felül. Ebben a szituációban kell megtalálnia a helyét, feltérképezni, meghatározni, kihez hogyan viszonyuljon, kitől kell félni, ki fogja és ki nem fogja bántani.

A baromfiudvar (ideértve az összes háztáji állatot) számára is problémás helyzet, hogy az Ember befogadott egy olyan lényt, aki nem közénk való. Idegenek a szokásai, más a területe. Kele betolakodó, és eszerint bánik vele a kakas és a ló is.

Kele azáltal tud boldogulni, mert pártfogókra talál. Elsőként az ember személyében. Majd a kutya és a szamár is befogadja. Ugyanakkor mindenféle szóbeli bántalmazást figyelmen kívül hagy, vagy amikor válaszol, akkor rövid, tömör visszavágásokkal. Az ilyen megszólalásaiból kitűnik, hogy minden félelme ellenére tudja, hogy ki ő, és mire képes. Önbecsülését, identitását nem ingatja meg az idegen környezet.

Ha nem tudsz róla beszélni, meséld el metaforákban

A jó könyvek ismérve, hogy magukba szippantják az olvasókat. Mivel az emberi agy úgy van megalkotva, ezért az elképzelt dolgokat is úgy reagálja le, mintha valóság lenne (Atkinson–Hilgard, 2005). Ennek folyománya, hogy egy történetet olvasva, hallgatva, sőt akár nézve is képesek vagyunk beleélni magunkat. És képesek vagyunk akár az egyik szereplővel, akár valami mással azonosulni, ha az adott személy, dolog érzelmileg megérint. Sokat árul el rólunk, hogy melyik szereplővel azonosulunk, és melyik szereplő taszít. Melyik helyzetet hogyan éljük meg.

Nagyon sokszor nem tudjuk, nem akarjuk kimondani, ami bennünk van, ami fáj. De minden történetet a saját szemszögünkből nézünk, és olyannak látjuk, amilyen az aktuális helyzetünk. Egy csoportos meseterápiás foglalkozáson tapasztaltam meg, hogy valóban mindenki annyit ért és úgy a történetből, ahol éppen ő tart. Amikor beszélnie kell a történetről, olyan adatokat is beleszó, amely a saját történetében van, vagy éppen kihagy részeket, amelyeket a saját életében sem tud feldolgozni. Egyrészt azért, mert amikor beszélünk az imént megélt történetről, az már csak emlékké szelődül. Másrészt az észlelés is attól függ, hogy milyen a világ aktuálisan bennünk élő képe (Atkinson–Hilgard, 2005).

Ezért van az, hogy miközben beszélünk egy történetről, egy szereplőről, sokszor magunkról beszélünk. A regénybeli helyzet a sajátunk leképezése, ezért úgy tudjuk elemezni a saját életünket, hogy csak a műről beszélünk.

Úgy gondolom, nem szabad senkit erőltetni, hogy a saját életéről beszéljen nyíltan, mert nem biztos, hogy készen áll erre. De a lehetőséget mindig fenn kell tartani, hiszen, amikor kapcsolódik egy történethez, és készen áll rá, akkor magától fogja elmondani a saját élményeit, vele ez hogyan esett meg, ő hogyan csinálná.

Megoldási minták a Kelében

A trauma

Az első oldalakon megjelenik a gólyát ért trauma. Megismerjük, hogy éli ezt meg Kele. Pont a vándorlás előtt sérül meg. Amikor megérzi, hogy baj van, hogy nem fogja tudni megtenni az utat a többiekkel, kiválik a csapatból. Úgy érzi, rá már nincs szükség, és nem akar teher lenni a többiek számára. A pusztán az a Törvény, hogy pusztuljon, ami arra való. Elfogadja ezt, mást nem is tehet. De igyekszik az utolsó pillanatig megtartani a méltóságát. Erre a részre reflektálva a kliens elmondhatja, őt milyen trauma érte, és hogy éli ezt meg, hogy van ez most őbenne, de elmondhatja, ha még nem tud, nem akar magáról beszélni, hogy mi a véleménye a lövöldöző fiatalokról, elmondhatja, hogy őt hogy érintené, ha a társai így elhagynák. Ez a rész az, amelynek a segítségével jobban megismerhetjük a fiatal valódi problémáját.

Aztán megismerkedünk azzal az ősi vággyal, amely a gólyákat vándorlásra készíti. A valahonnan elindulás és valahova elindulás mozgatórugóit. Erről beszélgetve a serdülő verbalizálhatja a saját jelenlegi helyzetét, és megfogalmazhatja álmait, hova szeretne eljutni, milyen emberré szeretne válni, mi az, amiért ő útnak indulna.

Itt érdekes lehet azt is átbeszélni, hogy szerinte mi az az életben, amire azt lehet mondani, ha ezt elértem, akkor már elértem életem célját.

Bántalmazás

Csuri népe, amikor látja, hogy beteg a gólya és gyenge, odamennek csúfolódni, elűzni. Kele, amikor megelégedi, odacsap közéjük, és megmutatja, hogy bármilyen gyenge és beteg is, bármennyire haldoklik is, azért még ő az erősebb. Nem fél, hanem haragos lesz, ezért csap oda, az évek alatt begyakorolt rutin mozdulattal, halát okoz mindkét esetben, támadói halálát. Ahogy ebben az epizódban, úgy később a Kurival való konfrontációjában megjelenik a frusztráció, ami haragban fejeződik ki. Ranschburg Jenő (Ranschburg, 2012, 13) megállapítja, félelem és a harag olyan tettekre motivál, ami által az érzés is megszűnik. Ugyanakkor ezek a tettek nem az érzés megszüntetésére, csak annak a kiváltó okára irányulnak, például a veszély elkerülésére. Ez a rész azért lehet alkalmas, mert megvizsgálhatjuk, hogy a gyermeknek mi a reakciója, amikor csúfolják, mi a reakciója a bullyingra. Hagyja magát és csak elhúzódik, vagy agresszívan visszacsap? Mi a véleménye Kele megoldásáról? Tudna-e jobbat, emberként milyen viselkedés lehetne a helyes hasonló szituációban?

Jellemek

Fekete István nagyon pontos társadalomkritikát fogalmaz meg az állatregényein keresztül. De ezt nem úgy teszi, mint ahogy a többi állattörténetre jellemző, hogy egy-egy emberi tulajdonságot vetít rá az adott állatra, hanem összetett jellemzést alkot. Szereplői nem egysíkúak, mindenkinek van jó és rossz oldala, igaz, sokszor, ahogy az emberek között is, inkább csak az egyik oldal látványos. Az alábbiakban néhány jellemzés, ami a különböző embercsoportokkal is megfeleltethető.

A fiatal ezeken a jellemzéseken keresztül ráismerhet a saját környezetére. Kiválaszthatja, hogy kik veszik őt körbe. Csupa veréb, akik csak együtt erősek? Vagy buta, de vidám kacsák, akikkel érdemben nem tud beszélgetni? Esetleg ő nem is látja butának ezeket a kacsákat, vagy épp szeretne ő is a verebek közé tartozni, hogy erősnek érezhesse magát? Milyennek látja Hut, a baglyot? Mit gondol róla? Valamint felismerheti az egyetemes emberi jellemet Fekete István nagyon találó megfogalmazásában. Ez a megfogalmazás azt is segíti, hogy újra és újra emlékeztessük magunkat arra, hogy ne legyenek idealizált elvárásaink sem magunkkal, sem másokkal szemben.

Belső menedék

Kele érzi az elmúlást, érzi, hogy nem fog tovább repülni. De az udvaron élő állatokkal nem akar közösséget vállalni, és azt sem akarja, hogy lássák megszégyenülni. Számára eljött a számadás ideje, már nem érdekes, mi van kint, most már befelé kell figyelni. Megkeresi azt a belső pontot, ahova elvonulhat, ahol ki tudja zárni a fájdalmat az életéből. Ez a belső hely számára a Nagy Víz túlsó partja, ahol furcsa kőemberek ülnek, ahol az emberek úgy énekelnek, mintha a Homok és a Kő sírna.

Egy foglalkozáson ezen rész kapcsán beszélgethetnénk arról, hogy Kelének vajon mit jelenthet a Nagy Víz túlsó partja, mit jelenthet a Homok és a Kő. A fiatalnak mi a véleménye erről, hogy így valaki „kivonul” a környezetéből? Ennek mi a haszna és mi a hátránya?

Arról is tudnánk beszélgetni, hogy a gyermeknek a saját életére vonatkoztatva van-e ilyen hely, ahova gondolatban elmenekülhet.

Érzések

„Szemében halálos szomorúság éledt, és úgy érezte, megfullad. A rabság hideg kezét érezte torkán, és most már meg sem moccant. A messzeség közel jött hirtelen, és az életnek a rácsos kapunál vége lett.” (Fekete, 1961: 79).

Ez a rész a gólya pillanatnyi hogylétét mutatja. Egy akaratlanul bántó mondat ennyire sötét érzéseket hozott elő belőle. A fiatallal meg tudjuk beszélni, hogy az érzések, azok érzések. Minden

érzésnek van helye és van ideje is. Rendben van, bárhogya is érzi magát. Úgy egyáltalán az érzésekről és azon belül is a halálos szomorúságról, a rabságról, a félelmekről tudunk eszmét cserélni a részlet kapcsán. Illetve, témaként felhozható, hogyan lehet egy ilyen sötét hangulatot feloldani.

A segítő

„Kele megszokta már Berti hangját, lassú mozdulatait. [...] Az élelmet Berti hozza, és ha Berti azt mondja: Bábal... – kellemes érzés van a begyében. Ha meg Berti tesz –vesz körülötte, azután mindig valami jó következik.” (Fekete, 1961: 81) A klasszikus behaviorista tanulásfelfogás (Nahalka, 2003, 83) példáját láthatjuk ebben a jelentben. Kele meglátja, meghallja Bertit – ez az inger, a jó történés, táplálék, vagy a „Rossz” eltávolítása, a feltétel. Kele ezt összekapcsolja, ha Bertit látja, akkor jó történik. Ennek egy idő után (főleg az élelem hatására) az inger vagy válasz a kellemes érzés a begyében.

Az egyik ember meglövi, a másik gyógyítja. Ez a rész azért használható fel a foglalkozáson, mert ráirányítja a figyelmet a bizalom fontosságára. Mikor és miből lehet eldönteni, hogy valakiben bízhatunk-e? Mennyi tapasztalat kell hozzá? Valamint arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a páciens is elgondolkodjon, van-e, és ki az a környezetében, aki igyekszik őt mindig támogatni. Felismeri-e, és tudja-e, hogy miben kérhet segítséget tőle?

Barátkozás

Kele fokozatosan barátkozik az emberrel, de a kutyával csak lassan, eleinte rá sem néz, sőt ha jön Vahur, akkor a pajta legtávolabbi részébe áll. Típusosan a szorongó gyerek képét mutatja, aki félelmében elhúzódik, és kivonul mindenfajta társas interakcióból. Aztán lassan elfogadja az eb érdeklődését. Ehhez a barátságához sok-sok türelem kell. Vahurtól sok kitartás, de Vahur a hűségéről nevezetes. Ám nemcsak a kutya kitartása kellett, noha ez esetben talán felesleges volt, a gólya fenyegetéssel kezdte, amikor bement az eb a pajtába. Utána tisztázták a helyi rendet, amelyben egyértelmű, hogy az ember áll a hierarchia csúcsán, és azt nem szabad bántani, ami az övé. Valamint, hogy ez a kutya nem tolakodó, nem fogja sem bántani, sem a közelébe menni, mint a többi kutya a réten, akik széttépnék.

Ez a rész alkalmas arra, hogy egyfajta kapcsolódási mintát mutasson a gyermeknek. Valamint alkalmat ad a barátságok kialakulásának megbeszélésére is. Mi szükséges ahhoz, hogy kialakuljon egy barátság, egyáltalán mi is az a barátság?

Bosszú

Amikor Miska orrába belekap a kiskutyá, és még utána is körbeugrálja mérgesen nyafogva, a szamár meg akarja torolni a sérelmét. Ezért amikor az öleb a hátsó lábánál ugrál, akkor felrúgja (Fekete, 1961: 91). Ez a rész segít, hogy a bosszúállás, a sérelmek megtorlása illetve a megbocsátás témáját körüljárhassa a gyermek.

Hazugság

Miska a piaci incidens után egy darabig nem akar újra a piacra menni, ezért úgy csinál, mint akinek fáj a lába. De mikor a gazdái nem látják, Vahurral fogócskázik.

„Ha az ember lát: akkor van, ha nem lát, akkor nincs [...] – Lehet, – bólintott a gólya – de ilyesmi a szabad népnél nem fordul elő. [...] – Hosszúláb, az én törvényemet én magam csinálom. Nekem jó.” (Fekete, 1961: 99–100)

A kulturális különbségek, az egyéni szabályértelmezések megértésének és helyességének kitérőgálására ad lehetőséget ez a rész.

Csökönység

Először Kele érzi meg a havat, majd Miska is érzi az időjárás-változást. Amikor a piacról Berti és a szamár hazaindul, az ember még csak a szelet érzi, de a csacsi már tudja, hogy jön a hóvihár. A hóvihárban már látni sem lehetett, Berti is a szamarára bízta magát, mert nem látta már, csak érezte, hogy még az úton vannak. A szamár, fajtájának csökönységgel ment előre, fel sem merült benne, hogy van más lehetősége. Így sikeresen, épségben hazajutottak, amiért Berti nagyon hálás volt.

Vannak emberi tulajdonságok, amelyek bizonyos helyzetekben jók, más helyzetekben pedig károsak. Ez a rész ezeknek az emberi tulajdonságoknak az értelmezéséhez, megítéléséhez ad segítséget.

Nagyvonalúság

A hó miatt a verebek nem tudnak elbújni, ezért kérik Kelét, engedje be őket a pajtába, ha jön a karvaly. Kele először visszavág nekik: „De ti erős nép vagytok...” (Fekete, 1961: 110). Majd, mivel Nerrt, utálta, hiszen a karvaly rokonsága vadászott az övéire is, megengedte Csurin népének, hogy Nerrt elől a pajtába meneküljenek. A verebek már hálásak voltak ezért a gesztusért is, noha pár hónapja még el akarták űzni Kelét. Majd Nerrt érkeztekor behúzódtak a pajtába, és Kele útját állta a karvalynak.

Ez a rész segít a nagylelkűség értékét elemezni.

Bosszú vagy önvédelem

Kurri védi a területét, ő nem érti, hogy Kele az ember védelme alatt van, ha az ember befogadta, akkor ő sem üldözheti el. Amikor megtámadja, hirtelen senki nincs Kele mellett, Miska eloldalog, pedig korábban ígérte, hogy felrúgja Kurrit, ha békét ront, Vahur meg elbizonytalanodik, hogy lehet-e Kurrit bántani. Kele meg idegen és félénk, nem száll szembe a kakassal, inkább elfut előle. A helyzetet Berti szava oldja fel, aki biztatja a gólyát, hogy vágjon vissza, aki vissza is vág, ahogy minden esetben tette volna, ahol nem idegenként, nem vendégként van jelen.

Kurri halála mindenkit megdöbbsent, a baromfiak félelemmel vegyes tisztelettel térnek ki Kele útjából, de Kele két barátja nehezen dolgozza fel az esetet. Vahur tudja, hogy Kurrit meg lehet ugyan kergetni, de megölni nem szabad. Miska kioktatja a gólyát az emberi törvényből:

„– Tisztességes harc volt...

Miska indulatosan toppantott.

