

Nyári előzetes

Nyári számunk *Műhely* rovatát szövegértés-fejlesztési kutatás ismertetésével kezdjük. „A szövegértési kompetencia fejlesztésével, tudatos tanításával és mérésével nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy felkészítsük őket az információs társadalom támasztotta feladatokra és az élet-hosszig tartó tanulásra” – olvashatjuk Hover Judit írásában, mely a kutatás részletes menetének leírása mellett kitér a szövegértési műveletek ismertetésére, a különböző nehézségi szintekre és funkciókra, a használt feladatlapok tartalmára és értékelésére is.

Fodor László tanár úr ezúttal az egészségnevelés iskolán belüli, illetve iskolán kívüli témáit, módszereit vizsgálja, ugyanis véleménye szerint: „az egészségnevelés tartalma alapvetően az egészségre vonatkozik, azonban hosszabb távon – akárcsak minden más jellegű nevelési program esetében – a személyiség alapvető adaptív komponenseinek célirányos alakítására, voltaképpen a személyiségnek a maga teljességében történő globális fejlesztésére is.” A tanulmányban a testi egészség megőrzésének fontos területei – a táplálkozás, az aktív, mindennapi mozgást magába foglaló életmód, a személyi higiéné – mellett a lelki egészség megőrzéséről is olvashatunk, hiszen „a lelki egészség, a pszichikus normalitás és kiegyensúlyozottság ... jelentősége... az egyén és a közösség szempontjából kivételes.”

A „közös európai gondolkodásnak” megfelelő egészségnevelési programokban az iskolai testnevelés funkciói is átértékelődnek. A sikeres, hatékony nevelésnek-oktatásnak egyik kulcsfontosságú tényezője a motiváció, a tanulás, tudás iránti vágy fölkeltése. „Pedagógiai szempontból a legfontosabb cél, hogy a tanulókat képesek legyünk hatékonyan motiválni a belső, érdeklődésből fakadó cselekvésre” – olvasható Hamar Pál és Karsai István tanár urak önmotivációt kutató tanulmányának bevezetőjében, melyben „...a motivációt nem elsősorban pszichológiai jelenségként, hanem az iskolai tanítás-tanulás, az iskolai testnevelés pedagógiai kérdéseként” vizsgálják erdélyi, aradi és székelyudvarhelyi tanulók körében.

A tanulási motiváció szorosan összefügg a tanulási stílussal, módszerekkel és a tanulási stratégiával is – olvashatjuk Kathyné Mogyoróssy Anita írásában, mely a felsorolt fogalmak mindegyikéről körültekintő, részletes ismertetést nyújt.

Nézőpont rovatunk első írásában ismét a magyar nemzeti alaptanterv vitanyaga kerül górcső alá: Szőke-Milinte Enikő ezúttal a különböző műveltségte-

rületeket vizsgálja a kommunikáció fejlesztésének szempontjából. Az írásból megtudhatjuk azt is, hogy a szerző szerint melyek azok a műveltségterületek, melyek a kommunikációt tudatosan, tervezetten, szakszerűen fejlesztik, melyek azok, amelyek spontán módon fejlesztik, és mely területeken minimalizálja a NAT-tervezet a kommunikációs fejlesztést.

Műhely rovatunkban több írásban is arról olvashattunk, hogyan motiválhatjuk a gyermeket a tanulásra, a tervezett, program szerint előírt tevékenységre. *Nézőpontunk* második írásában egy olyan tevékenységről olvashatunk, melyet a gyermek saját akaratából végez és saját maga is tervez meg, amikor választ keres a *Mit, kivel, mivel és hol?* kérdésekre, és mely az örömszerzés mellett a személyiség fejlesztésének egyik legfontosabb területe. Kun Enikő *A szabad játék* című írásában az iskolai és a tanórákon kívüli játék lehetőségeit és funkcióit vizsgálja, mely „a gyermek önkifejezésének az egyik formája, és teret ad az önállóság törekvéseire. Ugyanakkor nagyon sok készséget és képességet mozgat meg, gyakoroltat és fejleszt.”

Ezzel az ajánlással zárjuk nyári számunk előzetesét abban a reményben, hogy a nyári hónapok számtalan alkalmat biztosítanak az örömszerzésre a vakációjukat töltő pedagógus kollégáinknak is.

Hover Judit

I. Szövegértési műveletek

A szövegértés komplex fogalom, mely magába foglalja a szövegekkel folytatott párbeszédet, az olvasó tapasztalatainak integrálását és az egymásra épülő gondolkodási műveletek alkalmazását. A feladatok elvégzése során a tanulók a szövegek átfogó értelmezésén túl különböző műveleteket hajtanak végre. E műveletek különböző nehézségűek: egyesek egészen egyszerűek, mások komplexek. Az alábbiakban sorra megvizsgáljuk a szövegértési műveleteket, meghatározva nehézségi szintjüket és funkciójukat a szöveg megértési folyamatában.

Egyszerű szövegértési műveletek

Az információ visszakeresése

A legegyszerűbb az információ-visszakeresés művelete, mely egy vagy több elem visszakeresését és azonosítását kívánja meg a tanulótól. A szöveg explicit (szó szerinti) vagy implicit (rejtetten jelen lévő) elemeit kell felismernie, és a feladatban megadott szempontok szerint kiválasztania. A tanulónak a szövegben elszórt adatokra kell figyelnie, szelektíven kell olvasnia, „át kell futnia” a szöveget, és ki kell választania a kívánt adatot. Ide tartoznak a ki?, mit?, mikor?, hol? kezdetű kérdések, szereplők, helyszínek azonosítása.

Az információk visszakeresése feltételezi az adott szövegegről kialakult, az aktuális olvasási élményen alapuló tudást, amely nélkül nem lehetséges a szövegben való tájékozódás. Az elemek azonosításához a szöveg felületes ismerete is elég. Ha az ilyen feladat nem jár együtt a globális szövegértésre vonatkozó kérdésekkel, a gyors olvasás, az „átfutás” gyakorlatát erősíti. Ez azonban növeli a félreértések lehetőségét. Megtörténhet, hogy a tanuló rossz szövegrészre „ugrik”, és kiválasztja a kért információhoz hasonló, de a kérdésfeltevésnek nem megfelelő válaszlehetőséget.

Az alábbi kérdés a kutatás előtesztjének ismeretterjesztő szövegére vonatkozik. A szövegben megjelenik a 70–80-as számadat is és a 15–20-as is. Ebben az esetben nem elég gyorsan átfutni a szöveget, hanem alaposan el kell olvasni a számadatok szövegkörnyezetét. Például:

<i>Átlagosan mennyi vizet iszik az ember hatvan éves koráig?</i>	
<i>a) 70–80 liter vizet;</i>	<i>c) 70–80 ezer liter vizet;</i>
<i>b) 7–8 ezer liter vizet;</i>	<i>d) 15–20 ezer liter vizet.</i>

A feladatmegoldást megkönnyíti, ha a szövegben alcímek vannak, melyek támpontul szolgálnak a bekezdés témájának azonosításához. A visszakeresendő elem megtalálásához elegendő az adott bekezdés újraolvasása.

Szinonima visszakeresése

Ez a művelet az instrukcióban megadott tartalmi elem azonosítására vonatkozik. Többnyire könnyen megtalálható a megadott szó rokon értelmű megfelelője a szövegben.

Közepesen nehéz szövegértési műveletek

Ok-okozati összefüggés felismerése

Az utasításokban megadott ok-okozati elem visszakeresése már a közepesen nehéz műveletek közé tartozik. Ezek a feladatok az ok-okozati viszony felismerését, indoklását vagy a szereplő motivációjának azonosítását jelentik. A helyes válasz többnyire a történet korábbi elemeiből kikövetkeztethető. Az alábbi példában a feladatmegoldást nehezíti a két különböző alárendelő kötőszó használata, mely két különböző viszony felismerését feltételezi.

Például: *Fejezd be a mondatot!*

A halász nem engedte el a halat annak ellenére, hogy...

A halász nem engedte el a halat, mert...

Állítások elvetése, illetve megerősítése

A kijelentések igazságtartalmát vizsgálják a tanulók, majd döntenek azok igaz vagy hamis voltáról. Egyes esetekben nem a szövegben szó szerint szereplő elemre kell rátalálniuk, hanem következtetni kell, amint az alábbiakban is láthatjuk. A *Hogyan beszélgetnek az elefántok* című szövegben az alábbi négy kifejezés közül csupán a békés jelenik meg. A másik három igaz vagy hamis voltára következtetnek a tanulók.

Például: *Mi jellemző az elefántra?*

a) ellenséges IGAZ/HAMIS

b) húsevő IGAZ/HAMIS

c) békés IGAZ/HAMIS

d) teherbordásra alkalmas IGAZ/HAMIS

Tartalmi elemek továbbgondolása és következtetés levonása

Ez a művelet már komplexebb, mint az előbbiek. A tartalmi elemeket a tanuló saját háttérismeretei és a szövegből szerzett információk alapján gondolja tovább.

A helyes következtetés levonásához tartalmi és logikai összefüggések felismerésére van szükség. A feladatmegoldást nehezíti, ha a tanulónak nem a szövegben szó szerint szereplő elemre kell rátalálnia, hanem az eseményekből, a szereplők vélt tulajdonságaiból vagy a szövegkörnyezetből kell egy adott cselekedetnek, történést az okaira vagy céljaira vonatkozó következtetéseket levonni, illetve ezek következményeit és hatásait vizsgálni. Ide tartoznak a szerkesztései elemekre (bekezdések, egységek közötti kapcsolatok) vonatkozó kérdések, valamint az általánosítást, a szöveg belső összefüggésrendszerének és utalásainak felismerését igénylő feladatok is.