Itt nincs tisztességes harc, már ezerszer megmondtam! Itt csak jó harc van, ami az embernek tetszik, és rossz harc. Ez, Kele, rossz harc volt.” (Fekete, 1961: 131)

A rész annak a megértésében segíthet, hogy milyen küzdelmeink vannak, mi a tisztességes harc, mi a jó harc, van-e jó harc. Jó-e Kele megoldása a kakas támadására?

Önkényes igazságszolgáltatás

A két férfi együtt megy a piacra, ahol a kutyás nővel ismét találkoznak. Berti próbál láthatatlan lenni, hogy ne rontsa az üzletet. Ennek eredményeként az asszony a megvásárolt terményt leviteti vele a pincébe. Egy véletlen beszélgetést meghallva megtudja, hogy a pincében négy üveg bort rejtettek egy dobozba, amelyből a lány elcsent a szerelmének egyet. A helyzetet kihasználva az öreg a maradékot magához veszi.

A jelenet három kérdést vet fel, amely megtárgyalásra alkalmas, az egyik, maga a lopás, és az önkényes igazságszolgáltatás. Mennyire helyes az öreg tette, van-e ennek valami következménye. Attól, hogy nem bizonyítható, mennyire jogos, mennyire becsületes ez a tett? A másik kérdés szintén a becsületességről szól. Berti rejtegeti magát az asszony elől. Nem akarja, hogy felismerje. Vajon miért? Milyen szempontból lehet ez helyes? A harmadik kérdés az alkohol szerepe. A könyvben több helyen is olvashatunk, hogy annak idején (is) az alkohol, azon belül a bor mindennapi fogyasztási cikk volt. De olvashatunk a hatásáról is. A gyermek elmondhatja, hogy ezek alapján mi a véleménye róla.

A fiatalasszony halála

Egy tavaszi vihar az egyik cigány asszonyt a mezőn éri, aki csecsemőjével egy szénakazalba bújik. A villám beleszap a kazalba, és az asszonyt agyonvágja. A temetés után megülik a tort, a tor elején még az özvegy nem akar új asszonyt, de reggelre már enged az unszolásnak.

Ebben a részben a gyászról lehet beszélgetni a fiatallal, mit gyászolunk, mennyi ideig gyászoljuk. Mi az, amit el kell engedni, mikor kell elengedni, meddig lehet és érdemes ragaszkodni hozzá? Ugyanakkor ismét szóba kerülhetnek a különböző kultúrák. A romák mint a velünk élő legnagyobb kisebbség szokásairól, valamint a toleranciáról is érdemes beszélni.

A rágalmozás

Miskát elhagyják a barátai, az egyik anya lesz, és ezzel hirtelen megkomolyodik, ugyanakkor az elsődleges életfeladata a kölykök gondozása lesz, emiatt a számárral egyre kevesebbet törődik. Kelének pedig meggyógyult a szárnya, kinőttek a tollai. Ismét a szabad néphez tartozik, sokat van kint a réten, új barátokra is lelt egy fiatal gólyapár képében. Neki is egyre kevesebb ideje van a számárra, ráadásul az értékrendbeli különbségek is egyre jobban előjönnek. Már nem is akarja érteni az emberi törvényeket, hiszen már nem vonatkozik rá. Miska emiatt teljesen elhagyatva érzi magát. A frusztrációját megpróbálja levezetni, azzal, hogy áskálódik mások ellen. Végül búcsúzásképp még Keléről mindenféle rosszat mond azoknak a gólyáknak, akik vele vannak. Kele nem sértődik meg, de elhatárolódik tőle. „Beteg vagy, Miska, mert más van a szívedben és más a nyelveden. Félek tőled és elmegyek... [...] nem kell azt úgy venni... hiszen barátok voltunk! – Igaz, de ez már nincs. Felesleges! És mert nincs rá szükség, el is múlt. Vége Miska. [...] Nem látlak. És úgy már soha többé nem látlak.” (Fekete, 1961: 301–302)

Ez a részlet segít abban, hogyan lehet egy hazugságra reagálni, ugyanakkor alkalmat ad, hogy beszéljünk a hazugságról, arról, amikor valakiről hazugságot terjesztenek. Miért rossz a hazugság? Kinek ártott leginkább a számár ostoba bosszúállásával? Mit tehetett volna, hogy barátságban tudjanak elválni? Tehetett volna valamit, hogy ne maradjon egyedül?

Identitás

Kelén megfigyelhető a szubjektív önazonosság, bármennyire is fél, bármilyen közegbe is kerül, megmarad annak, aki volt, a szabadok népének egy tagja.

Ugyanakkor a konzisztens attitűdök is jellemzőek rá, hiszen bárhogy is próbálja Miska, a számár az emberi törvényt megtanítani neki, ő nem fogadja el, nem is akarja megérteni. Ezzel szemben

Hura azt mondják, hogy miután bement a településre, gyáva áruló lett, aki dögöt eszik, miközben Cin népe elszaporodott a környezetében.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Tanulmányomhoz olyan regényt választottam, amely az irodalomtörténészek által csak a szórakoztató irodalom kategóriájába tartozik (Fekete, 2004; Köpeczi et al, 1990; Sánta, 2002). De minden idealizmusa ellenére ebben a műben is a valós társadalom leképezése jelenik meg, ahogy a jellemábrázolásokat végignézzük. A szereplők nemcsak jók vagy rosszak, hanem összetett jellemek. A konfliktusok is hétköznapi konfliktusok. Különböző helyzetekre találunk benne megoldási mintákat, noha ezeknek nem mindegyike követendő példa. Ugyanakkor, láthatjuk pont ezekből a rossz példákból, hogy hogyan nem szabad viselkedni, hiszen itt látjuk, hogy ennek milyen következménye lehet.

Tehát, ha egy „szórakoztató irodalmi alkotás” ilyen sok réteget és árnyalt társadalmat mutat meg, bátran ki merem jelteni, hogy a legtöbb irodalmi alkotás használható személyiségfejlesztő eszközként.

Az elemzés alapján össze lehet állítani egy foglalkozássorozat-tervezetet, a mű maximálisan alkalmas biblioterápiás feldolgozásra.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Atkinson, R. & Hilgard, E. (2005). *Pszichológia*. Budapest: Osiris
- Biczó, G. (2009). *Hasonló a hasonlónak...: filozófiai antropológiai vázlat az asszimilációról*. Budapest: Kalligram
- Csóti Mariann (2006): *Gyermekkori szorongás, iskolafóbia, pánikrohamok*. Budapest: Pro Die
- DePaulo, B. (2018). *The 5 Types of People Who Withdraw From Social Life* In: Psychology Today honlapja Letöltés: 2024.04.19. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/living-single/201804/the-5-types-people-who-withdraw-social-life>
- Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája: Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Budapest: Könyvtári Intézet.
- Fekete, I. (1961). *Kele*. Budapest: Magvető
- Fekete, I. (2004). *Fekete István az Édesapám volt*. Budapest: Móra Kiadó.
- Gyöngyösi, K. K. (2007). Serdülőkorú fiatalok társas beilleszkedése. *Új Pedagógiai Szemle* 57(7–8), 23–44.
- Jeney, É. (2016). Biblioterápia, irodalomterápia. *Helikon* 52(2), 151–155.
- Johnson, M. (2008). *Önbecsülés és alkalmazkodás*. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó
- Köpeczi, B. Szabolcsi, M., Szerdahelyi, I., Rónay, L., Bodnár, Gy., Kenyeres, Z., Sziklay, L. Kiss, F. Agárdi, P. & Sötér, I. (1990). *A magyar irodalom története*, Budapest, Akadémiai Kiadó
- Nahalka, I. (2003). *A tanulás* In: Didaktika Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

- Pósa, Z. (1984). Természetlátás és állattörténet. Vázlat Fekete István „állatregényeiről”. *Kortárs*, 28(2) p. 308–310.
- Ranschburg, J. (2012). *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Saxum.
- Sánta, G. (2002). Hová sorolható Fekete István prózája? *Kortárs*, 46(2–3), 41–52.
- Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata* Pécs: Pécsi tudományegyetem
- Vörös, K. (2014). Az ideál, mint mértékegység In: *Kulturális és társadalmi sokszínűség a változó gazdasági környezetben II*. Szerk: Karlovitz János Tibor IRI Társadalomtudományi Konferencia Tanulmánykötete; Komárno. p. 245–250.

SÉRÜLT, FOGYATÉKOS CSALÁDTAG ELFOGADÁSÁNAK SEGÍTÉSE BIBLIOTERÁPIÁVAL

Frigy Erna

Fejlesztő biblioterápia szakirányú továbbképzési szak, MATE Neveléstudományi Intézet, f.erna@freemail.hu

A fogyatékosügyben érintett családok életvezetési nehézségei gyógypedagógiai, pszichológiai, szociológiai szempontból más-más dimenziót hangsúlyozva elemezhetők. Ahhoz, hogy fejlesztő biblioterapeutaként utat mutassunk a fogyatékos családtaggal élő személyeknek (legyen az a sérült szülője, testvére, nagynénije...) életminőségük javításához, helyzetük elfogadásához, figyelniük kell szakmai kompetenciahatárainkra. Érzékeny, sérülékeny célcsoport esetén indokolt a pedagógus szakmai tudásának kiegészítése egy klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus ismereteivel, gyakorlati tapasztalatával. A fogyatékos családtag elfogadását könnyítő biblioterápiás csoportban a feldolgozásra szánt művek kiválasztásánál és a foglalkozástervezetek elkészítésénél különösen figyelni kell arra, hogy az alkotások változó mélységben mozgósítsanak érzelmeket, különböző legyen az asszociációs üres helyek száma, ugyanakkor feszegetsenek tabutémákat is (például a feladás érzését). Tanulmányomban a kettősvezetésű csoport létjogosultságának indokait, módszertani előnyét mutatom be, hangsúlyozva az osztott figyelem fontosságát, a teljesebb védőháló nyújtásának lehetőségét és segítőként egymás segítségét.

Kulcsszavak: biblioterápia, kettős csoportvezetés, pszichológia, fogyatékoság, elfogadás

The life management challenges faced by families involved with disabilities can be analyzed from different dimensions, each emphasizing a unique perspective—whether it be special education, psychological, or sociological. To guide individuals living with a family member who has a disability (be it a parent, sibling, aunt, etc.) in improving their quality of life and accepting their situation, as a developmental bibliotherapist, we must be mindful of our professional competence boundaries. Given the sensitivity and vulnerability of this target group, it is justified to complement the educator's professional knowledge with the insights and practical experience of a clinical and mental health psychologist.

In bibliotherapy groups designed to facilitate the acceptance of a family member with a disability, special attention must be paid to the selection of works for processing and the preparation of session plans. These works should mobilize emotions at varying depths, offer different numbers of associative gaps, and also challenge taboo topics (such as the feeling of giving up). In my study, I present the justification for the existence of dual-led groups, highlighting their methodological advantages, the importance of divided attention, the potential to provide a more comprehensive safety net, and the mutual assistance provided by co-facilitators.

Keywords: bibliotherapy, dual group leadership, psychology, disability, acceptance

BEVEZETÉS

A Központi Statisztikai Hivatal nyilvántartása alapján, a 2022-es népszámlálási adatokat elemezve hazánkban 270 003 fő él fogyatékossgal, 639 450 fő pedig súlyos korlátozottsággal. A fogyatékos, illetve súlyosan korlátozott személyek családi szerkezetben elfoglalt helyéről a legutolsó népszámlálás nem szolgáltatott adatokat. A 2011-es népszámlálási adatok alapján viszont tudjuk, hogy a 2 millió 714 ezer magyar családból 253 ezerben (ez 10,72 százalék!) él fogyatékos személy. Ez az arány a diagnosztikai eszközök, eljárások pontosabbá, differenciáltabbá válásával, valamint az orvostudomány koraszülöttek megmentését lehetővé tevő fejlődésével folyamatosan emelkedhet. A nagyszámú érintettség miatt halaszthatatlan feladat a társadalmi attitűdformáláson kívül az alap- és speciális ellátásban tevékenykedő egészségügyi, köznevelési és szociális ágazat szakembereinek információkkal való ellátása és rendszerszemléletű segítségnyújtásra való felkészítése e családoknál is (Boros, 2021). A felkészítés egyik lehetséges módja a klinikai és a fejlesztő biblioterápia. A köznevelési, egészségügyi és szociális támogatási rendszerben tapasztalt hiányosságok miatt vizsgáltam, hogy a biblioterápia elméleti és gyakorlati megközelítése milyen lehetőséget ad a fogyatékos családtag elfogadására. A sérült, korlátokkal élő személyek és környezetük életminőségét is jelentős mértékben befolyásolja az akadályozottsághoz való érzelmi viszonyulásuk. A sérült, fogyatékos családtag elfogadását nehezíti, hogy mikrokörnyezete is ki van téve a stigmatizációnak, melynek gyökerei pszichológiai, gyógypedagógiai, szociológiai szempontból is megközelíthetők. A normalitástól eltérő bélyegzés feldolgozása – gyakorlati tapasztalataim és a szakirodalmi megközelítés alapján – olyan terhet jelenthet az érintettek számára, hogy akár felszín alatt patológiás tünetek is megjelenhetnek. A műalkotások katalizátorként segíthetnek a fogyatékos bélyegének feldolgozásában, elfogadásában, de a fejlesztő biblioterapeuta kompetenciáján túlmutat az esetleges rejtett pszichiátriai kórképekre utaló jelek felismerése és azokra való szakszerű reagálás. A szakmai hitelesség fontossága miatt a tervezés kezdeti lépéseitől a tervezett célcsoportomban klinikai és mentálhigiénés szakpszichológussal együtt történő kettős vezetés létjogosultságát tartottam indokoltnak. A kompetenciaterületek egységének és elhatárolásának elemzésében nagy segítségemre volt Lőrincz Ildikó, klinikai és mentálhigiénés szakpszichológus, gyógypedagógus kolléganőm, akinek ezúton is köszönetet mondok inspiráló szakmai konzultációiért, az egymástól való tanulás lehetőségét biztosító beszélgetésekért.

Tanulmányom eredeti célja egy empirikus kutatás megvalósítása volt. Terveim között szerepelt, hogy az elfogadás témakörén belül nemcsak foglalkozástervezeteket írok, hanem azokat meg is tartom pszichológus kolléganőmmel. E tervem megvalósítását a felkészülés, a célzott anyaggyűjtés időben való elnyúlása – a rövid, egyéves képzés mellett – nem tette lehetővé. A biblioterápiás

foglalkozástervek kipróbálása és azokra való reflektálás szakmai jövőm újabb innovációkat rejtő feladata.

Tanulmányomban először röviden utalok a szülői elfogadás nehezítettségét magyarázó történelmi, társadalmi összefüggésekre, majd a sérült gyermek stigmatizációjának családra gyakorolt hatását elemezem pszichológiai, gyógypedagógiai, szociológiai szempontból, különös hangsúllyal a sajátos gyászfeldolgozási folyamatra. A fogyatékos gyermeket nevelő szülők esetleges patológiás tüneteinek feltárása, azonosítási és kezelési nehézségei miatt a biblioterápiás csoport klinikai és mentálhigiénés szakpszichológussal együtt történő kettős vezetésének létjogosultságát több szempontú szakirodalmi áttekintéssel és saját szakmai tapasztalatom rendszerezésével mutatom be. A kettős csoportvezetés többoldalú szakmai megközelítése tanulmányom gerincét alkotja, mely után öt foglalkozástervezet részletét mutatom be.

MÓDSZEREK

Ismeretek gyűjtéséhez, rendszerezéséhez leíró-elemző módszert választottam, mely egy kevésbé ismert kvalitatív eljárás egy adott populáció vagy helyzet bizonyos jellemzőinek megértéséhez, értékeléséhez.

A leíró kutatásomban a cél egy változó állapotának és/vagy viselkedésének leírása. Általában ez a fajta tanulmány az, amely megnyitja az utat a mélyebb és bonyolultabb kutatásokhoz egy adott jelenséggel kapcsolatban. Esetemben a célcsoportot a fogyatékos gyermeket nevelő családtagok képviselték, jelenségnek pedig az elfogadás tényét azonosítottam a biblioterápia segítségével. Az újonnan szerzett ismeretek elemzésével, rendszerezésével és saját eddigi szakmai gyakorlatom segítségével öt, egymást követő, kettős vezetésű biblioterápiás foglalkozást mutatok be, melyek segítséget jelenthetnek a fogyatékos családtagra és környezetére nehezedő stigmatizációs folyamat kezelésében, a mindennapos kihívásokkal nehezített élethelyzet elfogadásában.

EREDMÉNYEK

Fogyatékos gyermek stigmatizációjának hatása a családra, az elfogadás nehézségei

Az eltérés, a másság, a személyiség különböző aspektusait érintő sérülés az élet természetes velejárója, ám maga a fogyatékoság definíciója és a fogyatékoságok tipológiája úgynevezett szocializációs termék, a társadalmi környezet eredménye. Történelmi koronként, társadalmanként és társa-

dalmi csoportonként másként jelölik meg, máshogy értelmezik a fogyatékosok populációját, valamint más bekerülési feltételek (orvosi, pszichológiai, pedagógiai, államigazgatási stb.) dominálnak az egyes felfogások, tipológiák hátterében (Mesterházi, 1998).

A fogyatékoság a szokásoshoz, a normálisoz való negatív irányú eltérés. A viszonyítási pont határozza meg a viszonyítás tárgyát. „*Hogy mikor mi számít normálisnak, mi különlegesnek, kicsit a világ »hangulatától« is függ.*” (Kálmán, 2004: 14) „*Végső soron a személyiség sorsát nem önmagában a fogyatékoság dönti el, hanem annak társadalmi következményei, valamint társadalmi-pszichológiai realizálása*” (Vigotszkij, 1987: 31). Zászkaliczky (1995) megközelítése alapján a fogyatékosokkal kapcsolatos attitűd – ellátásuk, lehetőségeik, társadalmi szerepük – híven mutatja az adott társadalom értékrendjét és állapotát. „*A szociológiai magyarázat oldaláról nézve az az alapvető kérdés, hogy a fogyatékoság milyen mértékben befolyásolja az emberek társadalmi helyét és lehetőségeit*” (Bánfalvy, 2016: 283).

A fogyatékoság társadalmi meghatározása nemcsak az érintett populáció körülhatárolási definíciójában, de a jelenség megjelölésére használt kifejezés elemzésében is megfigyelhető. A szakmai terminológia változása leginkább annak a ténynek köszönhető, hogy az egészséges fejlődésmentől való eltérések különböző szinteken nyilvánulnak/nyilvánulhatnak meg. Érdekes, hogy hazánkban a jogi meghatározáson túl az érintettek több érdekvédelmi szervezete is kimondottan a 'sérült' vagy épp a 'fogyatékos' kifejezést tartják a legkevésbé pejoratívnak, diszkriminatívnak (Földes & Zászkaliczky, 2002), pedig ez egyértelműen biológiai szinten határoz meg. Jelen tanulmányomban az érdekvédelmi szervezetek önmeghatározásának megfelelően én is a 'sérült', illetve a 'fogyatékos', 'akadályozott' kifejezést használom célcsoportom megjelölésére.

A fogyatékos ember léte, a sérülés minősége soha nem értelmezhető társadalmi kontextus nélkül, s így a szülők reakciója sem érthető meg a mikro- és makrokörnyezeti tényezők tanulmányozásának elhagyásával. A sérült gyermek születése után sok család úgy érezheti, mintha egy új időszámítás kezdődött volna az életükben, az úgynevezett krízisekkel mért idő. Mindez olyannyira megzavarja az eddigi megszokott rituálékat, hogy szélsőséges esetben akár még az a kérdés is felmerülhet: „*Család vagyunk e még vagy átalakultunk bolondok házává?*” (Kálmán, 2004: 35). A legborzasztóbb az, hogy a stigma, a megbélyegzés áttérjed a hozzátartozókra is. Mindezt figyelembe véve a sérült gyermek születésekor nem önmagában a fogyatékoság, hanem annak társadalmi minősítése válik a család számára problémává. Pálhegyi (1984) A fogyatékoság bélyegének pszichodinamikája című tanulmányát alapul véve Zászkaliczky (1995) megközelítésében a fogyatékoság szakmailag legárnyaltabb megközelítése, ha tudomásul vesszük, objektív tesztekkel, orvosi mérőműszerekkel meghatározzuk akadályozottságának különböző tudományos okát, de figyelmünket nem ezek elemzése vonja el, hanem utakat keresünk minőségi életük magasabb szintre emeléséhez.

A szülők már gyermekük megszületése előtt hordoznak magukban egy képet az ideális utódról, ehhez mérik gyermekük minden megnyilvánulását (Bagdy, 1999). A sérült gyermek megszületésekor a düh, tagadás, búnbakkeresés az elfogadáshoz vezető úton teljesen természetes reakciója a szülőknek, amit a gyógypedagógiai pszichológia több tanulmánya megerősít. Mindezzel szembeülni azonban nem kis kihívás. Az utód olyan típusú sérüléseinél, amelyek már a születéskor egyértelmű fizikai és kognitív eltérésekkel járnak, a korai kötődés személyiségfejlődést befolyásoló tényezői is torzulhatnak (Kulcsár, 1996). Az akadályozottsággal, sajátos nevelési igénnyel küzdő fogyatékos gyermekeknek legteljesebb élete csak szűkebb és tágabb környezetük segítő, támogató attitűdje mellett valósulhat meg (Vigotszkij, 1987; Pálhegyi, 2006; Gerebenné, 2008; Zászkaliczky, 2016; Győri, Billédi & Bolla, 2023).

Az elfogadás, a belenyugvás szempontjából nagyon sok múlhat azon is, hogy mikor, ki, milyen körülmények között közli a szülőkkel a gyermek fogyatékoságának tényét. Lányiné (2017), figyelembe véve az évtizedeken keresztül gyűjtött szülői reflexiókat, a kiderülést követő azonnali megmondás gyakorlatát tartja a követendőnek. *„Bármilyen időpontban is történik a diagnózis közlése, az tulajdonképpen azt jelenti a szülők számára, hogy búcsút kell veyenek attól a reménytől, hogy egészséges, jól fejlődő gyermekük lesz. Pedig ez a remény a tervezgetésükben, fantáziájukat élénken élt. Ez az elv búcsúzás és a realitással való szembenézés, vagyis annak a tudomásul vétele, hogy gyermeküknek a fejlődést hosszútávon befolyásoló rendelkezése van, komoly gyász munkát jelent”.* (Lányiné, 2017: 179)

A fogyatékos gyermeket nevelő szülők a legtöbbször segítség nélkül nem tudnak túljutni ezen a gyáson, és sokszor úgynevezett patológiás, a feldolgozóra nézve önmarcangoló folyamat alakul ki. A sérült gyermek világra jöttével a család gyakran éli meg úgy, hogy olyan gyermek született meg, akire nem számítottak, s ez megoldhatatlannak tűnő feladat elé állítja a családokat (Béres, 2023). Ha az egyik vagy mindkét szülő sérülékenyebb, pszichésen sebezhetőbb, vagy már sebzett, a család homeosztázisa még könnyebben veszélybe kerülhet (Radványi, 1999).

A tágabb család reakciója ép gyermek születésekor egyértelmű, kiszámítható és pozitív érzelmi skálán mozog (minden kultúrkörben megjelenik az ünneplés különböző formája), míg sérült gyermek születésekor ez a felhőtlen öröm (például őszinte gratulációk sora) elmarad, a külvilág reakciója bizonytalan: a boldogság- és a veszteségélmény különös keveréke alakul ki. A fogyatékos gyermek születése miatti gyász megélését nehezíti, hogy nincs személyi veszteség, nem halt meg senki, nem illendő sírni, hiszen él a gyermek. A környezet gyakran pont ezt jelzi a fájdalomban kesergő anyának: „ne sírj, hiszen él a gyermeked, rosszabbul is járhattál volna”, „ne bőgj, mert még nagyobb terhet ró rád a sors”, s ezekkel a mondatokkal tovább gátolják a természetes gyászfolyamatot. Gyakori, hogy teljesen hiányzik a közösség támogatása, a szocializációs tér lelki támaszt nyújtó funkciója.

Valójában nincs lehetősége a szülőknek negatív minősítés nélkül megélni az érzelmeiket, s egy támogató biblioterápiás csoport éppen ebben lehet segítségükre. Az empátia megjelenésének hiányát a környezet részéről Pálhegyi (2006) leginkább az adott helyzet elleni tudat alatti tiltakozásban látja.

Jelenleg, ha léteznek is intézményformák (védőnői, gyermekorvosi hálózat, pedagógiai szakszolgálat), amelyek feladatellátásuk tekintetében támogathatják a sérült gyermek nevelése miatti gyászolót, gyakorlati tapasztalataim alapján nagyon kevés családnál jelenti ez a forma az elfogadáshoz vezető utat. Mindebben nagyon erős szerepet játszik az a tény, hogy a sérült gyermek fizikálisan jelen van a családban, foglalkozni kell vele, nagyon sok időt és energiát visz el (pszichés energiát is!), s a szülőknek, hozzátartozóknak saját mentálhigiénés problémáikra kevés idejük marad.

A sérült gyermek elfogadását az is nehezítheti, hogy a szülők különbözően reagálhatnak a sérülésre, az ezzel kapcsolatos problémákra, így nem mindig lehetnek egymás támaszai a feldolgozásban, és gyakori, hogy egy időben más-más megküzdési stratégiákat alkalmaznak.

A biblioterápia alkalmazási lehetőségei a sérült családtag elfogadásában

Biblioterápiás foglalkozásokon az irodalmi szövegek segítségével új szempontok alapján közelítheti meg a fogyatékos gyermeket nevelő családtag elsősorban önmaga érzéseinek létezését, és azon keresztül sérült rokonának elfogadását, az ezzel kapcsolatos esetleges traumák feldolgozását. A biblioterápia alkalmazási lehetőségeinek tanulmányozásakor gyorsan egyértelművé vált számomra ezen élethelyzetben való létjogosultsága is. Adott problémának megfelelő szövegekről való beszélgetés közben egyértelműen csökken az elszigeteltség érzése, és megjelenik az a tudat, hogy mások is szembeneztek már azzal a problémával, amellyel az olvasó. A biblioterápia résztvevője érezheti, hogy van megoldása adott élethelyzetének, és gondjával nincs egyedül. Vértés (1997) megközelítésében a könyvek szinte varázserővel gyógyítják a testi és lelki bajokat. Azzal, hogy a szövegekben megjelenő traumáknak a szereplők segítségével történetet formálunk, szinte felnyitjuk önmagunkat, és ezzel enyhíthetővé válik a magány. Yalom az irodalmi művekkel kapcsolatban így fogalmaz: „*A nagy irodalmi alkotások azért maradnak fenn, mert az olvasó úgy érzi, ezek róla szólnak.*” (Yalom, 2006: 2).

A mű az irodalomterápiában a lelki folyamatokhoz nemcsak kellék, hanem alapzat is. Hazánkban Béres Judit által is képviselt biblioterápiás irányzat megengedő és nyitott abban a kérdésben, hogy mi álljon a terápia középpontjában. Ezen megközelítés alapján kiindulópont lehet a foglalkozáson egy szépirodalmi mű, kreatív írás terméke és folyamata, dalszöveg, egy szó vagy akár egy kép is (Béres, 2017). A csoportvezető által kiválasztott szövegnél nem az irodalmi érték határozza meg a foglalkozás eredményességét, hanem az, hogy az adott mű képes-e a résztvevőket problémacentrikusan megszólítani. „*Az irodalom adta élményt (...) nagyrészt nem is a műből merítjük, hanem saját ma-*

gunkból.” (Béres, 2017: 169) Tervezett csoportomban a közös élethelyzet a fogyatékos, sérült családtag léte lenne. A közös nehézség alap, de lehetőség van arra is, hogy a terapeuták segítségével ugyanazt a problémát más és más perspektívából szemlélhessék a csoporttagok. Új megközelítést adhatja a sérült gyermeket nevelő családok mély fájdalmainak felszínre hozásában, hogy biblioterápiás helyzetben nem önmagukról történő mesélésre kérjük őket, hanem az irodalmi szöveg „védelmében” beszélhetnek érzésekről, gondolatokról, melyeknek nagyon erős egzisztenciális tartalma lehet. A mély fájdalmak felszínre hozásának szerintem ez egy különösen jó módja, hisz a szöveg szereplői mögé bújva könnyebb megfogalmazni és vállalni olyan negatív érzéseket is, melyek távol esnek a jó anya, a jó apa, a jó nagyszülő idealizált képétől.

A sérült családtag elfogadását segítő biblioterápiás csoport szervezésénél az önkéntes jelentkezésre és részvételre alapozok fiatal felnőtt, illetve felnőtt korosztályt megszólítva. A célcsoportom tagjai lehetnek terveim szerint sérült gyermeket nevelő szülők, nagyszülők, de akár nagynéni, nagybácsi vagy keresztszülő, azaz mindenki, akinek gondot jelent az akadályozott családtag elfogadása. Természetesen tervezett csoportomba befogadom azokat a személyeket is, akiknél a fogyatékos felnőtt testvérrel való együttélés jelenti a nehézséget, illetve ez korlátozza a családtag teljes életét. A csoportba való jelentkezésnél, a belépésnél eredetileg egy önkéntes alapon kitöltött kérdőív alapján kívántam felmérni, hogy családi viszonyok tekintetében kit érint a sérülés, fogyatékoság, illetve az milyen súlyossági fokú. Fontosnak tartottam legalább egy kérdést érintve annak a feltárását is, hogy a csoportba jelentkező személy eddig részesült-e, illetve részesül-e pszichiátriai, vagy szakpszichológiai segítségben. A kettős vezetésű csoport szervezési sajátosságairól folytatott szakmai beszélgetéseim során, klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus kolléganőm meggyőződött arról, hogy a kérdőíves beléptetés egy ilyen sérülékeny, rizikófaktoros célcsoportnál nem elegendő, hanem a csoport későbbi hatékony funkcionálása miatt szükség van személyes interjú készítésére, külön-külön minden jelentkezővel. Az interjú öt kérdést tartalmazna, melynek első két kérdése a sérült családtag személyére, az akadályozottság fokára vonatkozna, három kérdés pedig a jelentkező személyes motivációját mérné fel. (Miért jelentkezett a biblioterápiás csoportba? Mit vár a csoportos foglalkozásoktól? Milyen aktuális élethelyzetben van, mely indokoltá, esetleg szükségszerűvé, sürgőssé tette a jelentkezést?) Az interjú felvételénél pszichológus kolléganőmmel mindketten jelen lennénk.

A csoport jellegét zártnak képzelem el, mivel a foglalkozások tematikája mély, egymásra épülő rétegekben érinti az elfogadáshoz szükséges érzelmi szinteket. Zárt csoport esetén a tagok egymás számára folyamatosan egyre fontosabbá válnak, kötődés alakul(hat) ki köztük, mindez erősítheti a valahova tartozás és a másoknak is fontos vagyok érzését.