A feladat nehézségét befolyásolja a szöveg bonyolultsága, az elemek közti hasonlóság és azok áttételes volta. Könnyű feladatok is tartoznak ide, amelyek a szöveg egyik része alapján egyszerű következtetést igényelnek, de vannak nehezebbek is, amelyek rejtettebb kapcsolatok felismerését kívánják a tanulóktól. Az alábbi kérdés megválaszolásához a tanulónak ismernie kell a szavak jelentését. A szereplő cselekedeteinek mérlegelése alapján találja meg a helyes választ.

Például: *Milyen volt a halász? Karikázd be a helyes válasz betűjelét!*

- a) *kapkodó;*
- b) *kapzsi;*
- c) *fiatal;*
- d) *megfontolt.*

Értelmezés

Az olvasás közben a tanuló különféle szövegen belüli és szövegek közötti kapcsolatok, összefüggések hálózatát alkotja meg. Szavak, tematikai elemek motívumokra világítanak rá, a bekezdések egymás ellentétéivé vagy kiegészítőivé válnak, a szöveg más szövegeket, háttérismereteket idéz fel. A szöveg kohéziós erői szerepet játszanak a rész megértésében. Az értelmezése során az olvasó kapcsolatot létesít a szövegrészek, bekezdések között, felismeri a kulcsszavakat, kapcsolatot teremt a részek és az egész mondanivalója között. Azonosítja a cselekedetek érzelmi töltetét, mélyebb tartalmi rétegeket tár fel. A szöveg mondanivalójának sikeres értelmezéséről tanúskodik, ha a tanuló helyesen társít az olvasottakhoz szólást vagy közmondást. Ide tartoznak a szómagyarázatok is. Egyes feladatok instrukciói szavak, szókapcsolatok jelentésének, illetve jelentéstöbbletének értelmezését kérik, amint az alábbi példák is szemléltetik:

1. *Mit jelent a gubbaszt kifejezés?*

- a) *kesereg;*
- b) *járkál;*
- c) *kuporog;*
- d) *fázik*

2. *Mit jelent a szövegből vett idézet? Írd le saját szavaiddal!*

„Úgy megiramodott, hogy az árnyéka is alig tudott vele szaladni”.

Véleményalkotás, reflektálás, érvelés

A tanuló mérlegeli a szereplők tetteit, szavait, és ezek alapján alkot véleményt. Összefüggést teremt a szöveg tartalmi elemei és saját ismeretei között, reflektál az adott kérdésre. A válaszadást nehezíti, hogy a tanuló saját szavaival kell hogy megfogalmazza gondolatait, és indokolnia kell döntését. Például:

1. *Bölcsen döntött a halász? Indokold a választ! Lehetséges válaszok:*

– *Igen, mert... (például megelégedett a szűkös, de biztos vacsorával).*

– *Nem, mert... (például: túl kicsi volt a hal, abhoz, jóllakjon).*

2. *Szerinted hogyan folytatódik a mese?*

Írj két-három mondatos befejezést!

A példa esetében úgy kell folytatni a mesét, hogy figyelembe veszi a befejező részének gondolatait, esetünkben: a menekülő nyúl mögött megjelennek a kutyák.

Lényegkiemelés, címadás

Egyes feladatok azt kérik, adjon más címet a történetnek, illetve adjon címet az egyes tartalmi egységeknek. Ennek a műveletnek egy másik változata, ha a tanuló cím nélkül ismeri meg a szöveget, s így kell oda illő címet találnia. Mindkét esetben a tanuló átgondolja a tartalmi elemeket, és kiemeli a lényeges gondolatokat.

Nehéz szövegértési műveletek

A szöveg, illetve a kérdések komplexitásától függően az értelmezés, a véleményalkotás, a reflektálás és érvelés, a lényegkiemelés és címadás nehéz szövegértési műveletként is értelmezhető. Az elemi osztályokban ritkán alkalmazunk ilyen nehézségi fokú műveleteket, ezekkel a nagyobb osztályokban szembeesülnek a tanulók.

A nehéz szövegértési műveletek elvégzése összetettebb képességeket igényel a tanulók részéről.

Az értelmezés szintjén például szó szerinti és metaforikus megkülönböztetése, a szövegben ki nem fejtett tartalmak értelmezése, a szövegben megjelenített értékek, erkölcsi kérdések, motivációk és magatartásformák felismerése és értelmezése, a szöveg mélyebb rétegeinek megértése, a háttértudás felhasználása.

A véleményalkotást, reflektálást és indoklást kérő feladatoknál a különböző vélemények összetevése, a személyes nézőpont kifejtése, a logikus indoklás megfogalmazása a cél.

A lényegkiemelés során a tanuló kiemeli a lényeges, illetve a számára érdekes információkat, címszavakba tömöríti a szöveget, a szöveg információinak felhasználásával általánosítást, illetve szabályt fogalmaz meg. Címadása kreatív, és igazolja a globális megértést (Bácsi–Sejtes 2009, 7–9. p.).

A kutatási feladatlapokon egyszerű és közepes nehézségű kérdések találhatóak, többnyire fele-fele arányban. A kérdések nehézségére a fokozatosság elve jellemző: az egyszerű szövegértési műveletektől a közepesig.

A szövegértési feladatlapok összeállítása és értékelése

A szövegértési feladatlap összeállítása

A szövegértési feladatlapok gondolkodási képességet vizsgálnak. A feladat-sorok összeállításakor figyelembe vesszünk bizonyos **szempontokat**. Bácsi János és Sejtes Gyöngyi útmutatója a következő szempontokat emeli ki:

A szövegértés fejlesztése koncentrikusan bővülő didaktikai feladat, ez azt jelenti, hogy az életkorra jellemző sajátságokat (különösen a gondolkodási formák fejlődését) figyelembe kell venni a feladatok kiválasztásakor.

Célszerű a fejlesztési folyamatban a szövegek témáit úgy tervezni, hogy a konkrét, szubjektív szövegek felől haladjunk az elvontabb, objektívebb szövegek felé. Minden esetben figyelembe kell vennünk, hogy milyen szövegfajta értelmezésével boldogul könnyen a tanuló, és milyenfajta szöveg értelmezése okoz számára nehézséget. A szövegtípusok arányait a gyermek tudásának függvényében kell alakítani. Meg kell tartanunk a fokozatosság elvét, vagyis a szövegértési szintek tanítása során az információ visszakeresésétől kell haladnunk a szövegek összehasonlítása felé.

A szövegértési kompetencia fejlesztésével, tudatos tanításával és mérésével nem az a cél, hogy érdemjegyet szerezzenek a tanulók, hanem az, hogy felkészítsük őket az információs társadalom támasztotta feladatokra és az élethosszig tartó tanulásra (Bácsi–Sejtes 2009, 2. p.).

A feladatokban **különböző típusú** szövegeket alkalmazunk:

Az **elbeszélő típusú** szövegek folyamatos, összefüggő szövegek. Céljuk egy történet vagy esemény leírása. Jellemzőjük az érzelmi hatás, a személyes hangvétel, az emberi cselekedetek, kapcsolatok leírása. Lehetnek szubjektív jellegűek, például a novellák, a mesék, vagy objektívek, például az útleírások, a tudósítások. Például *Gárdonyi Géza: A nyuszi kalandja (mese)*.

A **magyarázó szövegek** elsősorban tudományos vagy ismeretterjesztő jellegűek, céljuk az információközlés. A magyarázatok, illetve események megfogalmazása objektív szempontok alapján történik. Ilyen szövegek a tudományos okfejtések, az érvelések, a definíciók és kommentárok, valamint az utasítások. Például: *Éljen a király! (ismeretterjesztő szöveg az oroszánokról)*.

A **dokumentum típusú szövegek** nem folyamatosak. Céljuk a grafikusan megjelenített tényközlés. Jellemzőjük, hogy nem a műfajnak vagy a témának van meghatározó szerepe, hanem a szöveg formájának, elrendezésének. Ide tartoznak a grafikonok, térképek, ábrák, használati utasítások, nyomtatványok,

kérdőívek, szabályzatok, menetrendek, műsorok, játékleírások, árlisták (Bácsi–Sejtes 2009, 5. p.). A legfontosabb, hogy olyan szöveget válogassunk, amelyet a mindennapi életben nap mint nap el kellene olvasniuk a tanulóknak, például: élelmiszerek és italok összetevői, gyógyszerek alkalmazása, hirdetések stb.

A szövegértési feladatok, a megoldásukhoz szükséges gondolkodási műveletek alapján, négy nagyobb csoportra oszthatók.

1. Konkrét, explicit információk felismerése és visszakeresése

Ezek a feladatok kérik az olvasás céljához kapcsolódó elemek azonosítását, a gondolatok megtalálását, szavak, szókapcsolatok jelentésének kikeresését, egy történet körülményeinek azonosítását (idő, helyszín), a tételmondat vagy központi gondolat megtalálását (ha explicit módon jelenik meg).

2. Egyenes következtetések levonása

Itt a feladat az ok-okozati összefüggés felismerése, a központi gondolat megállapítása a felsorolt érvek alapján, annak megállapítása, hogy egy adott névmás mire vagy kire vonatkozik, a szövegben rejlő általánosítások azonosítása, két szereplő viszonyának a megállapítása.

3. Adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása

A feladat: a szöveg témájának megállapítása; annak végiggondolása, hogy a szereplők cselekedeteinek milyen alternatívái lehetnek; a szöveg hangulatának vagy hangnemének megállapítása; az olvasottak alkalmazhatóságának felismerése.

4. A szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésbeli elemeinek értékelése

Ezek a feladatok igénylik a legtöbb kreativitást: egy esemény valószínűségének felmérése, a meglepőnek szánt befejezés értelmezése, az információk értékelése a teljesség szempontjából, a szerző témával kapcsolatos nézőpontjának megállapítása (Balácsi et al 2007, 11–12. p.).