A kettős csoportvezetés indoklása a két szakmai kompetencia (klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus és gyógypedagógus) megközelítésében

A sérült gyermek születéséhez szerintem szinte lehetetlen természetes módon adaptálódni, és a fogyatékos csecsemő, kisgyermek nevelésének ténye traumatizáló hatású is lehet családtagjaikra. Ennek a folyamatnak a megértéséhez, megfejtéséhez és főleg értelmezéséhez alapos pszichológiai tudás, tapasztalat kell (Lányiné, 2017). Béres (2022) hangsúlyozza, hogy a pszichés trauma kiváltó oka legtöbbször egy hirtelen vagy hónapok évek, során felhalmozódó, általában több megrázó esemény, élmény (akár másoké is), mely olyan erős lehet, hogy pszichés túlterheltséghez, akár széteséséhez vezet/vezethet. Mogyorósy-Révész (2021) megközelítésében a trauma legtöbbször intenzív érzelmi sokkal jár, ami meg tudja változtatni az idegrendszer működését. Mindez felülírhatja az átélő korábbi világgképét, addig bevált gondolkodási, viselkedési sémáit, azok összedőlnek, s így nem lehet aktiválni megfelelő, úgymond egészséges megküzdési stratégiát. Ha az adott élethelyzet megoldása sikertelen, akkor ezzel nagy mennyiségű energia reked benn a szervezetben. Máté Gábor (2022) magyar származású, Kanadában élő pszichiáter traumafelfogása szerint nem maga az élet-esemény traumatizáló egy-egy személyre vonatkoztatva, hanem az, ahogy feldolgozzuk ezt az eseményt. Béres (2022: 122) megfogalmazásában: „*A trauma egy seb a tudatban, nyom a személyiségben, és ezt a nyomot nem is olyan könnyű eltüntetni.*”. Egy hasonló szakmai megközelítéssel: „*Ismert az a pszichológiai hatás mechanizmusa, hogy bármilyen katasztrófa, baleset, tragédia átélésekor a negatív pszichés utókövetkezmények olyan esetekben csökkennek, ha az élményt valaki nem csak passzívan elszenvedti vagy végignézi, hanem aktívan részt vesz abban a küzdelemben, ami a baj leküzdésére, a mentésre vagy mások segítségére irányul*” (Lányiné, 2017: 185).

A traumatizáció szempontjából rizikófaktoros célcsoportomat csak biblioterapeuta-gyógypedagógusi kompetenciával – meglátásom alapján – felelőtlenség irányítani. A sérült családtag elfogadását célzó csoport kettős vezetését indokolja számomra Béres (2022: 124) azon megközelítése is, hogy „*...nem elég egy traumatizált személyről szóló mű (trauma irodalom) elolvasása ahhoz, hogy magunk is gyógyítsunk hasonló traumáinkat. Sőt, ha mi magunk nem élünk át egy traumát, de mások traumáiról olvasunk, a másik élménye is lehet nagyon megrázó, és okozhat szorongást, álmatlan éjszakákat, visszatérő negatív gondolatokat.*”. A biblioterapeuta ezen gondolatmenete még nagyobb óvatosságra intett a csoportvezetéssel kapcsolatban, hisz ez alapján nemcsak saját magunk által megélt nehéz élethelyzet, hanem mások története is traumatizálhatja a tagokat.

Hász Erzsébet (2001: 55–56) a klinikai és fejlesztő oldal különös egységét így foglalja össze: „*A biblioterápia éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia, nemcsak a beteg ember gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek.*”. A megelőzés és úgymond a rehabilitáció a sérült

gyermeket nevelő családoknál szerintem szétválaszthatatlan szint. A szülők annyira összpontosítanak fogyatékos gyermekük ellátására, hogy nagyon ritkán kerül sor saját mentálhigiénés állapotukkal való tudatos foglalkozásra. Amikor egy gyógypedagógus elkezd beszélgetni fejlesztett gyermekeinek szüleivel, lehetetlen meghatározni, hogy viselkedésük, gondolatviláguk, verbalizációjuk patológiás tünet nélküli, vagy sajnos már terhelt.

Hébert (1991, idézi Doll & Doll, 2011) a biblioterápiát tudatosan megtervezett és irányított folyamatként említi, melynek alapja válogatott irodalmi anyagok olvastatása és megbeszélése. A tudatosan megtervezett és irányított folyamat számomra ebben az esetben azt jelenti, hogy saját kompetenciámat kiegészítem egy patológiás tüneteket is felismerő klinikai és mentálhigiénés szakpszichológus szakember kompetenciájával, és a csoportvezetést, úgymond kettős irányítással építem fel.

Kettős vezetésnél Pardeck (1994, idézi Doll & Doll, 2011), valamint Jean (1992, idézi Doll & Doll, 2011) modelljeit alapul véve a biblioterápia folyamatának minden mozzanatában támaszkodni kívánok a Klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus kollégánomra.

Így:

- a tagokkal a személyes kapcsolat kialakításában;
- a speciális szükségletek azonosításában;
- az olvasmányok kiválasztásában;
- a művel való találkozás módjának meghatározásában, és az elolvasás folyamatában;
- személyes felismerések megfogalmazásának kezelésében, a feladatok összeállításában.

A klinikai szakpszichológus kollégánóval történő kettős csoportvezetés előnyét, szükségszerűségét, a fenti szempontsorokat, megközelítéseket kiegészítve, a következőkben foglalom össze:

- a kettős csoportvezetés lehetővé teszi az osztott figyelem működését, mellyel minden csoporttag reakciója látótérbe kerül;
- a sajátos szakképzettség biztosítja a csoporttagok, kliensek verbális, illetve nonverbális jelzéseinek klinikai elemzését, mely a reagálás, beavatkozás szintjét a foglalkozás vezetése közben is módosíthatja a maximális hatékonyság elérése érdekében;
- a sérült, akadályozott sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok az elfogadás különböző szintjein lehetnek, így nekik szakszerű, kompetenciahatárokat nem feszegető segítséget csak egy Klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus adhat;
- a csoportban tanúsított verbális és nem verbális reakciók alapján csak egy pszichológus tudja megítélni azt a szintet, melyben a kliens feldolgozási folyamatához már nem megfelelő a biblioterápia, és ezt egyéb – akár egyéni – (pszicho)terápiával is ki kell egészíteni vagy fel kell váltani.

Klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus kolléganőmet a biblioterápiás foglalkozásokra való felkészülés, tervezés, értékelés minden mozzanatába be kívánom vonni, hogy a szakmai tudás, szakmai kompetenciák összegződésével a célzott segítség leghatékonyabb formáját tudjuk megvalósítani. Beth Doll és Carol Doll: *Fiatalok biblioterápiája – a könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése* című könyvében (2011) a csoportos terápiára való felkészülésben és a vezetésben öt szakaszt különít el: kapcsolatteremtés, az anyag kiválasztása, az anyag bemutatása, a megértés elősegítése, ellenőrzés és értékelés.

Kettős vezetésű csoport esetében a fent vázolt tervezés, értékelés szélesebb szakmai szempontsor alapján valósulhat meg, és a közös gondolkodás, egymástól való tanulás az egyéni szakmai fejlődésre is inspiráló lehet.

Feldolgozandó, beszélgetést indító, „segítő műalkotások” kiválasztásának szempontjai és a foglalkozások általános felépítése

A biblioterápiás folyamat lényeges eleme az átbeszélendő, megoldandó élethelyzethez köthető olvasmányélmény, melynek alapja a célcsoportnak megfelelő mű kiválasztása.

A megfelelőnek ítélt szöveg felkeltheti a résztvevők érdeklődését, de a foglalkozás sikertelenségét is okozhatja, s ezt szerintem a legnagyobb körültekintéssel végzett előkészületi munkával sem lehet bizonyos esetekben elkerülni. Klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus kolléganőmmel való beszélgetés alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy tervezett csoportunk indításánál a műválasztás legfontosabb indikátora a csoporttagok aktuális életvezetési problémái lehetnek, melyek egyben jelzik a sérült családtagjaik elfogadási szintjét is.

Jakobovits (2021) megközelítése alapján a szakembernek rengeteg szempontot kell figyelembe vennie a csoportfoglalkozásra szánt mű kiválasztásakor: például, hogy mi az a legideálisabb téma, amivel a csoport dolgozni tud, vagy éppen az, hogy ő maga hogyan áll a választott szöveghez, és az mit vált ki belőle.

A műalkotásoknak gyakorlati hasznuk nem lehet, de a művekről való beszélgetés, asszociációs folyamat járhat azzal a hozadékkal, hogy meglátjuk az értelmét a művel való találkozásnak (Vörös, 2022).

A tervezett csoportfoglalkozásaimra vitt művek kiválasztásánál nagyon sok szempontot vettem figyelembe. Végző meghatározásuk egy hosszú folyamat eredménye volt. Válogatásnál elsősorban a következő ismérvekre figyeltem:

- a kiválasztott anyag mindenképp adjon információt a csoporttagok által megélt aktuális problémáról, jelen esetben az elfogadás lélektani működéséről;

- a szövegek különböző jelentéstartalmi szinteken kínáljanak megoldást a csoporttagok problémájára, különböző módokon és mélységben legyenek átvezethetők élethelyzetükbe;
- a kiválasztott szövegek érintsék vagy az elfogadás, vagy a fogyatékoság, sérülés témakörét, adjanak lehetőséget a távolságtartó kliensi (csoporttagi) viselkedéstől a teljes azonosulásig;
- a művekben a sérült személyek életkora különböző legyen;
- az alkotások között ismert klasszikus szépirodalmi és kevésbé ismert kortárs novella is szerepeljen;
- a művek szerkezetükben, szókészletükben és jelentéstartalmukban egy átlag olvasó képesség- és készségekszintjének feleljenek meg;
- a szövegek többsége legalább 3-4 szereplős legyen, de az olvasás, a felolvasása ne vegyen el 10-15 percnél több időt;
- a kiválasztott szövegek stilisztikai jellemzőihez, jelentéstartalmához engem mint csoportvezetőt, pozitív érzelmek fűzzenek;
- vegyem figyelembe, hogy a narratív szövegek nagyobb lehetőséget kínálnak a műbeli események és szereplők mögé bújva saját véleményük, érzelmük megfogalmazására.

A fenti szempontokat figyelembe véve a tervezett biblioterápiás foglalkozásaim anyagaként választásom a következő öt műre esett:

1. táblázat: Feldolgozandó művek, választás szempontjai, alkalmazott módszerek

Feldolgozandó művek	Jókai Mór: Melyiket a kilenc közül?	Móra Ferenc: A kis bicebóca története	Lois Lowry: Az emlékek óra	Engin Akyürek: Bah-tiyar szeret	Örkény István: Gondolatok a pincében
Választás indoka	életöröm nélkülség és azt felfedező magatartás szembeállítása	a kiközösítés érzésének átélése	tabutéma festszegetése: halál	szeretatkifejezés nehézsége sérülten	sérült emberek lelki szépségének bemutatása
Alkalmazott módszerek	irányított beszélgetés; rajzos tevékenykedtetés	szituációs játék; empatikus levél; irányított beszélgetés	tevékenykedtetés: képválogatás; kreatív írás; irányított beszélgetés	irányított beszélgetés; kreatív írás	tevékenykedtetés: képválogatás; irányított beszélgetés

Forrás: Saját készítésű táblázat

Az öt műből négyenél – a foglalkozások kötött ideje (max. 90 perc) és a résztvevők figyelmi szintjének ingadozása miatt – részletet dolgoztatok fel.

Biblioterápiás foglalkozásaim felépítésénél elsősorban a következő szempontokat tartottam szem előtt:

- A feladatok változatosak legyenek: az extrovertált típusú személyek és a visszahúzódóbb, introvertált személyek aktivitását is biztosítsák. Hébert (1991, idézi Doll & Doll, 2011) biblioterápiás megközelítésével azonosulva, úgy vélem, az olvasást követő beszélgetésen kívül a játéknak és kreatív problémamegoldó feladatoknak is szerepe van a foglalkozások sikerében.
- A foglalkozások bevezetése, a ráhangolódás fázisa minden esetben kiemelt fontosságú, így ezt akusztikus élményekkel, zeneművek hallgatásával is összekötném.
- A szövegből adódó, szövegértést ellenőrző kérdések minimális mennyiségben forduljanak elő, hisz célcsoportomat felnőtt, ép kognitív folyamatokkal rendelkező tagok fogják alkotni. Ez a foglalkozásrész a csoportösszetétel és feldolgozandó mű függvényében akár ki is hagyható.
- A verbális feladatokon kívül legyenek mozgással, grafomotoros aktivitással (rajzolás), írással összekötött tevékenység is.
- A feladatok változatos lehetőséget kínálnak az érzelmek mozgósítására.
- Az egyéni feladatmegoldásokon, verbális megnyilvánulások kívül, legyenek páros, illetve kics csoportos feladattípusok.
- A figyelmi szint ingadozását alapul véve szerepeljenek a foglalkozásokon rövidebb – kevesebb koncentrációval teljesítendő – és hosszabb – tartósabb figyelmet igénylő – feladatok is.
- A foglalkozásokra való felkészülésnél a túltervezés elvét tartom szem előtt, hogy a tervezetkből a csoport aktuális állapotától, aktivitásától és a foglalkozásra felhasznált idő függvényében válogathassak.

Klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológus kolléganőmmel egyeztetve kiemelt fontosságúnak ítéltük meg a foglalkozások zárásaként a csoporttagok otthoni feladatát, mely minden esetben ugyanabból az írásban válaszolandó kérdésből állna: „Írd le, mit vittél magaddal erről a foglalkozásról? Miben vitt tovább ez a foglalkozás az önismeretben?”. Ez a visszajelzés, reflexió a fejlesztő biblioterápiás foglalkozásain tipikus záró-, szóbeli feladat. A megszokott gyakorlattól ebben az esetben pszichológus kolléganőm szakmai érvei, tapasztalati alapján változtattam. Meglátása alapján a sérülékeny célcsoport tagjainál a foglalkozás olyan intenzív érzelmet válthat ki, melynek átgondolt, nyílt verbalizálása „itt és most” helyzetben nem várható el. Az otthon lejegyzett tapasztalatokról viszont a következő foglalkozáson a tagok – egyéni választásuk alapján – beszámolhatnak.

FOGLALKOZÁSTERV-RÉSZLETEK

Öt, egymást követő foglalkozástervezetből (a teljesség igénye nélkül) most olyan részeket kívánok kiemelni, melyek különböző aspektusból érintik az elfogadás témakörét, és a szövegben lévő üres helyek a csoporttagok számára távolságtartó és azonosuló magatartást is lehetővé tesznek.

Első foglalkozás részlete: Jókai Mór: Melyiket a kilenc közül?

„Akié pedig volt az a nagy ház, nagy egyedül járt kilenc szobáján keresztül, s gondolkozott magában, hogy vajon mi örülni valót talál más ember ebben a nagy unalmas világban.” – Jókai Mór

A szövegválasztás részletes indoka: A mű lehetőséget ad a gazda életöröm nélkülségének és János mester életöröm felfedező magatartásának szembeállítására. Mindez arra készítheti a csoporttagokat, hogy számba vegyék saját családtagjaik (beleértve a sérült ember) értékét. A műválasztásnál (mivel ez az első foglalkozás anyaga) tudatosan nem jelenítettem meg sérült, fogyatékos szereplőt, hogy ezzel a csoporttagoknak saját élettörténetüktől teljesen távolságtartó viselkedésre is lehetőséget adjak.

A mű problémájának és az esetleges saját problémának a megfeleltetése

(Egyéni gondolatok, érzések megfogalmazásának a lehetőségét biztosító feladatok verbális túlsúllyal):

Módszer: irányított beszélgetés

„Bűn volt-e szerinted János azon gondolata, hogy egy száraz ágról lefele kívánt lógni?” „Érvelj ellene és mellette!”

„Mikor kerülhet olyan helyzetbe egy ember, hogy hasonló, kétségbeesést tükröző gondolatai legyenek?”

„Mi segíthet ilyenkor túljutni ezeken a gondolatokon?”

Módszer: rajzos megjelenítés páros, majd csoportmunkában.

Csoportvezető ténymegállapítása: *„János mester karácsonyi ajándéka nem került pénzbe.”* Kérdés: *„Te milyen ajándékot adnál családtagjaidnak, ami nem kerül pénzbe?”* (Az alapanyag kerülhet.) Feldolgozás pármunkában: egyik csoporttag mondja a lehetőségeket, másik csoporttag rajzol (rajzoló és nem rajzoló szerep önkéntes vállalása alapján), majd ezt követi egy csoportmunka: a rajzok közös felhelyezése egy kartonból kivágott karácsonyfára.

Módszer: irányított beszélgetés

„Miért nem tudott örülni az első emeleti uraság?” – Életörömöt rontó lista írása, vagy mondása egyénilig. (Nem tervezem ezt a kérdést a csoporttagok egzisztenciális szintjére vinni a probléma távolságtartásának lehetőségét biztosítva az első foglalkozáson.)

Második foglalkozás részlete: Móra Ferenc: Kincskereső Kisködmön – A kis bice-bóca története

„Én pedig csak olyan bice-bóca vagyok...” (Móra Ferenc)

A szövegválasztás részletes indoklása: A műrészlet lehetőséget ad a sérült személy kiközösítésének átélésére. A csoporttagoknak alkalma adódik negatív érzéseikről, félelmeiről beszélni a kirekesztéssel kapcsolatban (akár önmagukat, mint szülőket, akár gyermeküket érintve).

A mű problémájának és az esetleges saját problémának a megfeleltetése:

Módszer: irányított beszélgetés

„Még milyen indokok lehetnek arra, hogy valakit – akinek szüksége lenne rá –, ne kísérjenek el az iskolába a szülei?”

„Mit gondolhattak az osztálytársak, amikor meglátták a kis bice-bócat? Hangosítsd ki három gondolatukat!” (Esetleg írd le!)

„A tanár úrnak milyen új feladatokat jelenthetett a kis bice-bóca érkezése?”

„A mai világban könnyebb helyzetbe lenne a tanár úr, ha megjelenne egy kis bice-bóca?

(Ha igen, miért? Ha nem, miért?)”

Módszer: tevékenykedtetés, gondolatbefejezések megkezdett mondatkártyákkal. Befejezetlen mondatkártyák kihúzása, és a mondat befejezése szóban/vagy írásban.

„Ma könnyebb helyzetben lenne a kis bice-bóca tanára, mert...”

„Ma nehezebb helyzetben lenne a kis bice-bóca tanára, mert...”

„Képzeljétek a kis bice-bóca helyébe magatokat, és bemutatkozásnál fejezzétek be a következő mondatot!”

„Én pedig csak olyan bice-bóca vagyok, DE...”

Módszer: szituációs játék

Mesedélután: páros munka „Meséljétek el a bice-bóca érkezését!”

„Egyikőtök hazamegy, mint osztálytárs és elmeséli a történetet szüleinek. Társ szerepe a tanár, hazamegy és elmeséli a történetet a feleségének.”

Módszer: irányított beszélgetés „Miért nem akarták szerinted a gyerekek, hogy mellé üljön a kis bice-bóca?”

„Ha az osztályban ülnél, szeretnéd-e, hogy melléd üljön Pálistók Peti, miért?”

„Milyen bántások érhetnének ezért az osztálytársaidtól?” „Hogy védekeznél?”

Módszer: Empatikus levél írása. „Szerinted, ebben a történetben ki volt a legjobban elkeseredve? Te, ha a barátja lennél ennek a személynek, milyen levelet írnál neki, hogy a bánatát enyhítsd! Foglald össze a gondolataidat 8-10 mondatban, és írd Neki egy levelet!”

Harmadik foglalkozás részlete: Lois Lowry: Az emlékek őre

„Gabriel nagyon jó természetű, aranyos kis A nemű, de nem fejlődik elég gyorsan, és rosszul alszik. Áttettük az intenzív részlegre, ahol különleges gondozást kap, de a bizottság már fontolgatja az elbocsátását.” – Lois Lowry

A szövegválasztás részletes indoklása: A regényrészlet egy lassan fejlődő gyermekről szól olyan disztópikus világban, ahol halál vár a sérült, lassan fejlődő csecsemőkre. A csoporttagok részéről a legintenzívebb érzelmeket mozgósító, mozgósítható regényrészletnek tartom. A feladatok összeállításánál az egyéni feldolgozás szintjétől függően biztosítani kívánom a csoporttagoknak vagy a szereplők viselkedésétől való távolságtartást, vagy a teljes azonosulást.

A mű problémájának és az esetleges saját problémának a megfeleltetése.

„Te miért tartanád Gabrielt életben? Írj a lapodra legalább öt indokot!”

„Szerinted, miért nehéz egy elmaradott csecsemő gondozása?”

„Mi segíthet a családnak egy sérült csecsemő nevelésében?”

Negyedik foglalkozás részlete: Bahtiyar szeret

„Nem engedi meg magának, hogy álmodozzon, vagy, hogy bármit is akarjon csak magának. Fogyatékos testvérei tanulmányi költségei, a kórházi kezelések és egyebek túl magasak egy szűkös jövedelmű család számára. Bahtiyar folyamatosan dolgozik, kivéve az alvásidőt.” – Kafesina Göre Magazin

A szövegválasztás részletes indoklása: A novella alapgondolata, hogy sérülten is lehet szeretni: szavakkal és szavak nélkül egyaránt. A mű fogyatékos emberként a viszonzott szeretetet, szerelem megtalálásának nehézségeit mutatja be, és így lehetőséget ad az akadályozott családtagok érzelmi kifejezési problémáiról való beszélgetésre.

A mű problémájának és az esetleges saját problémának a megfeleltetése:

Módszer: irányított beszélgetés. „Rajtad próbált-e már segíteni valaki pénzzel?”

Módszer: páros munka, beszélgetés élethelyzetünket segítő tényezőkről. „Te milyen segítségnek örülnél a legjobban?” – segítséglista összeállítása közösen

Módszer: irányított beszélgetés. „Miért jó ismeretlen emberekkel beszélni, akár világhálón is?”

Módszer: páros munka, 5 perces képzeletbeli bemutatkozás a világhálón.

Feladat (pármunka): „Öt perced van. Párod egy ismeretlen ember a világhálón – meséj neki magadról!”
„Sorolj fel legalább három indokot, amely miatt veszélyes a világhálón ismerkedni.”

Módszer: irányított beszélgetés.

„Miért nem írja meg egyből Bahtiyar, hogy fogyatékos?”

„Miért kell ezt szégyellni?” „Ki elől kell szégyellni?”

„Tudott-e örülni a papagájnak a lány?”

Módszer: tevékenykedtetés, írás.

„Mi tetszhetett meg szerinted a siket lányon a fiúnak az első találkozáson? „Írj le legalább 3 ismérvet!”

Módszer: irányított beszélgetés „Mi lesz a fiatalokkal ezután?”

Ötödik foglalkozás részlete: Örkény István: Gondolatok a pincében

„Hát még ha falábú házmasterkislánynak születik?

De ez már túlságosan szép volt. Ezt már el sem tudta képzelni.” – Örkény István

A szövegválasztás részletes indoklása: Céлом az egyperces novella által a sérült emberek lelki szépségére felhívni a figyelmet. A humánus oldaláról a mű nagyszerűsége abban rejlik, hogy csak pozitív gondolatokat enged be az olvasó értelmezésében a fogyatékoságról.

A művel nem egészében, egységében ismertetném meg a csoporttagokat, hanem részletenként haladnánk a történet értelmezésében, és az egyéni gondolatok felszínre hozásában:

Első megálló: Módszer: tevékenykedtetés, rajzolás.

„Ha Te mennél le a pincébe, mit éreznél, amikor meglátod a rúgcsálót!”

„Érzésedet színekkel fejezd ki, rajzolj és indokold a választásod!”

Második megálló: Módszer: irányított beszélgetés: „Ha Te lennél a sérült kislány, milyen beceneveket adnál egy patkánynak?” – „Egészítsd ki, és fejezd be a mondatot: „Én a patkányomnak a becenevet adnám, mert...”

Harmadik megálló: Módszer: tevékenykedtetés, jókívánságok írása:

„Ha Te lennél a patkány, milyen jókívánságot mondanál búcsúszóul a falábú kislánynak?

Foglald össze a gondolataidat és írd le 5 perc alatt!”

Gondolatok felírása egy lapra, névtelenül kör közepére helyezése, majd egymás gondolatainak kihúzása, felolvasása.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

„A lét maga soha nem egy meghatározott létező, hanem a létezőtől különböző lét, a létező léte, amelyre az ontológiai kérdés vonatkozik, s egy adott létező csak akkor válik hozzáférhetővé valamely tudomány pozitív magyarázata számára, ha annak létéről már előzetes megértéssel rendelkezünk.” (Zászkaliczky & Verdes 2016: 452)

A fogyatékoslétben a filozófiai antropológia megközelítés az előzetes megértés fontosságát hangsúlyozza, mely egy szakmai kompetencia birtokában lehetetlen. A szakirodalmi elemzések folyamatosan erősítették azt a megközelítési irányvonalat, hogy a fogyatékos családtag elfogadását célzó biblioterápiás csoport hatékony vezetéséhez csak a pedagóguskompetencia kevés. Napjaink gyógypedagógiai, gyógypedagógiai-pszichológiai szakirodalmának egységes állásfoglalása, hogy a

fogyatékos gyermek születésének tényét nehezebb megélni, mint a hagyományos értelemben vett gyászreakciót. A célcsoport érzékenysége és a traumatizációs hatás – gyógypedagógiai kompetenciával kiszámíthatatlan – mélysége egyértelművé tette számomra saját szakmai ismeretem és tudásom kiegészítésének fontosságát. A klinikai és mentálhigiéniai szakpszichológussal történő kettős csoportvezetés létjogosultságát a fent részletezett szempontokon kívül a következők indokolják:

- lehetővé teszi az osztott figyelem működését, mellyel minden csoporttag reakciója látótérbe kerül;
- a szakképzettségek összegződése biztosítja a csoporttagok jelzéseinek többszempontú elemzését, valamint az arra történő hatékony reagálást;
- a sérült, akadályozott, sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családok az elfogadás különböző szintjein lehetnek, érintettségük patológiás voltának megítélése, a segítségadás leghatékonyabb formájának kijelölése csak gyógypedagógusi kompetenciával lehetetlen;

Az egyéves képzés nem tette lehetővé számomra, hogy a tervezett foglalkozásokat meg is valósítsuk, de szakpszichológus kolléganőmmel való szakmai konzultációim alapján ennek a jövőben látjuk a realitását. Örülök, hogy a biblioterápiát érintő elméleti és gyakorlati ismereteim összegzésével a segítő szakmák (gyógypedagógus, pszichológus) egy kevésbé ismert találkozási pontját ismerhettem meg, mely újabb (akár tudományos) kutatások tárgya is lehet.

Továbbgondolásra érdemesnek tartom még a családok támogatására fókuszálva biblioterápiás foglalkozások alkalmazási lehetőségének, létjogosultságának keresését köznevelésünkben, az egészségügyi, szociális ellátó rendszerben, illetve a civil szférában, hiszen a csak a gyermekekre fókuszáló nevelési, fejlesztési, támogató attitűdök gondolata már a múlté. Az ökológiai modell köznevelésünkben is értelmezhető, s ez a megközelítés az ember és a környezetének kapcsolatára helyezi a hangsúlyt. Bronfenbrenner ökológiai modellje elkülöníti a mikro-, mezo-, exo- és makrorendszert. Ebben a felosztásban a gyermek családja bonyolult kapcsolati hálójával a mikrorendszerhez tartozik. A családnak érezni kell, hogy egy segítő, támogató rendszer veszi körül őket, különösen igaz ez az elszigetelődött, sérült, fogyatékos gyermeket nevelő családokra (Kereki & Szvatkó, 2015). A bölcsődében, illetve az óvodában a szülők gyakran kevésnek érzik a bevonást, a pedagógusok ezzel szemben a szülők érdektelenségére panaszkodnak (Podráczky, 2012). Ennek az ellentmondásnak az enyhítésére lehet alternatíva egy szülőket célzó biblioterápiás foglalkozássorozat tematikájának kidolgozása, mely túlmutathat a fogyatékos ügyén. A biblioterápia korai gyermekkori intervenciós ellátórendszerben való alkalmazási lehetőségét további tanulmányaimban kívánom bemutatni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Akyürek, E. (2021). *Babtyiar szeretet*. Kafasina Göre Magazin honlapja. Letöltés dátuma: 2024. 04.10. forrás: https://enginakyurek-theonly.org/novellak/2021/11/28/kafasina-gore-novella-babtyiar-szeret/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAAR0g3yFrBbCiYr9CMhnmAu0xNdCBfNt-zAEu7A1DSb1Fjoxd4xt1m39Xeiy_aem_ZmFrZWR1bW15MTZieXRlcw
- Bagdy, E. (1999). *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bánfalvy, Cs. (2016). „...a szociológiát nem a fogyatékosok művelik...” In P. Zászkaliczky, & T. Verdes (szerk.), *A fogyatékoság jelensége az etológiában. Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Béres, J. (2017). *„Azért olvasok, hogy éljek”: Az olvasásnépszerűsítéstől az olvasásterápiáig*. Pécs: Kronosz Kiadó.
- Béres, J. (2022). *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Budapest: Libri Könyvkiadó.
- Béres, J. (2023). *Szövegrelő*. Budapest: Libri Könyvkiadó.
- Boros, B. (2021). Amikor máshol landol a repülő... – Eltérő fejlődésmenetű vagy krónikus beteg gyermek a családban. In A. Bátki, & N. M. Ribiczey (szerk.), *Családhatározó – A sokszínűség pszichológiája*. Budapest: Open Books Kiadó, pp. 303–336.
- Doll, B. & Doll, C. (2011). *Fiatalok biblioterápiája. Könyvtárosok és mentálhigiénés szakemberek együttműködése*. Könyvtári Intézet honlapja. Letöltés dátuma: 2024. 02.04. forrás: https://www.ki.oszk.hu/sites/default/files/dokumentumtar/biblioterapia_gyermekeknek_es_serduloknek.pdf
- Földes, P. & Zászkaliczky, P. (2002). Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig. *Új Pedagógiai Szemle* 52(4), 52–63.
- Gereben, F. (2008). Gyógypedagógia a változó világban. *Gyógypedagógiai Szemle* 36(3), 161–170.
- Hász, E. (2001). A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II. *Magyar Felsőoktatás*, 5–6., 55–56.
- Győri, M., Billédi, K. & Bolla, V. (szerk.) (2023). *A humán fogyatékoságok pszichológiája – a gyógypedagógiai pszichológia alapjai*. Budapest: ELTE Bárczi G. Gyógypedagógiai Kar.
- Jakobovits, K. (2021). *Irodalomterápia: A könyvespolcod pszichológusszemmel*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó
- Kálmán, Zs. (2004). *Bánatkő – Sérült gyermek a családban*. Budapest: Bliss Alapítvány.
- Kereki, J. & Szvatkó, A. (2015). *A koragyermekkorai intervencióra valamint a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, oktatás és gondozás pedagógiai szakszolgálati tevékenységi területre kifejlesztett protokoll*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Kulcsár, Zs. (1996). *Korai személyiségfejlődés és én-funkciók*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lányiné Engelmayer, Á. (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt.
- Lowry, L. (2020): *Az emlékek őre*. Budapest: Animus Kiadó
- Máté, G. & Máté Dániel (2022). *Normális vagy: Trauma, betegség és gyógyulás mérgező világunkban*. Budapest: Open Books Kiadó.
- Mesterházi, Zs. (1998). *A nebezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Mogyorósy-Révész, Zs. (2021). *Érzékszabályozás a gyakorlatban: Újrakapcsolódás a belső biztonsághoz*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Móra, F. (2023). *Kincskereső kisködmön*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Örkény, I. (2024). *Válogatott egyperces novellák*. Budapest: Helikon Kiadó.