A szövegértési feladatlap összeállításakor az első kérdés, amivel szembesülünk, hogy **milyen szöveget válasszunk**.

Sok **elbeszélő** típusú **szöveget** dolgoztunk fel, prózát és verset egyaránt. Egyesekhez illusztráció is tartozott, mely segítette az értelmezést. A feladatok megoldása során az eseményeket, a szereplők cselekedeteit, érzéseit, beállítottságát, gondolatmenetét, a történet hangulatát kellett azonosítani. Ezeket a szövegeket élményszerzés céljából olvastatjuk, tehát kiválasztásukkor alkalmazkodunk tanulóink igényeihez, érdeklődési köréhez.

A **magyarázó** típusú **szövegeket** a környezetismeret, a földrajz és a történelem témakörből választottuk, ugyanis a 3–4. osztályos tanulók ezeknek a tudományoknak a fogalomkörét ismerik. Itt figyelni kell a szöveg aktualitására, hiszen a tudományok fejlődése felgyorsult, így sokszor a tankönyvek szövegei

nem adnak megújult, naprakész ismereteket. Az olvasás célja ebben az esetben az információszerzés. Olyan szöveget választunk, amelyhez a tanulóknak megvan a kellő háttérismeretük, vagy melynek új információit képesek elsajátítani. Ha túl sok ismeretlen fogalmat tartalmaz egy ismeretterjesztő szöveg, a gyermekek elvesznek a szómagyarázatban.

A **dokumentum** típusú szövegek skálája nagyon széles, a szerint választunk, hogy mi a hasznos és szükségszerű a tanulók számára a mindennapokban. Ilyenek a játékleírások, süteményreceptek (ezt különösen kedvelték a lányok), versenyt hirdető plakátok, térképek, falinaptárak, élelmiszerek és italok összetevői, gyógyszerek használati utasítása.

A szöveg kiválasztásánál figyelünk arra, hogy szókincese és stílusa alkalmazkodjon a mérésben részt vevő korosztály életkorból fakadó sajátosságaihoz, témája pedig tartsa ébren érdeklődésüket. A szövegek terjedelmének meghatározásakor figyelembe vesszük a tesztlap megírására szánt idő mennyiségét, mely általában egy tanítási óra.

A feladatok csak olyan tudáselemekre kérdeznek rá, amelyek benne vannak a szövegben, nem feltételeznek olyan tudást, előismereteket, melyek hiánya nehézségeket támaszthat a tesztlap kitöltésekor (Südi–Török 2011, 6–7. p.).

Munkánk középpontjában a kooperatív és kreatív tevékenységek állnak: kooperáció a szöveggel és a társakkal, szókincsfejlesztés, a szövegbeli információk azonosítása, rendezése, logikai viszonyok felismerése, problémamegoldó gondolkodás, lényegkiemelés, érzelmi intelligencia. A szövegműveletek szeparált megjelenítése, funkciójuk tudatosítása lehetővé teszi a különféle szövegfeldolgozási és hatáskeltési eljárások önálló alkalmazását újabb, ismeretlen szövegek olvasásakor is. A különféle feladattípusok egymásra épülése, differenciáltsága hozzájárul, hogy a tanulók az eljárásokat egymástól elválasztva felismerjék, gyakorolják, majd az egyes műveleteket ismét egymásra építve a szövegértési és szövegalkotási folyamatba integrálják. A gyakorlottságot növelő, a logikai és a kreatív feladatok segítségével lehetőség nyílik a szövegfeldolgozási folyamat részműveleteinek és az ezektől elválaszthatatlan globális szövegértésnek a gyakorlásra. A feladatok megoldása módot ad a szövegtípusok, írásbeli műfajok létrehozásának folyamatában elsajátítható gondolkodásmód és nyelvhasználati tudás kreatív alkalmazására (Horváth–Lukács 208, 9. p.).

A kérdések megfogalmazásakor figyelni kell a változatosságra. Rákérdezhetünk az alapgondolatra, a részletekre, a szavak jelentésére, az események sorrendjére, kérhetünk következtetést, értékelést, valamint kreatív választ. Néhány dologra figyelni kell: többféle készséget fejlesztő kérdést készítsünk elő, ne legyünk egysíkúak, ne kérdezzünk a lényegtelen részletekről, kerüljük a kétértelmű és a beugratós kérdéseket, ne használjunk a kérdésben nehezebb nyelvezetet, mint amilyen az olvasmány nyelve, kerüljük az eldöntendő kérdéseket, ezekhez nem szükséges a szöveget elolvasni.

A jól fogalmazott kérdésekkel megtanítjuk a tanulót, hogy a szövegben keresse a választ, és hol keresse azt. Arra is rávezetjük, hogy mikor kell a szöveget vizsgálni, és mikor kell saját tudására támaszkodnia (Adamikné Jászó Anna 2006, 136. p.).

A szövegértési feladatlap értékelése

A feladatlapok célja a szövegértési képességek mérése. Az értékelés során nem a válasz megfogalmazásának minőségét, hanem tartalmi elemeit minősítjük. Fontos a szövegértés és szövegalkotás képességének különválasztása, ugyanis a gyenge szövegalkotó képességű diák lehet jó értő, olvasó.

A szöveg tartalmi szempontból lehet: irodalmi élményszerző, illetve dokumentum jellegű. Az olvashatóság szempontjából megkülönböztetünk átlagos, egyszerű és összetett szöveget.

A javítókulcs tartalmazza a helyes válaszokat, a feladat megoldásához szükséges műveletet, az azt nehezítő tényezőket, az esetleges félrevezető elemeket. Az előre megfogalmazott mintamondatok könnyítik az értékelési munkát.

A helyes válaszok 1-es vagy 2-es kódot kapnak, komplexitásuktól függően. 0-s kóddal látjuk el a rossz, oda nem illő válaszokat. Szintén 0-s kódot adunk a tanulónak abban az esetben, ha válasz gyanánt megismétli a feltett kérdést. 6-os kódot adunk akkor, ha a diák rossz szöveghelyre hivatkozik, vagy típushibát követ el. Ez a kód nem fordul elő minden feladatnál. Amennyiben szükség van rá, ott a javítókulcs tartalmazza a kódadás kritériumait. Ha a tanuló üresen hagyja a válasz helyét, 9-es kódot kap. (Felvégi é. n., 5. p.)

A szövegértési feladatlapok ily módon történő összeállítása lehetővé teszi az egységes értékelést, és a különböző helyszíneken és időben alkalmazott feladatlapok összehasonlítását. Az összehasonlító elemzések útmutatóul szolgálnak a tanítóknak, tanároknak a szövegértés fejlesztésére irányuló munkájukban.

II. Szövegértési kutatás a 3. és 4. osztályban

1. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás célja:

– felmérni a 3–4 osztályos tanulók szövegértési szintjét szimultán oktatás keretei között;

– megvizsgálni, hogy a szövegértési műveletek tudatos alkalmazása ismeretterjesztő szövegekben mennyiben növeli a szövegértés szintjét.

Kísérleti csoport: vidéki iskolák tanulói

Kontrollcsoport: nagyvárosi iskola tanulói

A kutatás hipotézisei

1. A tanulók szövegértési szintje jobb eredményeket mutat szépirodalmi szöveg esetén, mint az ismeretterjesztő szövegnél.

2. A tanulók jobban teljesítenek az egyszerű szövegértési műveletek (információ-visszakeresés) megoldásában, mint a nehezebbeknél (ok-okozati összefüggések feltárása, következtetések levonása, lényegkiemelés, értelmezés, az önálló vélemény megfogalmazása és indoklása).

3. A tanulók családi háttere (például a szülők végzettsége, a családi és a saját könyvtár nagysága) összefüggenek szövegértési szintjükkel.

4. A tanulók tanulmányi eredményei összefüggenek a szövegértési eredményekkel: aki jól teljesít a szövegértési feladatokban, annak a minősítései is jók.

5. A szövegértési műveletek alkalmazása növeli a szövegértés szintjét.

Változók

Függő változó: a tanulók szövegértési képességeinek felmérése, a szövegértési műveletek tudatosítása.

Független változó: szövegértési feladatlapon, a beavatkozás során alkalmazott módszerek és tanulásszervezési eljárások.

2. A kutatás stratégiája, módszerei és eszközei

2.1. A kutatás stratégiája

A kutatás két szimultán osztályban zajlott. Két kísérleti és két kontrollosztályban elő- és utótesztet vettünk fel. Mindkét teszt egy-egy szépirodalmi és ismeretterjesztő szöveget és a hozzá tartozó feladatsort tartalmazta. A fejlesztési programot egy tanév keretén belül hét hónapig alkalmaztuk. Több szinten zajlott a fejlesztés. Egyrészt minden lehetséges tanórán, amikor szöveggel dolgoztunk, alkalmaztunk egy-egy rövid, különlegesebb előkészületet nem igénylő eljárást, feladattípust. A szövegértést fejlesztő feladatgyűjteményben olvashattunk példákat ezekre a feladatokra. Másrészt a környezetismereti, földrajz- és történelemórákon az új leckét szövegértési feladatlapon vagy szövegértést fejlesztő stratégia segítségével ismerték meg a tanulók. Mindezek mellett több olyan szövegen is dolgoztak, szintén előre kidolgozott feladatsor segítségével, melyeket nem tartalmaz a tankönyv.

Kérdőíveket alkalmaztunk, melyekből kiderült a tanulók családi háttere, a szülők iskolázottsági szintje, a családi könyvtár nagysága, valamint a tanulmányi eredményeik. Mindezek feltehetően befolyásolják a szövegértést.

A felmérésben tizenöt magyargyermónostori és körösfői (falusi iskolába járó) 3. és nyolc 4. osztályos tanuló vett részt. A diákok 43,48%-a fiú (10 tanuló) és 56,52%-a lány (13 tanuló).