- Pálhegyi, F. (1984). A fogyatékoság bélyegének pszichodinamikája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 12(1), 21–29.
- Pálhegyi, F. (2006). *A sérült anya–gyermek kapcsolat. A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Podráczky, J. (2012). *Szövetségben: Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. [Magyar Elektronikus Könyvtár – Országos Széchényi Könyvtár honlapja](http://mek.oszk.hu/11300/11368/11368.pdf). Letöltés dátuma: 2024. 04. 01. forrás: <http://mek.oszk.hu/11300/11368/11368.pdf>
- Radányi, K. (1999). „Ki vagyok én?": *Szempontok értelmileg akadályozott gyermekek önismeretének fejlesztéséhez*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.
- Vértes, L. (1997). Biblioterápia, azaz irodalom az egészségben. Mikszáth Kálmán születése 150. évfordulójára. *Egészségnevelés*, 38(4), 188–190.
- Vigotszkij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vörös, K. I. (2022). Amikor Anna voltam: Módszertani töprengések az Anna Karenina című regény biblioterápiás feldolgozásához. In S. G. Szabó, & P. Gombos, (szerk.), *Módszertan és megújulás: Válogatás a MATE Neveléstudományi Intézete szakmódszertani tanulmányaiból*. MATE. pp. 99–111.
- Yalom, I. D. (2006) *Egzisztenciális pszichoterápia*. Budapest: Animula Kiadó.
- Zászkaliczky, P. & Verdes, T. (szerk.) (2016): *Tágabb értelemben vett gyógypedagógia*. Budapest: ELTE BGGyK – ELTE Eötvös Kiadó.
- Zászkaliczky, P. (szerk.) (1995). „...önmagában véve senki sem...” *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola.

A KORTÁRS VERSEK ERKÖLCSI KÉRDÉSKÖREINEK A MEGJELENÉSE A FEJÉR VÁRMEGYEI ÓVODÁKBAN

Turbucz Anikó

Óvodapedagógus szak, MATE Neveléstudományi Intézet, turbucz.aniko2001@gmail.com

Kutatómunkámban az óvodai nevelés egészére kiterjedő egységre, az anyanyelvi nevelésre, azon belül is a versek nevelésben betölthető szerepének jelentőségére összpontosítottam. Gyűjtőmunkámmal elsőként a 2000 és 2023 között megjelent magyar kortárs gyermekverseket térképeztem fel. A Fejér vármegyei óvodák többségében, az óvodapedagógusok körében mértem fel a kortárs versekben megjelenő erkölcsi tulajdonságok (együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség) előfordulását, és azok felismerését. Az erkölcsi vonatkozásokat tartalmazó verseknek felhasználásával megvizsgáltam, hogy milyen mértékben és milyen módon valósul meg a vármegye óvodáiban a versek erkölcsi tartalmainak kiemelése, közvetítése.

Kulcsszavak: kortárs gyermekirodalom, óvodai nevelés, anyanyelvi nevelés, erkölcsi kérdéskörök

In my research I focused on the whole unit of pre-school education, mother tongue education, and in particular on the importance of the role of languages in pre-school education. The first part of my research was to map contemporary Hungarian children's poems published between 2000 and 2023. In the majority of kindergartens in Fejér county, I measured the prevalence of moral qualities (compassion, helpfulness, selflessness, attentiveness) in contemporary poems and their recognition among kindergarten teachers. Using the poems with moral aspects, I examined the extent to which and the way in which the moral content of the poems is highlighted and conveyed in the kindergartens of the county.

Keywords: contemporary children's literature, pre-school education, mother-tongue education, moral issues

BEVEZETÉS

Az óvodai nevelés egészére kiterjed az anyanyelvi nevelés, azon belül is a verselés. Az irodalmi nevelés formálja a gyermekek személyiségét, építi jellemüket. A mesékben és versekben rejlő erkölcsi tartalmak közvetve és közvetlenül befolyásolják a gyermekek jelenkori és későbbi élethez való hozzáállását.

Az óvodai versmondás célja nem a verstanulás, hanem (többek között) az érzelmi, morális és szociális kompetenciák alakítása, fejlesztése (Zóka, 2007). „A gyermekirodalmi alkotások a leghatásosabb eszközei a gyermekek számára értelmi síkon nehezen megközelíthető erkölcsi ítéletek, fogalmak kialakulásának és erkölcsi magatartásuk formálásának (Dankó, 2004: 75).” Mindezek által,

lényeges, hogy milyen alkotásokat mutatunk és mondunk el a gyermekeknek. A kortárs versek beépülése, a folyamatos verskatalógus frissítése újabb élményekkel és tapasztalatokkal gazdagítja a gyermekeket.

Az óvodai közegben a kisgyermek az óvodapedagógusokhoz érzelmileg kötődnek, jelenlétükben biztonságot éreznek. A vers élményének átadásakor, a befogadás szempontjából ez nélkülözhetetlen. A gyermekek csupán olyan közegben képesek kibontakozni, ahol biztonságban érzik magukat, így az előadó személyével való bizalmi kapcsolat elengedhetetlen. A kortárs versek megjelenésének vizsgálata, azokon belül az erkölcsi elemek vizsgálata a pedagógusokon keresztül valósulhat meg.

Az óvodás gyermek elsődleges tevékenysége a játék, így a verselés óvodai életbe való bevezetésének is játékos formában kell megtörténnie. Ennek színtere jellemzően kötetlen foglalkozáson belül, szabad játék keretében, udvari tevékenység közben, gondozási feladatok során, lényegében az óvodai élet bármely pontján megvalósulhat. Mindezek miatt, fontos kérdés, hogy a kortárs versekben rejlő erkölcsi tartalmakat milyen eszközökkel vezetjük be és milyen módszert alkalmazunk ahhoz, hogy az óvodás korosztály számára befogadhatóvá váljanak.

Az Óvodai nevelés országos alapprogramja keretét szab a pedagógusoknak, de a módszert, eszközöket és alkalmazásokat egyénenként választhatják meg az óvoda dolgozói. Mindezek által, kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógusok miképpen viszonyulnak az újításokhoz és a kortárs alkotásokhoz, illetve, hogy ezeket milyen módokon tárják a gyermekek elé.

Az erkölcsi tartalmú versek közvetítési módszerei

Az óvodáskorú gyermekek mindennapi óvodai tevékenységei között szerepel a játék, mely a napi-rendben, foglalkozásokon és az óvodai élet minden területén megmutatkozik (363/2012. (XII. 17.) Korm.rendelet, 2012). A gyermekek például szerepjátékokon keresztül beleélik magukat az adott szerepbe. A szerephez illeszkedő tevékenységeket végzik (például, ha boltban árusok, akkor lehúzzák a termékek árát a kasszájánál), ahhoz illesztett viselkedést produkálnak (például, ha kutyák, akkor ugatnak) és helyzethez illeszkedő kommunikációs szituációkat teremtenek (például, megfelelően köszönnek, megköszönnek a boltban) (Daróczi, 2017).

A verselésnél a gyermekek a vers által nyújtott hangulatba illeszkednek bele. A gyermekek számára szükséges a valóság és a fikció közötti kapcsolat a tevékenységekben. Az, hogy ezeket a gyermek miképpen érzékeli és ismeri fel egy adott mű feldolgozásánál, nagyban függ attól, hogy milyen technikát választ az óvodapedagógus. Az óvodások a vershallgatás közben, az általunk választott technika segítségével azt célozzák meg, hogy milyen játékhelyzetet tudnak abból kiemelni a későbbiekben. Azaz, a gyermekek tudattalanul (életkoruknak megfelelően) a vers szereplőire, a tér-idő

változására vagy az elbeszélésre úgy fókuszálnak, mintha egy játékszituációról lenne szó. A teljes átélés, illetve a fikció és a valóság elkülönítésének képessége kialakulásában nagy hatása és szerepe van az óvodapedagógusoknak. Az óvodás korú gyermek spontán módon, tapasztalatszerzés útján ismerkedik az őt körülvevő világgal. A vers hallgatása közben a verselésben közvetlenül nem részt vevő gyermekek (például akik rajzolnak, festenek) is belső aktivitást mutathatnak a közvetlen jelenlét hiánya ellenére. Ez a belső aktivitás gyakran látható jelekben is megnyilvánulhat. Ilyenre lehet példa, amikor a gyermek ismétli a verset a pedagógus után, de tekintetét nem szakítja el a tevékenységtől (Daróczi, 2017).

A versek közvetítő eszközeként használhatunk bábokat. Sokféle bábtechnikát alkalmazhatunk, például kesztyűbábót, marionett bábokat vagy ujjbábokat. Ezeknek a mozgatása minden esetben emberek által történik csupán különböző eszközökkel és megvalósítással (Kröger & Nupponen, 2019). A bábjátékok során a legegyszerűbb anyagokból készített és egyszerű technikákkal elkészült eszközökkel is erős drámai hatásokat érhetünk el. Egy tárgyat, például egy pöttyös kendőt megszemélyesítve már hatást gyakorolhatunk a hallgatóságra. A bábjátékok manapság azonban sok esetben már egyszerűsége törekednek, de olyan módon, hogy nem tartalmazznak semmilyen irodalmi élményt továbbító elemet. Ezt kerülni kell a nevelés során. A bábjátékok valóságosága és értéke a közvetkezőképpen érhető el: a bábok ember által készítették, képszerűek (mely az óvodás életkorhoz igazított), dramatikusak, mozgásélményre utalnak (mely az óvodás gyermek életének fontos eleme) és érzelmi kivetítésre nyújtanak lehetőséget (Józsa, 2021). Bőségesen kell használnunk az eszközök széles tárházát ahhoz, hogy minél színesebb képet tudjunk a gyermekeknek mutatni.

A gyakorlatban a mesélés/verselés tevékenység végén minden esetben ajánlunk a gyermekeknek lehetőségeket, melyekkel visszavezetjük őket a játékba. Olyan játéktevékenységeket igyekszünk szervezni, melyek valamilyen kapcsolatban állnak a versnek a tartalmával, mondanivalójával. Az eszközöket, helyszíneket és az időt is ezekhez igazítjuk. Mindezek mellett azonban tiszteletben tartjuk a szabad játék elsődlegességét és túlsúlyát a mindennapi tevékenységek során (363/2012. (XII. 17.) Korm.rendelet, 2012).

Egy-egy foglalkozás eredményességét minden esetben a gyermekek azonnali reakciójában, illetve a továbbélésben érhetjük utol. A pedagógusoknak nem szabad tovakodó kérdésekkel fordulni a gyermekekhez, hiszen ezzel a célunknak ellenkező hatást érünk el, azaz kiértjük a verselés befogadása után elinduló játékot (Daróczi, 2017). A különböző játéktevékenységekben az információk megjelenése által a pedagógus kezdeményezhet majd beszélgetést. Például, Kiss Ottó: Régi kincsek (2011) című kötetben megjelent 'Használati útmutató' című versét olvassuk el. A gyermekek a vizuális tevékenységet választották utána és látjuk, hogy a kézmosással kapcsolatos tárgyakat rajzolják.

Ekkor odaléphetünk és beszélgetést kezdeményezve felidézhetjük a vers részleteit/elhangzott dolgokat vagy akár véleményt is kérhetünk a gyermekektől, hogy mit gondolnak egy-egy helyzetnek a helyességéről. Problémahelyzeteket is felállíthatunk, melyek megoldására a gyermekektől várjuk a választ. Mindezeket a tevékenységeket játékos keretek között valósítjuk meg.

Kisebber gyermekeknél előfordulhat, hogy nem a történet (vers) erkölcsi tartalmára fókuszálják figyelmüket. A nagycsoportosok sem biztos, hogy képesek a nyílt végű kérdéseket értelmezni, így segítségre szorulhatnak. A fokozatosság itt is előtérbe kerül. Az irányított kérdések ekkor fejtik ki igazán hatásukat; rákérdezhetünk a vers egy-egy aspektusára majd ezt úgy is megtehetjük, hogy a gyermek életterébe beillesztetten fogalmazzuk meg (Koc & Buzzelli, 2004).

Kutatási kérdések

- Milyen ismeretekkel rendelkeznek a Fejér vármegyei óvodapedagógusok a magyar kortárs irodalommal kapcsolatban? Mit gondolnak a kortárs alkotás és a kortárs gyermekvers fogalmairól?
- Kik a leggyakrabban olvasott magyar kortárs költők az óvodai nevelésben?
- Melyek a leggyakrabban megjelenő magyar kortárs versek az óvodai nevelésben?
- Milyen az általános megítélés a magyar kortárs versekkel kapcsolatban a Fejér vármegyei óvodákban?
- Mit gondolnak a pedagógusok az erkölcsi tulajdonságok (együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség) óvodában való megjelenéséről?
- Milyen mértékben képesek felismerni a pedagógusok a versekben rejlő erkölcsi tulajdonságokat (együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség)?
- Milyen hatással lehet egy-egy erkölcsi kérdést boncolgató alkotás a gyermekekre?
- Milyen formában kerülnek elő a magyar kortárs versek előadása/közvetítése a gyerekek számára?
- Mi a megítélés egy kiválasztott versben a karakterek/szereplők tulajdonságairól?

MÓDSZEREK

Mérőeszköz

Alkalmazott módszerként a kérdőíves felmérést választottam mint önálló kutatást. A nagy (megyei) terület következtében ezt a módszert találtam a megfelelőnek és célszerűnek arra, hogy kutatásomat elvégezzem.

Nyolcvanegy fő töltötte ki a kérdőívet, mely online formában valósult meg 2024 januárjától 2024 márciusáig. A kérdőívben zárt (12 db) és nyitott kérdések (18 db) egyaránt szerepeltek. Az anonimitás biztosítása mellett az irányítószám alapján lehetett beazonosítani azt, hogy biztosan Fejér vármegyében dolgozó pedagógusok töltötték-e ki a kérdőívet.

EREDMÉNYEK

A kortárs versek megjelenési aránya az óvodai nevelésben

Kutatásom kiértékelését az összegyűjtött verseskötetekkel és versekkel kezdem. A kortárs gyermekirodalom fogalmát többféleképpen meg lehet határozni. Kérdőíves munkámban a 2000 és 2023 között megjelent magyar kortárs gyermekversesköteteket gyűjtöttem össze. Csupán azokat az alkotásokat vettem ebbe bele, melyek 2000 előtt nem lettek kiadva, azaz a többszörösen kiadott kötetek nem szerepeltek a listában. A gyűjtési határban megszabtam, hogy kortársnak tekintem azokat az alkotókat, akik az elmúlt 50 évben még alkottak és a 2000-es években még éltek.