A kontrollcsoport tagjai a kolozsvári Octavian Goga iskolába járnak, húsz (11 fiú és 9 lány) 3. és huszonhárom (13 fiú és 10 lány) 4. osztályos tanuló.

2.2. Alkalmazott módszerek és eszközök

Feltáró módszer: tudásmérés.

Eszközök: szövegértési feladatlapok, ismeretterjesztő és irodalmi szöveg, kérdőív.

Kétcsoportos kísérlet: kontroll- és kísérleti csoport.

Feldolgozó módszerek: Microsoft Excel statisztikai program.

2.2.1. A kutatásban alkalmazott tesztek

Kutatásunk alapvető eszközei a pretesztként és poszttesztként alkalmazott szövegértési feladatlapok voltak.

Az alábbiakban tekintsük meg a 3. osztályban alkalmazott pre- és posztteszteket, melyek a tanulók szövegértését ismeretterjesztő szöveg által vizsgálták. A preteszt szövege, *A nilusi krokodil*, a Rakács Eszter szerkesztette szövegértési munkafüzetből származik (Rakács 2005, 8. p.).

A szöveghez 11 feladat tartozik, melyek közül öt könnyű, hat pedig közepes nehézségű. Az 1., 2., 4., 6., illetve 8. kérdések explicit és implicit információk visszakeresésére vonatkoznak, kérdések megválaszolása, a helyes állítás megjelölése, és egyes mondatok aláhúzása által. A 3. és 5. kérdés ok-okozati összefüggések feltárását kéri a tanulóktól, a 9. pedig a következtetés megfogalmazását. Ezek *Miért...?* kérdő szavas feladatok. A 7. kérdés szómagyarázat, a *csemegezni* szó jelentését kell kiválasztani négy kifejezés közül. A 10. és 11. feladatnál szerepet kap a véleményalkotó képesség és a kreativitás. A 10. feladatnál más címet kell adni a szövegnek, a 11.-nél pedig megindokolni, hogy érdekes volt-e a szöveg vagy sem. Itt lehetőségük van kiemelni a számukra érdekes elemeket.

A posztteszt ismeretterjesztő szövege az elefántok életéről szól. Címe: *Hogyan beszélgetnek az elefántok?* Szerkezete az előbbihez hasonló. Az első négy kérdés információ-visszakeresést kér a szövegből, a helyes válasz leírása, illetve megjelölése által. Az 5., 7. és 9. kérdés az ok-okozati összefüggés felismerését célozza. A 8. feladatnál a szövegből olvasott információk alapján a tanulónak következtetni kell a kijelentések igazságtartalmára, és megjelölni azok igaz vagy hamis voltát. A 6. feladat a szövegben nem szereplő kifejezést használ (*az elefánt táplálkozása*). A tanulónak értelmezni kell a szöveg információit ahhoz, hogy a helyes válaszhoz eljusson (*Az elefánt növényevő állat*). Az utolsó kérdés ismét kreatív válaszra ad lehetőséget. Itt a válaszokból kiderül, hogy sikerült-e megérteni az új információkat, s azokat a régi tudástárba beépítve felhasználni.

A többi tesztet is hasonló elv alapján szerkesztettük (lásd a táblázatot). A válaszadás módja szerint megkülönböztetünk feleletválasztós és nyílt végű feladatokat. Az utóbbi lényegesen több mindegyik feladatlapnál, tehát a legtöbb kérdésre le kell írni a választ a tanulóknak. A válaszok helyességét nem helyesírási, hanem tartalmi szempontból vizsgáltuk.

1. táblázat. *A preteszt feladatainak csoportosítása az olvasás célja és a válaszadás módja szerint*

Az olvasás célja	Feleletválasztós feladatok száma		Nyílt végű feladatok száma		Feladatok száma		Elérhető pontszám	
	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Osztály	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Élményszerzés	2	2	8	8	10	10	10	11
Információszerzés	4	2	7	11	11	13	11	16
Összesen	6	4	15	19	21	23	21	27

2. táblázat. *A posztteszt feladatainak csoportosítása az olvasás célja és a válaszadás módja szerint*

Az olvasás célja	Feleletválasztós feladatok száma		Nyílt végű feladatok száma		Feladatok száma		Elérhető pontszám	
	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Osztály	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Élményszerzés	4	1	6	9	10	10	10	11
Információszerzés	2	2	8	8	10	10	12	10
Összesen	6	3	14	17	20	20	22	21

A kérdések fele könnyű, fele közepes nehézségű volt. A könnyű kérdések információ-visszakeresésre vonatkoztak, a közepesek ok-okozati összefüggések felismerését, következtetések levonását, értelmezést, véleménynyilvánítást, indoklást, tartalmi összefüggések felismerését kérik.

3. táblázat. *A preteszt feladatainak csoportosítása szövegértési művelet szerint:*

- Explicit információk felismerése és visszakeresése
- Ok-okozati viszony felismerése, indoklása
- Következtetés levonása, tartalmi elemek továbbgondolása
- Adatok és gondolatok értelmezése, ténykiemelés, címadás
- Véleményalkotás és indoklás, reflektálás

Művelet	a)		b)		c)		d)		e)		Összesen	
	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Osztály	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Élményszerzés	5	4	1	2	1	1	2	1	1	2	10	10
Információszerzés	5	8	2	1	1	1	2	2	1	1	11	13
Összesen	10	12	3	3	2	2	4	3	2	3	21	23

4. táblázat. *A posztteszt feladatainak csoportosítása szövegértési művelet szerint*

Művelet	a)		b)		c)		d)		e)		Összesen	
	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Osztály	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.	3.	4.
Élményszerzés	5	3	1	2	1	1	2	2	1	2	10	10
Információszerzés	4	4	3	3	1	1	1	1	1	1	10	10
Összesen	9	7	4	5	2	2	3	3	2	3	20	20

2.2.2. A beavatkozási programban alkalmazott módszerek

A beavatkozási folyamatban többféle tanulásszervezési mód segítségével valósítottuk meg a szövegértési műveletek tudatosítását.

A **reciporok tanítás módszere** négy stratégiát foglal magába. A tanulók *Az állatvilág építészei* c. ismeretterjesztő szöveg (Rakács 2005, 42. p.) feldolgozása során ismerkedtek meg a stratégiákkal. Az első az előrejelzések megfogalmazása. A szöveg címe, a hozzá tartozó kép alapján változatos jóslatok, előrejelzések hangzottak el a várható tartalommal kapcsolatosan, melyeket összevetettünk a szöveggel. A második stratégia az összegzés. A fontosabb részekre összpontosítva megfogalmaztuk a lényeges gondolatokat. Ezt követte a kérdések megfogalmazása, például: *Hová építi a bód a lakbelyét? Miért van a bódvár bejárata a víz alatt? Miért kiváló mérnökök a természetek? Miért alkalmas a bód a vízi életre?*

Főképp az ok-okozati összefüggésekre kérdeztünk rá, hiszen a pretesztek eredményei szerint ezekkel volt a legtöbb nehézségük a tanulóknak.

A lezáró stratégia a tisztázás. Ennek során a meg nem értett információkra figyeltünk, például a szövegbeli szavak magyarázatára. Ha nem értették, szótár segítségével világítottunk rá a jelentésükre. *Például: úszóhánya, rágszáló, vízfelszín.*

Fürtábrát környezetvédelem órán készítünk, például a hóvirág témája kapcsán.

Előrejelzések megfogalmazását célzó eljárásokat is alkalmaztunk. A tanulók két csoportot alkottak. Egyik csoport csak címkártyákat kapott, melyek alapján megfogalmazták, miről szólhat a szöveg. A másik csoport csak a szövegeket kapta meg, cím nélkül. Nekik címet kellett fogalmazni a szövegekhez. A feladat elvégzése után társítottuk a szöveget a címmel, és összehasonlítottuk a tanulók előrejelzéseivel. A címadás fejleszti a **lényeges gondolatok megfogalmazásának** a képességét is.

A **kipipálva** vagy **áthúzva módszert** *A természetes anyagok* című lecke ismertetésénél alkalmaztuk a 4. osztályban. A tanulók a bekezdések után feltették maguknak a kérdést, hogy megértették-e azt. Ha igen, a megfelelő mondatot vagy bekezdést kipipálták, ha nem, húztak egy vonalat. Ezt követően közösen is megbeszéltük a meg nem értett információkat. A módszert sok szövegen sikerült is alkalmazni.

Ugyanígy az **INSERT-módszert** is gyakran alkalmaztuk, például a 4. osztályban a gyümölcsösketről és a zöldségesketről szóló szövegeknél. Ezek a leckék alkalmasak voltak az Insert-módszer használatára, hiszen ezekről mind egyik tanulóknak van bizonyos szintű ismerete.

A **differenciált tanulásszervezésre** több lehetőség adódott. A differenciálás a szövegelemző technika kiválasztásában, a szöveg nyelvi megformáltságának nehézségében, a munkatempóban vagy a tanítói segítségnyújtás mértékében nyilvánult meg. Ez a fajta tanulásszervezés nemcsak a tanulóól várt el önálló feladatvégzést, hanem a tanító részéről is új attitűdöt feltételezett: figyelemmegosztást, az egyéni bánásmód elvének alkalmazását.

Másik alkalmazott tanulásszervezési mód az együttműködésére építő *kooperatív tanulás*. Alkalmazásával olyan nevelési helyzetet teremtünk, melyben a párok vagy a csoportok együttműködve közös problémát oldanak meg, közös dolgot kutatnak, vagy közösen hoznak létre valamit, melyhez a csoport minden tagjának hozzá kell járulnia. Ez a tanulási mód az egyén csoportbeli felelősségének hangsúlyozásával növeli az autonóm tanulás lehetőségét is. Kooperatív tanulás közben alkotó gondolkodási műveletek indulnak el, fejlődik a kritikai készségük és önértékelésük, szociálisan fogékonnyá válnak, kortárs csoporttársaiktól is tanulnak. Hosszabb távon a kooperatív munka nagyobb motivációhoz vezet (Pusztai 2008, 9. p.).

Lássunk néhány példát a differenciált és kooperatív tanulásszervezésre.

Kerekasztal-módszer: a csoportban egy lap ment körbe, melyre a gyermekek sorban felírták gondolataikat. Olyan tevékenységeket kellett felsorolniuk, melyek közvetlenül szennyeznek a környezetünket.

A strukturált rendezés módszere: földrajzórán alkalmaztuk ezt a módszert, mely az ismeretek rendezésére szolgál. A csoport tagjai egy lapot kaptak egy ábrával. Az ábra középső részébe a Keleti-Kárpátok név került, a trapézokba a tanulók rendre beírták a hegycsoportokat, folyóvizeket, medencéket és a természeti kincseket. A módszer előnye, hogy a csoport minden tagja egy időben dolgozhatott a lap forgatása nélkül.

Az ötletrobam módszerét gyakran alkalmaztuk a fejezetek bevezető óráin. Minden ötletet felírtunk, mely a téma kapcsán eszükbe jutott, majd megbeszéljük azokat. Különösen érdekes ez a módszer szimultán osztályban, ahol a tanulók különböző tudásszinttel rendelkeznek.

A csoportmegoldás módszere. Egy megkezdett mondatot (A természet védelme azért fontos, mert...) kellett bejezni a tanulóknak. Különböző egyéni megoldások születtek, melyeket aztán közösen megbeszélünk.

Mozaik 1. Különböző szövegeket (recept, keresztrejtvény, tartalomjegyzék, történelmi leírás, vers) vágunk a csoportlétszámnak megfelelő darabra. A mozaikdarabokat összekevertük és szétosztottuk. A csoporttagok összeillesztették a megfelelő szövegdarabokat, majd megnevezték a szöveg típusát.

A plakátkészítésnek is szép eredményeit mutathatjuk fel, a hóvirágról tanulva az információkat összegyűjtöttük egy nagy lapra. Ugyanígy összegeztük a vízről szerzett információkat is.

A beavatkozás során változatos feladattípusokkal találkozhattak a tanulók. Akkor alkalmaztuk ezeket, amikor ismeretterjesztő szöveget kellett feldolgozni: természetismeret-, földrajz-, történelemórán, illetve irodalomórakon. A tanulmányi szövegeket elolvasták, feleltek a feladatlap kérdéseire, majd együtt megbeszéltük a leírtakat. A tanulók kedvelték ezt a tanulási módot, igyekeztek minél pontosabb válaszokat megfogalmazni.

A feladatlapok

A szövegek kiválasztásakor és a feladatlapok összeállításakor több szempontot is figyelembe kellett venni. Fontos, hogy változatos szövegtípusokkal, illetve szövegrészletekkel találkozzanak a gyermekek, ezért szépirodalmi, ismeretterjesztő, valamint dokumentumszövegen egyaránt dolgoztunk. A gyakorlatok lehetővé tették az összpontosítást egy-egy fontos stratégia alkalmazására, vagy néhány meghatározóan fontos stratégia együttes használatára készítették a diákokat. A gyakorlatok kidolgozásakor az is szempont volt, hogy változatosak legyenek, azonos feladattípus, illetőleg stratégia használata esetén pedig fokozatosan nehezedjenek. A gyakorlatok nyelvi anyagának egy részét magam írtam, más részüket különböző alsó tagozatos taneszközökből vettem át. Több esetben alapanyagként kezeltem a szöveget: alakítottam, változtattam rajta. A gyermekek érdeklődve fogadták az újszerű feladatokat: örömmel dolgoztak párban, a különböző témájú rövid szemelvények, a változatos feladattípusok motiválták őket. A feladatok megválogatásában jól érvényesül a fokozatosság elve, amely részben azt jelenti, hogy a könnyebb feladatokat nehezebbek követik, részben pedig azt, hogy a szövegértési műveletek az információ-visszakereséssel kezdődnek, majd a szövegen belül logikai viszonyok felismerése után a lényegkiemelés és az implikációs feladatok következnek.

A feladatsorok elkészítésekor figyelembe vettük a motiváló szempontokat. Fő célunk: a megoldás során a tanulók fedezzék fel és rögzítsék a módszereket és az elsajátítandó ismereteket. A feladatsorok a kevés tárgyi tudástól indulnak, és fokozatosan haladva töltik be fejlesztő funkciójukat (Horváth–Lukács 2008, 4. p.). Bemutatunk egy válogatást a szövegértés-fejlesztő feladatok gyűjteményéből.

Ok-okozati összefüggések felismerését igénylő feladatok

1. A kikerics bezárta szirmait, mert lehűlt a levegő.
Mi történt? Miért?
2. Egyre melegebb lett az idő, megindult az olvadás.
Mi történt? Miért?
3. A földön repedések keletkeztek, mivel már régen nem esett az eső.
Mi történt? Miért?
4. Elszáradtak a növények annak ellenére, hogy ...
Elszáradtak a növények, mert ...

5. Mi történhetett? Írj egy-egy okot mindegyik mondathoz!
A nagyvárosok levegője szennyezett. Ennek az oka: ...
A folyóban kipusztultak a halak. Oka: ...
6. Mi a következmény? Írj egy-egy következményt mindegyik mondathoz!
Elszaporodtak az egerek. Következmény:
A török sereg megtámadta a várat. Következmény:
7. Egészítsd ki a hiányos mondatokat az adott kötőszavak valamelyikével!
A mocsaras rét olyan terület, ... a fű között meg-megcsillan a víztü-
kör. (mint, hanem, mert, ahol)
A szamár különleges állat, (ugyanis, és, pedig) kicsi és elég lassú, de
nagyon erős és kitartó, (de, ezért, és) teherhordásra kiválóan alkalmas.

Értelmezést, lényegkiemelést, véleménynyilvánítást igénylő feladatok

1. Tagold mondatokra az alábbi szöveget! Tedd ki a mondatvégi írásjeleket, és írd át a mondatkezdő nagybetűket!

etelköztermőföldjejóvoltde nem voltakjól védhetőhatáraiaezért 895-benamagyartörzsek elhagyták.szálláshelyeiketakárpát-medencébentelepedtek.leárpádvezetésével.

2. Olvasd el és adj címet a bekezdésnek!

A régi korok embere még nem ismerte a gyufát. A csupasz favesszőt, fadarabot jól kibegyezte, és egy másik fadarabba fúrt lyukacskába illesztette, majd gyorsan forgatni, sodorni kezdte, amíg a kis láng fel nem csapott. Később felfedezte, hogy két kő összeüjtésével szikrát tud csibolni, amely meggyújtja a taplót, a száraz növényt. Évszázadokon keresztül így gyújtottak tüzet az emberek.

3. Igaz vagy hamis a következő állítás?

Az ember eleinte a természetben talált anyagok segítségével gyújtott tüzet.

4. Olvasd el a következő szövegrészletet!

A magyarok csak nem tudtak nyugodni, harci kedvük nem lobadott a németországi nagy veszedelem után sem. Amint erőre kaptak, meg sem állottak a görög császár városáig. Megijedt a görög császár a magyar sereg láttán, elzáratta a városnak mind a bét kapuját, hogy a magyarok be ne mehessenek.

Találd ki a szöveg alapján, vajon mit jelent a *lobadott* szó! Karikázd be a megfelelő válasz betűjelét! *kisebbedik* (pl. *duzzanat*); *kialszik* (tűz); *gyengül*; *csökken*

5. Olvasd el az alábbi bekezdést! Húzd alá azt a mondatot, amelyik a bekezdés alap gondolatát tartalmazza!

A világ eddig élt legnagyobb állata a kékbálna. Egy jól megtermett példánya a 32 méter hosszúságot is elérheti, és 130 tonnás is lehet. Az évmilliókkal ezelőtt élő ősbüllök egyike sem volt ilyen óriási. A legnagyobb ismert brontoszaurusz-csontváz 26 méter. A legsúlyosabb dinoszaurusz a tudósok szerint 50 tonna lehetett.

III. A kutatás eredményei

3.1. A kérdőív feldolgozása

A kutatásban részt vevő tanulók egy kérdőívet is kitöltöttek. A kérdések a szülők végzettségére, a családi, illetve a saját könyvtár nagyságára és tanulmányi eredményeikre vonatkoznak. A nemzetközi felmérések azt igazolják, hogy szoros összefüggés van a diákok szociális háttere, élettere és tanulmányi eredményeik, illetve a szövegértésben felmutatott eredmények között. A fent említett kérdőívet és a szövegértési feladatlapok eredményeit mi is összehasonlítottuk.

A szülők végzettsége szempontjából: az apa legmagasabb végzettsége az esetek 4,3%-ban kevesebb, mint 8 osztály, ugyanilyen arányban 8 osztály, 69,65-ban a 10 osztály/szakiskola, 17,5%-ban 12 osztály/líceum, és csupán 4,3%-ban főiskola/egyetem.

Érdekes módon a legtöbb családban az anya magasabb végzettségű, mint az apa. Az anyáknak 30,4%-a végezte el a 10 osztályt, 60,9%-uk a líceumot és 8,7%-uk a főiskolát/egyetemet.

A családi és a saját könyvtár nagyságáról is figyelemreméltó tények derültek ki. Sajnos elég kevés könyvvel rendelkeznek a családok. A gyermekek saját könyvtárának nagysága is hasonló arányokat mutat.