Az előzetesen elvégzett gyűjtőmunka alapján, a vizsgálati mintába a következő alkotók kerültek be: Balázs Tibor, Bartos Erika, Boncsér Orsolya, Buda Ferenc, Csoóri Sándor, Cseh Katalin, Fellinger Károly, Fésűs Éva, Finy Petra, Füzesi Magda, Grecsó Krisztián, Gryllus Vilmos, Gyárfás Endre, Jancsik Pál, Kiss Lehel, Kiss Ottó, Kiss Judit Ágnes, Kollár Árpád, Koncsol László, Kovács András Ferenc, Lackfi János, Maros Krisztina, Miklya Zsolt, Müller Péter, Orbán Ottó, Sebők Éva, Semsey Dávid, Szabó Era, Szabó T. Anna, Tóth Bálint, Tóth Krisztina, Varró Dániel és Zalán Tibor. A gyűjtés során legtöbbször felmerülő magyar kortárs költők nevei a következők voltak: Lackfi János (10 verseskötet), Bartos Erika (5 verseskötet), Kovács András Ferenc (5 verseskötet), Kiss Ottó (5 verseskötet), Szabó T. Anna (4 verseskötet), Tóth Krisztina (3 verseskötet), Jancsik Pál (2 verseskötet), Finy Petra (2 verseskötet) és Csoóri Sándor (2 verseskötet). Az antológiában szereplő szerzők nevei közül azokat sorolom fel, akiknél erkölcsi kérdéskörrel kapcsolatos alkotást találtam: Erdős Virág, Németh Zoltán és Domonyi Zita.

Összesített eredményként hatvan verseskötetet olvastam el, köztük összesen 2581 darab verssel. Mindezek között 22 kötet tartalmazott valamilyen formában erkölcsi kérdéskörrel kapcsolatos alkotást, mely számosítva összesen 34 darab vers. Az antológiák esetében 12 antológiát vizsgáltam meg, melyekben 1134 darab vers volt. Az antológiákban kettő tartalmazott erkölcsi kérdéskört feldolgozó verset, melyek számosított adata 4 vers volt. Összesen, 38 versben volt felfedezhető erkölcsi kérdéskört tartalmazó elem/utalás. A 38 darab versben hat volt, mely a segítőkészségre, négy, ami az együttérzésre, három, ami önzetlenségre, kettő, ami figyelmességre utaló jeleket tartalmazott.

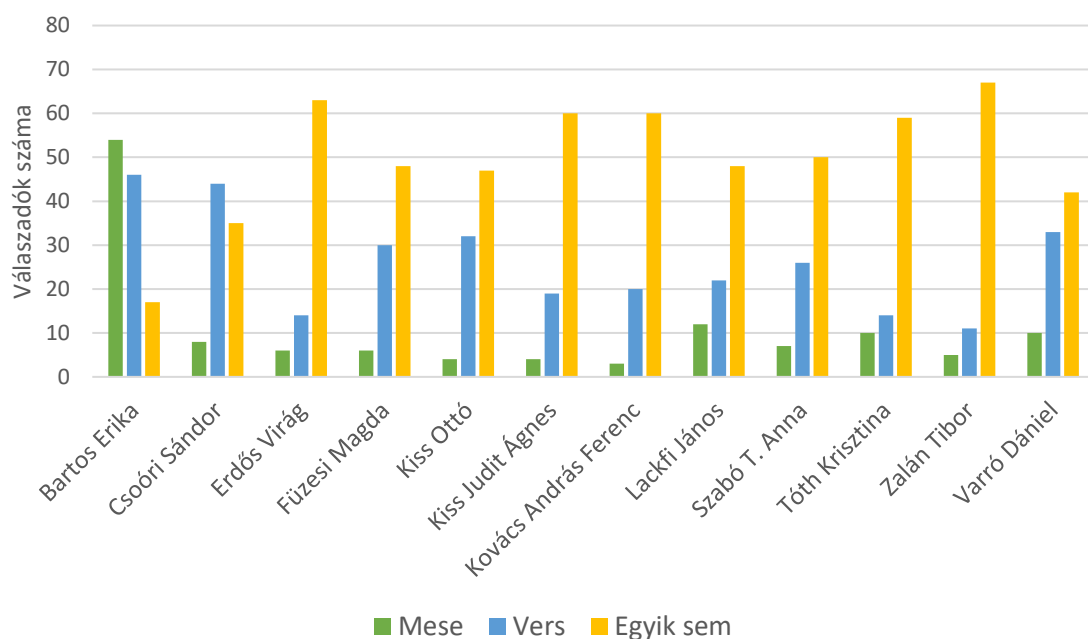
Összesen 15 darab vers felelt meg az Alapprogramban leírtaknak. Mindezekből a kérdőívben felhasználásra került öt vers, melyeket az adott erkölcsi tartalomhoz igazítottam a kérdések során.

A kérdőívben megkérdeztem a pedagógusokat, hogy mit gondolnak a kortárs alkotás és a kortárs gyermekvers fogalmáról. Ezek feltevésére azért került sor, hogy megfelelő képet kapjak arról, hogy fogalmi szinten milyen kapcsolatban állnak a pedagógusok a kortárs irodalommal. A legtöbbet megválaszolt kifejezéseket/szavakat tekintve válogattam és fogalmaztam meg az alább leírtakat. Következésképpen hangzik számukra a kortárs alkotás mint irodalmi fogalom: 21. században/jelenkorban írt alkotások; ma élő/jelenleg is alkotó művészek munkái; mai témákkal foglalkozó versek, melyeket a nagyobb rugalmasság és szabadabb forma jellemez; modernkori világot tükröző alkotások, amik formájukban és zeneiségükben eltérnek a régi korétól; új műfajokat létrehozó versek/mesék. Érdeemes megfigyelnünk, hogy csupán kisebb százalékban (kevesebb mint 20%) volt a válaszok között olyan, aki nem a 21. századdal azonosította a kortárs jelleget.

A nevelésben a versek és a mesék egyenlő hangsúlyosságára 67 kitöltő igent válaszolt, még 14 kitöltő nem gondolja, hogy a versek ugyanolyan hangsúlyosak lennének, mint a mesék. A nemmel válaszolók azért ítélték hangsúlyosabbnak a mesék szerepét, mert ezek sokkal érthetőbbek, meg lehet őket ragadni, mindennaposak és gyermekközpontúak. A magyar kortárs gyermekversek anyanyelvi nevelésben való alkalmazását a következőképpen értékelték a kitöltők: 69 válaszadó érdeemesnek tartotta a kortárs versek megjelenését, 7 válaszadó nem tartotta ezt fontosnak, 5 válaszadó pedig nem adott érdemleges választ a kérdésben. A kortárs versek alkalmazásának fő céljaként azt látták a legtöbben, hogy ezek által színesíteni lehetséges az anyanyelvi nevelést. Többen kiemelték, hogy ezek a gyermekek nyelvi kultúrájának fejlődéséhez is hozzájárulnak, közelebbinek érzik őket a gyermekekhez, mivel sokkal inkább az élményekre fókuszálnak.

A kérdőívem további részében arra kerestem a választ, hogy az adott magyar kortárs alkotóknak, illetve az alkotásaiknak milyen ismeretsége és felhasználtsága van az óvodai nevelésben. A kérdőíves vizsgálat megkezdése előtt az előzetes gyűjtőmunkából a következő alkotók kerültek kiválasztásra: Bartos Erika, Csoóri Sándor, Erdős Virág, Füzesi Magda, Kiss Ottó, Kiss Judit Ágnes, Kovács András Ferenc, Lackfi János, Szabó T. Anna, Tóth Krisztina, Zalán Tibor és Varró Dániel. Elsősorban az ő nevükre való ismeretségre voltam kíváncsi, csupán azért, mivel az ő esetükben megfigyelhettem a versekben erkölcsi kérdéskört feldolgozó elemeket. A konkrét alkotókra való rákérdezés esetében több válaszlehetőséget is be lehetett jelölni. Mindezek által, a legtöbbször megjelölt alkotók között van Bartos Erika, Csoóri Sándor, Szabó T. Anna és Varró Dániel, így ők azok a magyar kortárs szerzők, akiknek a műveit a Fejér vármegyei óvodapedagógusok legtöbbször beviszik az óvodai anyanyelvi nevelésbe. Az alábbi alkotók: Erdős Virág, Füzesi Magda, Kiss Ottó,

Kiss Judit Ágnes, Lackfi János, Tóth Krisztina és Zalán Tibor sokkal kevesebb százalékban fordulnak elő a fent felsoroltakhoz képest. Az összehasonlítás érdekében a kérdőívemben az a szempont is szerepelt, hogy a pedagógusoknak egy-egy kortárs magyar költőnél ki kellett választani, hogy mesét vagy verset vittek be az óvodába a munkásságából. Azt tapasztaltam, hogy sok esetben sem verset, sem pedig mesét nem olvasnak vagy mondanak/adnak elő a pedagógusok a felsorolt ismert, magyar kortárs szerzők alkotásai közül. Ennek tényét az 1. ábrán olvashatjuk le, melynek függőleges oszlopában a válaszadók száma, még vízszintesen a szerzők nevei vannak feltüntetve. A konkrét verscímekre való rákérdezés esetében is hasonlóképpen tapasztaltam. Bartos Erika, Kiss Ottó és Varró Dániel alkotásai mellett a többi felsorolt verscím nagymértékben háttérbe szorult.



1. ábra: Adott szerzőtől mese vagy vers megtalálható volt az óvodákban?

Az együttérzés, segítőkészség, önzetlenség és figyelmesség tulajdonságok megjelenése a versekben

A továbbiakban az Alapprogramban szereplő együttérzés, segítőkészség, önzetlenség és figyelmesség tulajdonságaival kapcsolatos kérdések elemzése következik. A versek kiválasztása után, melyek tartalmazták valamelyik tulajdonságot, arra kerestem a választ, hogy a pedagógusok mit gondolnak, miért fontos, hogy ezekkel megismerkedjenek a gyermekek. Ezek után példákat kellett írniuk, hogy egy foglalkozáson vagy szabad tevékenységkor miképpen képzelik el ezeknek a tulajdonságoknak az átadását a versek segítségével. A lentebb felsorolt összes vers tartalmazza az adott erkölcsi kérdéskört (nincs rosszul kategorizált vers a kérdések között), így ezek alapján tudjuk kiértékelni a pedagógusok válaszadását.

Az óvodapedagógusok amennyiben ismerik a gyerekek erkölcsi gondolkodásának jellemzőit képesek arra, hogy a megfelelő dilemmákkal állítsák szembe a gyermekeket. A legtöbb 4-5 éves gyermek már elgondolkodik azon, hogy mi az igazságos és igazságtalan. Megítélésükben más tényezőket is figyelembe vesznek, például mások helyzetét (Koc & Buzzelli, 2004).

A kérdőívet kitöltő pedagógusok többsége úgy ítélte meg, hogy az együttérzés, önzetlenség, figyelmesség és segítőkészség tulajdonságaival való megismerkedés azért lényeges, hiszen a társas együttműködést és kapcsolatokat, illetve a társadalomba való beilleszkedést segítik elő.

Mindezek mellett, számos kitöltő kiemelte, hogy ezeknek a verseknek a segítségével közvetve a gyermekek érzelmi intelligenciáját is megalapozzák. Az érzelmi intelligencia fejlesztésével lehetőség nyílik arra, hogy a későbbiekben a gyermekek felismerjék majd mások és saját érzelmeiket is, így ez például segít a konfliktusok kezelésében.

A segítőkészség esetében is aktívan kell megértetni, az erkölcsi magatartás törvényeit, melyek között egyik olyan is lehet, hogy csak akkor fogják őket is megsegíteni, ha ők is segítenek egymásnak (Kozéki, 1987). A segítőkészségre a kortárs gyermekirodalomban rendkívüli példa Kiss Ottó: Csillagszedő Márió: versek gyermekhangra (2009) kötetből a 63. oldalon szereplő, cím nélküli alkotás:

„Régen, amikor az emberek még
némák voltak, a halak gyűlést
tartottak, sajnálkoztak egy csomót
az emberek miatt, aztán nekik adták
a beszédet. Ezt anya mondta.
Én meg azt mondom, ha kicsit nagyobb
leszek, összegyűjtöm a szavakat egy
műanyag zsákba és beleöntöm őket a
tengerbe.

Hadd beszéljenek ezután a halak is (Kiss, 2009: 63).”

A fentiekben leírt vers esetében arra voltam kíváncsi, hogy mit gondolnak a pedagógusok az adott erkölcsi tartalom (a segítőkészség) megjelenéséről. Egyéb szempontok között szerepelt, hogy csak nagycsoportban vagy egyáltalán nem olvasnának fel ilyen verseket. 75% szerint megjelenik a versben a segítőkészség, 20% szerint pedig nem, tehát a válaszadók többsége jól felismerte a segítőkészség megjelenését a versben.

A gyermekeket együttérzésre neveljük elsősorban a társaikkal szemben. Olyan szeretetben, együttérzésben és empátiában gazdag személyekké kell nevelni őket, akik odafigyelnek társaikra (Kozéki, 1987). Óvodáskorúak között a nagycsoportosok nagy százaléka már képes ezeknek az érvényesítésére. A pedagógusoknak a gyermeket elsősorban nem megszidnia kell konfliktusok alkalmával, hanem ha rosszat tett, akkor rá kell vezetni arra, hogy amit tett, az milyen következményű lehet másokra nézve. Az alábbi kérdések jó példák lehetnek ennek elkezdésére: Miért sír Pistike?

Mi történt vele? Hogy tudunk segíteni neki? Mit kellett volna másképpen csinálni (Johansson, 2002)?

A kortárs irodalomban az együttérzés kifejezésére kiváló példát láthatunk a Lovász Andrea által szerkesztett *Parti Medve* (2016) antológiában, ahol Németh Zoltán által írt 'Egész éjjel havazott...' című vers található, melyből egy részletet itt olvashatunk:

„Egész éjjel havazott,
reggelre szikrázott a hó,
ezért már egészen korán
kitettük a napraforgószemeket
a madáretetőbe.

(...)

Ezek a kismadarak pedig megfagynának,
ha nem ennének folyton, ki-ki maga módján,
ahogy csak bírnak (...) (Lovász, 2016: 107–110).”

A fentiek felmérésére megkérdeztem a pedagógusokat, hogy mit gondolnak a Németh Zoltán által írt 'Egész éjjel havazott...' versben megjelenik-e az együttérzés tulajdonsága, hogy közvetítsék a gyermekek számára. 52%-ban 'Nem', 34%-ban 'Igen' volt a válasz, még egyéb válaszlehetőségként szerepelt például az, hogy túl bonyolultnak tartják a verset, nem olvasnák óvodában és hogy alsó tagozatban olvasnák inkább fel. A többség rosszul ítélte meg a versben megjelenő erkölcsi kérdéskört és személyes véleményüket helyezték előtérbe a vers formai és tartalmi elemei okán.

Az önzetlenség fontos elem a szociális kapcsolatrendszerben. Ebben a rendszerben az önzőség és az önzetlenség, ha egyensúlyban van, akkor nem keletkezik kár senki számára. Önzés esetén a saját érdekeinket vesszük csupán alapul, még önzetlenségkor mások érdekeit és akaratait előtérbe helyezzük. Az önzetlenség a közösségi nevelés egyik alappillére (Nagy & Zsolnai, 2001). A következőkben egy irodalmi példát olvashatunk az önzetlenséggel kapcsolatban Kovács András Ferenc: *Víg toportyán* (2005) című verseskötetéből a 'Cimpike' című verset:

„Gyors házi egérke Cimpike!
Nincs rá szó, nincs jelző, nincs igel!
Szorgos, dolgos, fürge,
Hétköznapi sem szürke
Konyhai egérke Cimpike!