Öt családban van a szülőknek 12 osztálya vagy egyetemi végzettsége, természetesen itt a könyvek száma is nagyobb. Közülük két család gyermeke végezte el hibátlanul a tesztlapot, a többiek tévedtek egy ok-okozati összefüggés meglátását igénylő feladatnál. Azoknak a szülőknek a gyermekei, akik 10, illetve 12 osztályt végeztek (11 tanuló), szintén változatosan teljesítettek. Négy dolgozott hibátlanul, hét pedig ejtett egy-két hibát ok-okozati és információvisszakereső kérdésnél. Hét családban a szülők végzettsége 8 vagy 10 osztály. Ezek közül négy tanulónak a minősítései a leggyengébbek, és a feladatlapjukon is a legalacsonyabb pontszámot érték el. Egyikük tévedett az ok-okozati és következtetést kérő feladatoknál, kettő pedig hibátlanul oldotta meg a szövegértési feladatlapot.

5. táblázat. *A tanulók minősítései magyar nyelvből, környezetismeretből, földrajzból és történelemből*

	<i>Nagyon jó</i>	<i>Nagyon jó és/vagy jó</i>	<i>Nagyon jó, jó és elégséges</i>
Magyar nyelv és irodalom	17 tanuló	5 tanuló	1 tanuló
Természettudományos tárgyak	14 tanuló	7 tanuló	2 tanuló

A minősítések alapján a következőket állapíthatjuk meg.

Magyar nyelv és irodalomból jobban teljesítenek a tanulók, mint a tudományos tantárgyakból. 14 tanulónak (60,86%) csak *nagyon jó* minősítése van minden vizsgált tantárgyból. Ezek közül négy tanuló hiba nélkül végezte el a feladatokat, tíz pedig egy-két kérdésnél tévedett. Három tanulónak egy, illetve két *jó*, és négynek több *jó* minősítése van. Két tanulónál láthatunk *elégséges* minősítést is, egyiknél csak a tudományos tantárgyakból, másiknál mindegyik tárgyból. Ez utóbbi két tanuló közül az első hibátlanul, a második pedig nagyon gyengén teljesítette a tesztlapot. Hat tanulónál előfordult, hogy nem válaszolt egy-egy kérdésre, így 9-es kódot kapott azon kérdésekre az értékeléskor. Többnyire ezeknek a tanulóknak van *jó* minősítésük magyar nyelvből és környezetismeretből, földrajzból, történelemből. De az is előfordult két tanulónál, hogy a lezárások között van egy *jó* minősítése, feladatlapja azonban hibátlan.

3.2. A feladatlapok eredményei

A kutatásunk alapja nyolc szöveg és a hozzá tartozó feladatlap volt.

6. táblázat. *Pretesztek*

3. osztály	irodalmi szöveg	Mátyás király ajándéka
	ismeretterjesztő szöveg	A nílusi krokodil
4. osztály	irodalmi szöveg	A hangya és a galamb
	ismeretterjesztő szöveg	Van-e elég víz a Földön?

7. táblázat. *Posztesztek*

3. osztály	irodalmi szöveg	A halász és a halacska
	ismeretterjesztő szöveg	Hogyan beszélgetnek az elefántok?
4. osztály	irodalmi szöveg	A nyuszi kalandja
	ismeretterjesztő szöveg	Éljen a király!

3.2.1. A pretesztek eredményeinek értékelése

Az irodalmi szövegeket sokkal jobban értik a tanulók, mint az ismeretterjesztő szövegeket. Az irodalmi szövegekben az információ-visszakeresést feltételező feladatokat szinte 90%-ban helyesen oldották meg. Azonosították a szövegben elszórt adatokat, a visszakeresett információk segítségével megerősítettek, illetve cáfoltak bizonyos állításokat. A tévedések oka a szövegértési nehézség vagy a kérdés figyelmen kívül hagyása lehet. A komplexebb gondolkodási folyamatot igénylő műveleteknél többet tévedtek. Az ok-okozati összefüggések

feltárását, illetve a következtetés levonását feltételező feladatoknál közel 82%-os a helyes válaszok aránya. Néhol nem jó a válasz, máshol nem elég pontos az indoklás. Az értelmezést, vélemény megfogalmazását és lényegkiemelést igénylő feladatoknál kb. 85%-a helyes a feleleteknek.

Az ismeretterjesztő szövegek esetében az arányok kisebbek. Az információ-visszakeresés is fejtörést okoz a tanulóknak, hiszen az ilyen jellegű kérdéseknek csupán a közel 80%-ára válaszoltak helyesen. Az ok-okozati és következtetés levonását célzó feladatok megoldásainak 65%-a helyes, az értelmezést igénylőknek pedig 84%-a. Ez utóbbiról elmondható, hogy érdekes módon elég jó eredmények mutatkoztak. A tanulók nagy része meg tudta magyarázni „a víz maga az élet” kijelentés értelmét, megfogalmazta, mit tehet személyesen a vizek tisztaságának megőrzéséért, megindokolta, miért tartja érdekesnek a krokodilokról szóló szöveget.

A műveletek alkalmazása során felhívtuk a figyelmet a feladatok kérésének többszöri és figyelmes elolvasására, hisz sokszor az átfutó és felületes olvasás az oka a feladatok pontatlan elvégzésének. Úgy szerkesztettünk tehát, hogy a tanulók könnyen megtalálják a tételmondatokat és a kulcsfontosságú szavakat.

Megállapíthatjuk, hogy a kontrollcsoport tagjai is könnyebben találnak rá konkrét információkra irodalmi szövegben, mint az ismeretterjesztőben. Számukra is nehézséget jelent az ok-okozati összefüggések meglátása és a következtetések megfogalmazása. Az értelmezés, véleményalkotás és lényegkiemelés szintén az irodalmi alkotások kapcsán sikeresebb, míg a tudományos szövegeknél gondot okoznak ezek a műveletek.

Az alábbi táblázatok összehasonlítják mind az irodalmi, mind az ismeretterjesztő szöveg megértésének szintjét a vizsgált csoportoknál:

Irodalmi szöveg	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
Információ-visszakeresés	89,97%	89,15%
Ok-okozati összefüggés feltárása	86,66%	78,91%
Következtetés	77,29%	69,89%
Értelmezés	87,08%	95,32%
Véleményalkotás	82,08%	58,32%

Ismeretterjesztő szöveg	Kísérleti csoport	Kontrollcsoport
Információ-visszakeresés	78,20%	81,34%
Ok-okozati összefüggés feltárása	69,58%	58,37%
Következtetés	61,25%	62,14%
Értelmezés	90,62%	87,14%
Véleményalkotás, lényegkiemelés	79,37%	67,83%

A kísérleti csoport teljesítményátlagja 76,93%, a kontrollcsoporté 76,16%. Az előmérés eredményei azt mutatják, hogy a kísérleti és a kontrollcsoport között nem szignifikáns a különbség (0,77).

A kísérleti csoportban 4 diák teljesítette az ismeretterjesztő szöveg feladatlapját 100%-osan (17%), a kontrollcsoportban szintén 4 (9%). Az irodalmi szöveget lényegesen többen oldották meg hibátlanul, a kísérleti csoportban 8-an (34,7%), a kontrollcsoportban 12-en (28%).

Az ismeretterjesztő szövegek feladatlapjait vizsgálva megállapítottuk, hogy a tanulók nehezebben értik meg a tudományos szöveget. Gondot okoz az értelmezésben egyes szavak jelentése, a mondat szerkezetek komplexitása, az információhalmaz nagysága. Az előtesztelés után arra törekedtünk, hogy a különböző tanórákon (környezetismeret, földrajz, történelem, környezetvédelem, egyes irodalomórák) tudatosan alkalmazzunk szövegértési műveleteket. Elsősorban információ-visszakeresést igénylőt, hiszen ez is nehézséget okozott a diákoknak. Másodsorban sok ok-okozati összefüggést és következtetés levonását igénylő feladatot is alkalmaztunk. Végül pedig időt szántunk az értelmezést, véleményformálást feltételező feladatokra is.

3.2.2. A posztteszt eredményeinek feldolgozása

Az utóteszt eredményei szerint a beavatkozás sikeres volt. Ha megvizsgáljuk az utómérésben alkalmazott ismeretterjesztő szövegek feladatlapjait, a következő változások láthatók:

A kísérleti csoport tanulói nagyon sokat fejlődtek az információ-visszakeresést igénylő műveletek terén. Az előteszteknél 78,2%-os teljesítményük volt, a posztteszteknél pedig 91,08%. Látható, hogy sokkal figyelmesebben és tudatosabban keresték meg az egyes információkat, melyek explicit módon benne találhatóak a szövegben. Az ok-okozati összefüggést kérő feladatoknál 15%-os fejlődés látható, míg az értelmezést és véleményalakítást feltételezőknél pedig 6–7%-os a javulás aránya.

A kísérleti csoport preteszt és posztteszt eredményeiből kiderül, hogy szignifikánsan fejlődött önmagához képest. Mindegyik művelettípusnál szemmel látható a fejlődés, kiemelkedik az információ-visszakeresés és a következtetések megfogalmazása.

A kérdéstípusok nehézségét illetően – ismeretterjesztő szövegek esetén – az a sorrend érvényes marad továbbra is, amit már a preteszt esetében is megállapítottunk. Legnehezebbek az ok-okozati összefüggésekre és következtetésekre rákérdező feladatok, ezt követi az információk visszakeresése. Legkönnyebben megoldhatók a tanulók számára az értelmezést és véleményalkotást kérő

feladatok. Ezt az utolsó két műveletet illetően meg kell jegyeznünk, hogy egyes tanulók kreatív, mások sablonos válaszokat írtak az ilyen jellegű kérdésekre, tehát ez a terület is fejlesztést igényel.

A kontrolcsoportnál fejlődés látható az információ-visszakeresésben, az ok-okozati összefüggések felismerésében, valamint az értelmezésben. A másik két szövegértési műveletnél (következtetés és véleményalkotás, lényegkiemelés) gyengébben teljesítettek az utóméréskor.

Összehasonlítva a kontrolcsoport és a kísérleti csoport teljesítményét, a kísérleti osztályok tanulóinál jobb eredményeket észlelünk. A beavatkozásnak köszönhetően ők tudatosabban alkalmazzák a tanult szövegértési műveleteket. Figyelmesebben olvassák el a feladatok kéréseit, és nagyon jó tempóban dolgoznak.

A posztteszteknel a kísérleti csoportból többen teljesítették hibátlanul a feladatlapokat, mint a kontrolcsoportból. Az elsőből 15 tanuló (65%) ért el 100%-os eredményt, míg a másodikból 13 tanuló (30%).

4. Következtetések és javaslatok

1. *A tanulók szövegértési szintje jobb eredményeket mutat szépirodalmi szöveg esetén, mint ismeretterjesztő szövegnél.*

Az előtesztelés eredményei nyilvánvalóan igazolják ezt a hipotézist, hiszen az irodalmi szövegek feladatlapjait 86,35%-ban oldották meg helyesen, míg az ismeretterjesztő szövegeket 76,93%-ban. Tehát a különbség 10%. A posztteszteknel látható, hogy a tanulók a tudományos szövegek megértésében is elérik a 86,31%-os teljesítményt. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatás hét hónapja során sikerrel alkalmaztuk a különböző szövegértési műveleteket. A tanulók el tudják különíteni azokat, és speciális stratégiákat alkalmaznak a helyes válaszok megtalálása érdekében.

2. *A tanulók jobban teljesítenek az egyszerű szövegértési műveletek (információ-visszakeresés) megoldásában, mint a nehezebbeknél (ok-okozati összefüggések feltárása, következtetések levonása, lényegkiemelés, értelmezés, az önálló vélemény megfogalmazása és indoklása).*

A tanulók a különböző stratégiák és módszerek alkalmazásának köszönhetően könnyűszerrel találnak meg információkat tudományos szövegekben. A nehezebb szövegértési műveletek közül az értelmezés és véleményalkotás terén mutatnak jó eredményeket.

3. *A tanulók családi háttere (például: a szülők végzettsége, a családi könyvtár nagysága) összefüggnek szövegértési szintjükkel.*

A nemzetközi vizsgálatokhoz hasonlóan az általunk felmért csoportról is kiderült, hogy kapcsolat van a tanulók családi háttere és szövegértési szintjük között. A minta viszonylag kis száma ellenére jól látható, hogy a szülők végzettsége és a családi, illetve a saját könyvtárak nagysága összefügg a feladatlapon elért eredményekkel. A jövőben ösztönöznünk kell a tanulókat és családtagjaikat arra, hogy bővítsék könyvtárukat. Fokozottan figyelniük kell azokra a tanulókra, akik szociokulturális hátterük miatt hátrányban vannak egyes társaik mellett. Szorgalmazzuk a könyvtárlátogatást, valamint a szövegértési feladatlapokkal gazdagított olvasónapló vezetését.

4. *A tanulók minősítései összefüggnek a szövegértésben elért eredményekkel, azaz aki jól teljesít a szövegértési feladatokban, annak a minősítései is jók.*

A szövegértést mérő feladatlapok értékelését összehasonlítottuk a tanulók 2009–2010, illetve 2010–2011-es minősítéseikkel magyar nyelvből és a tudományos tantárgyakból. Az eredmények igazolják a hipotézist, hiszen azok a tanulók rendelkeznek jobb tanulmányi eredménnyel, akik a feladatlapok megoldásában is jól teljesítettek.

5. *A szövegértési műveletek és stratégiák tudatos alkalmazása növeli a szövegértés szintjét.*

A pre- és poszttesztek eredményeinek összehasonlítása azt igazolja, hogy a szövegértési műveletek és stratégiák tudatos alkalmazása jelentős mértékben növeli szövegértési képességet. A kísérleti csoport tanulói 10,62%-kal jobban teljesítették az ismeretterjesztő szövegek feladattípusait, mint az előméréskor, míg a kontrollcsoport tanulóinak átlaga 3,52%-kal növekedett. Ez a kiemelkedő teljesítmény arra késztet, hogy a továbbiakban is alkalmazzuk a szövegértést fejlesztő és tudatosító feladatlapokat, módszereket, stratégiákat. Bár jelentős mértékben növekedett az ok-okozati összefüggést és következtetést kérő feladatok megoldási képessége, mégis ezek a területek további fejlesztést igényelnek.

A kutatás igazolja, hogy megfelelő módszerek, stratégiák tudatosításával a tanulók jobb eredményeket érnek el az ismeretterjesztő szövegek megértésében. Rendkívül fontos terület ez számukra, hiszen a legtöbb tantárgy ilyen típusú szövegeket használ. A jövőre nézve érdemes tovább bővíteni ezen dolgozat feladattípusainak, feladatlapjainak sorát, és népszerűsíteni azokat a tanulók körében.

Bibliográfia

1. Adamikné Jászó Anna: *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest, 2006, Trezor Kiadó.
2. Balázs Ildikó – Balkányi Péter – Felvégi Emese – Szabó Vilmos: *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Budapest, 2007, Oktatási Hivatal.
3. Bácsi János – Sejtes Györgyi: Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához. In *Anyanyelv-pedagógia*, 2009, 4.
4. Felvégi Emese: *Konceptió. A fejlesztő értékelést támogató eszközkészlet kidolgozása. Szövegértés – szövegalkotás*, 2006, 1–6. évfolyam.
www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modulleirasok
(2011.05.21.)
5. Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit: *Több önbizalom, kevesebb kudarc*.
www.tanszertar.hu/taneszkoz/seged/tantargybehaz/kompetencia.pdf (2011.05.21.)
6. Pusztai Katalin: *A szövegértés-szövegalkotás mint a kompetenciafejlesztés eszköze*. 2008.
www.pszk13.hu/hefop/szovert.pdf (2011.06.23.)
7. Rakács Eszter (szerk): *Szövegértés II*. 2005, Graph-Art Kiadó.
8. Südi Iлона – Török Iлона: *A 2010/2011. tanévi fővárosi 9. évfolyamos kompetenciaalapú bemeneti mérések matematika és szövegértés-szövegalkotás eredményeinek elemzése*. Budapest, 2011. www.budapestedu.hu/data/cms112032/Fov_bemeneti_2010_mat_szozvelemzes_20110310.pdf (2011.05.19.)

Fodor László

Az egészségnevelési programok jellemzői

1. Az egészségnevelési programok tartalma és alapvető területei

Az egészséges életvitel kialakítását célzó egészségnevelési programokat mára már pontosan körvonalazódott területeken és megfelelően tisztázott tartalmakkal szervezhetjük meg, akár az iskolai élet belső történéseként, akár iskolán kívüli foglalkozások, gyakorlatok vagy tréningek formájában. Mindezek egyéni és közösségi szempontból egyaránt létfontosságúak, mert hiszen egyrészt alapvetően az egészségnevelő felvilágosítást és az életvezetési oktatást juttatják érvényre, másrészt pedig az egészségi állapot és az életmód közötti kölcsönös összefüggések alapján kiemelten a személyes felelősséget és az egyéni tudatosságot hangsúlyozzák, hisz végső soron azok fejlesztésére irányulnak. Az egészségnevelési programok célja elősegíteni az embereket abban, hogy hiteles ismereteket tanuljanak az egészség komplex jelenségéről, majd pedig a tanultak alapján magatartásukban meghozzák a legszükségesebb és a leoptimálisabb módosításokat. Nyilvánvalónak látszik, hogy az egészségnevelés tartalma alapvetően az egészségre vonatkozik, azonban hosszabb távon – akárcsak minden más jellegű nevelési program esetében – a személyiség alapvető adaptív komponenseinek célirányos alakítására, voltaképpen a személyiségnek a maga teljességében történő globális fejlesztésére is. Az egészségnevelés területeit és tartalmát mindenekelőtt az ember egészségének fokozott biztosítása és védelme határozza meg (akár a munkatevékenységek, akár a mindennapi elfoglaltságok vagy a szabadidős aktivitások, akár pedig a globális életmódbeli folyamatok viszonylatában). Az emberi egészségesség kibontakozása és fennmaradása – nyilván megfelelő öröklettségen, kielégítő anyagi-tárgyi feltételeken és szakszerű orvosi szolgáltatásokon túl – általános egészségtudási ismereteket, az egészségre vonatkozó pozitív attitűdöket és széles körű kulturáltságot, valamint abba beleágyazódott egészségtudatos személyes magatartási formákat igényel. Kétségen kívülnek tarthatjuk, hogy az életkornak és nemnek megfelelő egészségügyi szabályokat, mint ahogyan a szabályok érvényesítéséhez szükséges magatartási készségeket is csakis a terv- és programszerű nevelés és oktatás révén, egyéni vagy csoportos formákban, illetve különböző edukatív rendezvények segítségével lehet átszármasztani és kialakítani, továbbá azokat a személyiség

szerves komponensévé rögzíteni. Ezek a programok elsősorban egészséges embereket vesznek célba, részint preventív szándékkal (az egészségkárosodások lehetőségének csökkentésére fókuszolva), részint pedig azért, hogy az egyéni életmódszervezést pozitív irányba mozdítsák el. Bevonhatnak azonban egyfelől gyógyítható betegségekben szenvedő személyeket is, és arra vonatkozó felkészítésben részesíthetik őket, hogy mit kellene tenniük, és hogyan kellene eljárniuk egészségi állapotuk javulásának érdekében, másfelől a krónikus kórokban szenvedőket is, akiket arra készíthetnek fel, hogy miként, illetve milyen napirend függvényében éljenek a kezelés vagy rehabilitáció, valamint a betegség kontroll alatt tartása érdekében, és hogyan gazdálkodjanak ép funkcióikkal, megmaradt egészségrészükkel. Az alábbiakban az egészségnevelési programok legfontosabb területeit, s azokon belül pedig a leglényegesebb tartalmi elemeit mutatjuk be.