Egész nap csak tesz-vesz Cimpike!
S ha már a kredencben sincs pite –
Köténykéje ráncát
Ráncigálja, s Vánozát
Kavar a tésztába Cimpike...

Fazékból s lábasból Cimpike
Étkeket kóstolgat: fincsik-e?

Folyton ló-t-fut, jár-kel...
 Kolbász kell? Lekvár kell?
 Majd kajtat a spájzban Cimpike!

Feszt süt-főz, mos, vasal Cimpike!
 Bármilyen incire-fincire
 Gondja van! Takarít,
 Tepsiket vakar itt –
 Törölget, s rendet rak Cimpike!

Házias egérke Cimpike!
 Megkérdi, hogy kosztja ízlik-e?
 „Sajtpudingot, disztelt
 Macskanyelvet, linzert
 Kérsz-e még?” ...Tündéri Cimpike (Kovács, 2005: 24–25)!”

Megkérdeztem a pedagógusokat, hogy mit gondolnak az önzetlenség tulajdonságának jelenlétéről a fenti versben. Arra voltam kíváncsi, hogy alkalmasnak találják-e ezt a verset arra, hogy az önzetlenség tulajdonságát érzékeltessék a gyerekek számára. A megkérdezettek 55%-a nem gondolja, hogy ebben a versben megjelenik az önzetlenség, 35% azt gondolja, hogy megjelenik benne és közvetíteni is lehetséges a gyermekeknek.

A figyelmesség körébe tartozik, hogy a gyermek tudja, hogy köszönnie kell, illetve egyre tudatosodik benne, hogy kinek, hogy lehet köszönni. A felnőttek gyakran jeleznek a gyermekeknek, hogy köszönjenek. A kortárs irodalomban erre példát találhatunk Lackfi János: Ugrálóház (2010) című verseskötetében is az alábbi idézet által: „*Tessék szépen köszönni* (Lackfi, 2010, p. 3)!” A következő verssorok méltán bizonyítják, hogy egy vers mennyire közlő lehet abból a szempontból, hogy adni jó. Szabó T. Anna: Tatoktatok (2012) című kötetből a 'Cinege' című verset olvashatjuk a következőkben:

„Cin-cin, cinegel!
 De fekete a feje!
 Szeme alatt fehér folt –
 azt cicegi: „Elég volt!

Két hosszú nap beletelt,
 nem találok eledelt!
 Ha te sem adsz egy magot,
 harmadnapra megfagyok!”

„Jó, hogy ideröppentél!
 Itt nem bánt a roppant tél.
 Adok madáreleséget,
 és a kánya se les téged!”
 Cin-cin, cinegel!

De fekete a feje!
Sárga mellény alatta –
gömbölyödik pocakja (Szabó, 2012: 70).”

A figyelmesség tulajdonságának megállapítására kértem meg a pedagógusokat, hogy belátásuk szerint ítélik meg, hogy a Szabó T. Anna által írt ’Cinege’ című versben megjelenik-e a figyelmesség tulajdonsága, mely alkalmas a gyermekek számára való közvetítésre. A válaszadók többsége, 58%, úgy vélte, hogy ez alkalmas ennek a közvetítésére. 35% úgy vélte, hogy nem alkalmas a vers ennek a tulajdonságnak a közvetítésére. 58%, megfelelően ítélte meg a versben megjelenő erkölcsi kérdéskört.

A gyermekeket fokozatosan arra neveljük, hogy meghallgassák a másikat és ne vágjanak egymás mondanivalójába. Hároméves kor alatt ez még nem kontrollálható, de ugyanúgy megemlíjük számukra is ezeket a szokásokat és szabályokat (Perlai, 2014).

A versek közvetítési módszerei

A versekben megjelenő konkrét szituációkra és helyzetekre is rákérdeztem, majd a közvetítési technikákra is. A versben rejlő tartalmak az általános szituációkkal párhuzamosan kiváló lehetőséget adnak arra, hogy hétköznapiakban a gyermekekkel megértessük az erkölcsi kérdésköröket. A következőképpen kérdeztem: ’A pályája során alkalmazott kortárs gyermekversek között találkozott-e az alábbi szituációkat és konfliktusokat feldolgozó versekkel?’ Erre a kérdésre a következő elosztású válaszok érkeztek:

- Gyerekek közötti osztozkodás: 69 válaszadó igennel, 12 válaszadó nemmel felelt.
- Egymás csúfolása, kiközösítése: 61 válaszadó igennel, 20 válaszadó nemmel felelt.
- Idősek megsegítése: 45 válaszadó igennel, 36 válaszadó nemmel felelt.
- Beteg csoporttárs megsegítése: 33 válaszadó igennel, 48 válaszadó nemmel felelt.
- Játék elvétele a másiktól: 47 válaszadó igennel, 34 válaszadó nemmel felelt.
- Emlékezés a régi csoporttársakkal, akik iskolába mentek: 28 válaszadó igennel, 53 válaszadó nemmel felelt.

Megfigyelhető, hogy az első három példa kivételével nem igazán ismernek a pedagógusok olyan írásokat, amelyek valójában egy hétköznapi, minden hónapban vagy nevelési évben megjelenő szituációk/konfliktusok. Több olyan kortárs vers is létezik, melyek feldolgozzák a fent megnevezett öt szituációt/konfliktust.

Kutatásom utolsó kérdéseire Domonyi Zita ’Kismackó’ című versének elolvasása után tudtak válaszolni a pedagógusok. Ezek a kérdőívem 25-29. kérdései voltak. Azért ez a vers került kiválasztásra, mivel tartalmaz erkölcsi kérdésköröket és megosztó lehet a tartalma és a formai jegyei alapján.

Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy ezt a verset hány pedagógus építené be az óvodai nevelési munkájába. 34% igennel, 41% nemmel válaszolt a kérdésre, még 5 % nem adott választ 20%, pedig az egyéb opciót jelölte be. Akik az egyebet jelölték be, azzal indokolták válaszukat, hogy csak bizonyos eszközökkel (például: papírszínházzal) vagy csak bizonyos korosztálynak (például: nagycsoportnak vagy iskola-előkészítő csoportban) adnák elő ezt a verset. Ebből látszik, hogy a Fejér vármegyei pedagógusok többsége túlságosan bonyolultnak tartja ezt a verset óvodai előadásra/felolvasásra.

A választott közvetítő eszközre is rákérdeztem a verssel kapcsolatosan. A legtöbb esetben a bábok (ujjbábok), papírszínház vagy valamilyen hangszer szerepelt a válaszok között. Korábbi kérdéseknél is meg lehetett figyelni, hogy elsősorban a bábokat választják a pedagógusok egy-egy vers feldolgozására. Úgy vélem, ez azért lehetséges, hiszen a bábok könnyedén alakíthatóak, sok célra fel lehet őket használni és a gyermekek számára is könnyen kezelhetőek. További válaszlehetőségek voltak még az alábbiak: élő szereplős előadás, hívóképek, plüss állatok és TV általi közvetítés.

A választott közvetítési eszköz mellett azt is fontos szempontnak tartottam, hogy a vers előadása/elolvasása után milyen kérdéseket tesznek fel a gyerekeknek a pedagógusok. A kérdőívből kiderült, hogy a kitöltők többsége, 30%-a nem szokott kérdéseket feltenni a gyermekeknek közvetlenül a tevékenységek után. Ezt azzal magyarázták, hogy nem tartják hasznosnak rögtön lerohanni a gyermekeket, sokkal inkább játékba integráltan teszik fel ezeket a kérdéseket vagy egyáltalán nem. Akik feltennének rögtön kérdéseket (70%), a többség, a következőket választaná például:

- Tetszett neked?
- Milyen állatok szerepeltek a versben? Hol játszódik ez a vers? Melyik szereplő tetszett a legjobban és miért? Milyen volt a medve?
- Miért indult el a medve? Mi volt a baja a medvének?
- Hogy segítenél a medvének? Mit hibázott a medve?
- Miért nem szeretik az erdő állatai a medvét? Te adnál volna enni a medvének? Mi lehet az oka annak, hogy így viselkedtek a medvével?
- Mi a vers tanulsága?

Jól láthatjuk, hogy a kérdések széleskörűek; vannak köztük tulajdonságokra, cselekményre és ok-okozati összefüggésre rákérdezők is.

A szereplők tulajdonságainak felmérésére tettem fel utolsó kérdéseimet. Elsősorban a medve karakterének megítélésére voltam kíváncsi, majd a medvén kívüli szereplők (róka, kígyó, görény, kakukk) jellemzésére. Ennek szükségessége azért volt lényeges, mivel a pedagógusok karaktermegítélése fogja a gyermekeket is befolyásolni (például: a kérdések elmondásánál, történet újraélésnél).

A medvét általánosságban szinte mindenki negatív töltetű szavakkal jellemezte, a leggyakrabban előfordulóak a következők voltak: lusta, önző, buta, magányos, falánk és morcos. A medvén kívüli szereplőket az alábbi jellemzők alapján ítélték meg: elkerülő, elutasító, önző, félnék és barátságatlan. Összességében elmondható, hogy a pedagógusok meg tudták ítélni a vers alapján, hogy bizonyos szereplők milyen konkrét tulajdonságjegyekkel rendelkeznek, de meglátják azt is, hogy nem csupán egyoldalú tulajdonságok léteznek (azaz egy karakter nem biztos, hogy csupán negatív tulajdonságú).

KÖVETKEZTETÉSEK ÉS JAVASLATOK

A kutatásom szakirodalmának és eredményeinek összevetése következtében megállapítható, hogy az anyanyelvi nevelésben kikerülhetetlen elemet képez az erkölcsi kérdéskör megjelenése. Az erkölcs, etika, maga az erkölcsös élet az egész életünket átszövő jelenség, melynek a formálása már óvodás korban megjelenik. Az óvodás korú gyermek játékba integrált tanulásával a versek megfelelő teret biztosítanak arra, hogy ezt a tartalmat is tudjuk közvetíteni. Javaslataim között szerepel, hogy a pedagógusok törekedjenek arra, hogy a szabad játékban is tudjanak anyanyelvi elemeket helyezni, amennyiben a szituáció azt megengedi. A komplexitás elérése érdekében ezeket nem csak anyanyelvi elemekkel (vers, mese) lehet megtenni.

A pedagógus a nevelési munkájában olyan anyanyelvi tartalmakat választ, melyek illeszkednek a nevelés elveihez, a csoport (nemi és életkori) összetételéhez. Tudatosan választ ki verseket annak függvényében, hogy milyen témát, tartalmat kíván bevinni a csoportba. Mindezek által, a pedagógusok feladata meghatározó, abból a szempontból is, hogy mivel szélesítik a gyermekek látásmódját. A kortárs versek óvodai nevelésbe bekerülésének közvetítő személyei az óvodapedagógusok, rajtuk múlik az, hogy mennyiszer és milyen mértékben mutatnak újat a gyermekeknek. Javaslataim között szerepel, hogy a pedagógusok ne tartózkodjanak a kortárs versektől és vezessenek be - legalább minden héten - egy-egy kortárs darabot is. A 21. században már sokféle írással találkozhatunk, így nem szabadna, hogy akadály legyen a választásban.

Az erkölcsi kérdéskörök (együttérzés, segítőkészség, önzetlenség, figyelmesség) megjelenése a versekben sok esetben nem egyértelmű, de helyzetekkel összekötve a pedagógusok értelmezni tudják ezeket és úgy tudják a gyermekek elé tárni a verseket. Javaslataim között szerepel, hogy a pedagógusok ezeket a tartalmakat mindenképpen közvetítő eszközök segítségével valósítsák meg, például egy bábbal, papírszínházzal vagy hangszerekkel. A gyermekek számára sokkal jobban befogad-

hatók egy kötött foglalkozáson az eszközökkel megvalósuló tevékenységek. A legjobb opciók között mindig az szerepel, ha engedjük a gyermekeket élőszereplős játékokra egy-egy mese vagy vers feldolgozása során.

A kérdőíves felmérésből kiderül, hogy sok esetben a pedagógusok kérdéseket tesznek fel a gyermekeknek vagy a vers felolvasása után vagy a játéktevékenységekben. Javaslataim között szerepel, hogy tartózkodjanak az olyan kérdésektől, melyek túlságosan magyarázóak, részletekbe menőek. A kérdések között nem szerencsés olyat alkalmazni, mely megválaszolja saját magát. A gyermekek számára az ideális, ha fokozatosan vannak felépítve a kérdések, azaz elsőnek egyszerűek (tulajdonságra vagy eseményre kérdeznek), majd rátérnek a bonyolultabb (összefüggések, ok-okozati) kérdésekre. Ebben az esetben is (ahogy a nevelés egészében) figyelembe kell venni a gyermekek fejlettségét és egyéni sajátosságait.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. Jogtár honlapja.
Letöltés dátuma: 2024. 01. 20. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
- Dankó, E. (2004). *Irodalmi nevelés az óvodában: Szakmódszertani kérdések*. OKKER Kiadó.
- Daróczi, G. (2017). *Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez – Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar.
Letöltés dátuma: 2024.01.20. forrás: https://www.eltereader.hu/media/2018/11/meseles_verseles_READER.pdf
- Johansson, E. (2002). Morality in Preschool Interaction: Teachers' strategies for working with children's morality. *Early Child Development and Care*, 172(2), 203–221.
<https://doi.org/10.1080/03004430210887>
- Józsa, É. (2021). Hagyomány, költészet, humor. Hagyományörzés, érzékenyítés és kreativitásfejlesztés a pedagógiai bábjátékban. In: Bús, I. (szerk.). *Gyermek – kultúra – pedagógia*. PTE KPVK és Dienes Zoltán Gyermekművelés és Pedagógiai Továbbképző Kutatóközpont. pp. 224–237.
Letöltés dátuma: 2024. 04. 17. forrás: https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/kotet_vegleges_2021_12_13_elektronikus.uj.pdf
- Kiss, O. (2009). *Csillagszedő Márió: versek gyermekhangra*. Budapest: Móra
- Koc, K. & Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is... Using children's literature in moral education. *Young Children*, 59(1), 92–97.
- Kovács, A. F. (2005). *Víg toportyán*. Kolozsvár: Koinónia.
- Kozéki, B. (1987). *Moralitás, jellemfejlesztés*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kröger, T. & Nupponen, A. M. (2019). Puppet as a Pedagogical tool: A literature review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 393–401. Letöltési dátum: 2024. 04. 01. forrás: <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/688>
- Lackfi, J. (2010). *Ugrálóház – Verselek, mondókák a kicsiknek*. Budapest: Móra
- Lovász, A. (szerk.) (2016): *Parti Medve – Mai szerzők állatos antológiája*. Budapest: Cerkabella Könyvkiadó.

- Nagy, J. & Zsolnai, A. (2001). Szociális kompetencia és nevelés. In Z. Báthory, & I. Falus, (szerk.), *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 251–269.
- Perlai, R. (2014). *Erkölcsei nevelés az óvodában – Az óvodáskor viselkedéskultúrája*. Budapest: Flaccus Kiadó Kft.
- Szabó, T. A. (2012). *Tatokatok*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Zóka, K. (2007). *Varázseszközökkel az óvodában – Érzelmi, erkölcsi kompetenciák alakítása játékkal, verssel, mesével*. Budapest: suliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus- továbbképzési Kht. Letöltés dátuma: 2024. 01. 20. forrás: <https://docplayer.hu/9066725-Varazseszkozok-az-ovodaban.html>
-