2. Az élet és a testi épség biztosítása

Aligha vonható kétségbe, hogy az egészségnevelési programok elsődleges területe az élet (mint test és lélek szoros kölcsönhatásában és egészséges egységében megnyilvánuló, biológiai törvények alapján lezajló létezési mód) fenntartása, az életműködésekhez szükséges tényezők felkínálása, illetve az életet veszélyeztető dolgok, jelenségek és körülmények semlegesítése. Ennek az irányvonalnak a kiindulópontja éppen az egészség – mint az életfunkciók zavartalansága, illetve a test (az alkotó összetevők: sejtek, szövetek és szervek) kóros folyamatok nélküli állapota – és a testi épség közötti elválaszthatatlan kapcsolat. Továbbá az ember biológiai folyamatainak normális lezajlását, voltaképpen az életjelenség plenáris kibontakozását akadályozó változatos faktorok eltávolítása, a tökéletes testi épség, a fizikális rendszer sértetlenségének és megfelelő kondíciójának biztosítása. Nehezen találni tehát az egészségnevelési programok számára fontosabb tartalmi területet és követendő célt, mint amilyen a balesetek megelőzése, illetőleg az azokból származó, különböző súlyosságú testi sérülések (sebesülések) és fogyatékoságok elkerülése, a biológiai test épségének, sértetlenségének és fiziológiai működőképességének megóvása. A test épségén voltaképpen azt értjük, hogy az ember rendelkezik mindazokkal a szervekkel, amelyek a létezéshez, illetve a fizikai és szellemi tevékenységvégzéshez elengedhetetlenül szükségesek. Belátható, hogy amennyiben a test valamely szerve időleges vagy tartós (esetleg végleges) károsodást szenved, és funkcionalitásában akadályozottá vagy netán működésképtelenné válik, az egyéni lét a maga teljességében

való kibontakozása gyakorlatilag lehetetlennek fog mutatkozni. A testi épség biztosításának jelentősége tehát éppen abban áll, hogy ha az lazul vagy sérül, akkor az egészség is károsodik – hisz a testi épség és az egészség között szerves és kölcsönös összefüggés húzódik –, következésszerűen az élet élése is problematikusabbá válik.

3. Egészséges és kulturált táplálkozás

A táplálkozás jelentőségét annak értéke, illetőleg az egészségre gyakorolt meghatározó szerepe alapozza meg. Az utóbbi időkben azt figyelhettük meg, hogy a táplálkozás mint olyan, nagyon népszerű témává vált, a témakörében megszervezett egészségnevelési programok pedig egyre gyakrabban szerveződnek meg. Ez könnyen érthető, mert hiszen az orvostudomány egyértelműen kimutatta, hogy az egészség minősége, illetőleg a különböző betegségek (szívbetegségek, cukorbetegség, elhízás stb.) kialakulása szorosan összefügg a táplálkozás milyenségével, az élelmiszerek minőségével és az étkezési szokások jellegével. Az egészséges táplálkozás voltaképpen nem egyéb, mint a különféle élelmiszerek és változatos italok optimális mennyiségben és arányban történő fogyasztása. Ez számos betegség kockázatát számottevően csökkenti, vagy egyszersmind eltörli, illetve egyes betegségek esetén a gyógyulást elősegíti. Vitathatatlan, hogy bármilyen táplálék (tápanyag, élelmiszer) túlzott vagy pedig hiányos fogyasztása fontos szerepet játszik az egészség fenntartásában vagy megromlásában. A fő probléma nyilván itt abban áll, hogy a táplálkozás milyen mennyiségben tartalmazza a szervezet számára fontos és nélkülözhetetlen tápanyagokat, az elégséges energiát biztosító fehérjéket, zsírokat és szénhidrátokat, illetve a vitaminokat, ásványi anyagokat és nyomelemeket. Ugyanakkor e téren az is elsődleges kérdés, hogy a táplálkozás mennyire változatos, hányféle nyersanyag felhasználásával történik. Az egészséges, kulturált, napjaink tudományos előírásainak, illetve orvosi javaslatainak megfelelő táplálkozás fő elve éppen arra vonatkozik, hogy egyfelől a megfelelő gyakoriságú táplálékbevitel révén az emberi szervezet jusson minden egyes szükséges tápanyag birtokába (megfelelő mennyiségben és minőségben), hisz csakis ez által biztosítható a szervezet optimális működése, másfelől, hogy a helyes táplálkozás révén lehessen elkerülni az úgynevezett táplálékfüggő betegségek kialakulását. Azon általános, ma már szinte egyöntetűen elfogadott ajánlások közül, amelyek az egészség megőrzését döntő módon meghatározzák, az alábbiakban csupán a következőket említjük meg:

- minél változatosabb táplálkozásra való törekvés, minél többféle élelmiszer felhasználásával;
- zsírban gazdag ételek arányának csökkentése;
- a só és gyakorlatilag mindenféle fűszer mérsékelt használata;
- a cukor, az édességek, a fagylaltok és a jégkrémek, a tészták és a csokoládé minimálisra csökkentett aránya;
- a tejtermékek fokozottabb használata;
- minél több lúgosító hatású, és minél kevesebb savképző táplálék fogyasztása;
- mindenekelőtt a teljes kiőrlésű lisztből vagy az úgynevezett durumlisztből készült tésztafélék preferált használata;
- a nyers gyümölcsök és a rostokban gazdag zöldségfélék minél nagyobb mennyiségben és minél gyakoribb használata;
- a gőzben főzés és a párolás előnyben részesítése;
- az alkoholos italok mellőzése, minél több folyadék, mindenekelőtt az ivóvíz használata.

4. Aktív, mindennapos testmozgást magában foglaló életmód

E területnek minden bizonnyal azért szükséges helyet adni az egészségnevelési programokban, mert – amint azt hiteles kutatási adatok bizonyították – számos betegség kialakulásának a veszélye jóval alacsonyabb azoknál a személyeknél, akik aktív, mozgásban és sportok gyakorlásában gazdag életet élnek, mint azoknál, akik mozgásszegény életmódot folytatnak. Ma már nem szükséges hosszasan bizonygatni, hogy a mozgásszegény, csökkentett fizikai aktivitást magában foglaló (túlságosan kényelmes) életmód változatos betegségek kialakulásának a forrása. Éppen ez alapozza meg a fontosságát mindazoknak a fejlesztő programoknak, amelyek az embereknek az egészséges életvitel irányába való elmozdulását próbálják megvalósítani, többek között az aktívabb és sportosabb életmód gyakorlásához szükséges hajlandóságok kialakítása révén. A testmozgás jótékony élettani hatásaiból, illetve abból a tényből kiindulva, hogy az aktív életmód csökkenti számos betegség kialakulásának lehetőségét, e területen megszervezett egészségnevelési programok természetesen azt próbálják mindenekelőtt megoldani, hogy miként lehet az

embereket rávenni arra, hogy életükbe iktassák be a mozgást. Továbbá hogyan, milyen módszerekkel és hatásokkal lehet őket a fizikai gyakorlatok (gyaloglás, túrázás, testedzés stb.) végzésére ösztönözni, és az idevágó fontos motivációkat átadni, végül hogyan lehet őket annak viszonylatában tudatosítani, hogy önnön egészségükért fizikálisan aktívnak kell lenniük. E kategóriába tartozó egészségnevelési programok megtervezésében mindenképp előtt abból kell kiindulni, hogy a rendszeres testmozgásnak (tornászásnak, kerékpározásnak, kocogásnak, úszásnak stb.) – a kisgyermekkortól kezdődően egészen az idősebb korig – jelentős egészségmegőrző hatása van.

5. Személyi higiéné

Közismert, hogy az egészségi állapot szorosan összefügg a helyes testápolási, tisztálkodási és öltözködési szokásokkal, mint ahogyan az egyént körülvevő környezet tisztaságával is. Meglehetősen régi megállapítás, hogy az egészség fő feltétele a tisztaság. Ezt az összefüggést számos közmondás is meglehetősen régi idők óta jelzi (A tisztaság fél egészség stb.). E terület tehát kivételes fontossággal bír, ami az egészségnevelési programok tartalmát illeti, legyen szó egyszerű higiéniai szokásokról (rendszeres mosakodás, hajápolás és fogmosás, étkezés előtti kézmosás, körömápolás stb.), vagy pedig bonyolultabb, hosszabb tanulási időt igénylő készségekről (öltözködés, ruházat tisztán tartása és rendszeres cseréje, mosása, sporttevékenység utáni zuhanyozás stb.). E téren az a fő alapvetés, hogy a megfelelő személyes higiénia számottevő segítséget nyújt a test jó fizikai kondíciójának megőrzésében, az egészségi állapot fenntartásában és folyamatos megszilárdításában. A modern egészségnevelési programok a személyes higiéné, illetőleg a tisztaság fogalma alatt nem csak a test tisztaságát értik, hanem az alapvető általános egészségügyi szabályokat is, továbbá az ember egész életkörnyezetének, ruházatának vagy a családi otthon terének tisztaságát és rendezettségét is belefoglalják. Az emberi szervezet állapotára és működésére azonban ma már az is erős hatást gyakorol, hogy a személyi higiénia biztosításakor milyen eszközöket és szereket, illetve milyen kozmetikai termékeket használunk. Ugyanis a kereskedelemben kapható roppant változatos tisztítószerek és kozmetikumok között találni olyanokat is, amelyek károsító anyagokat vagy vegyületeket tartalmaznak. Az egészségnevelési programokban ezek szerint ki kell térni a tudatos termékvásárlásra, a kiváló minőség választási kritériumként történő alkalmazására, tulajdonképpen arra a kérdésre is hangsúlyt kell fektetni, hogy elsősorban természetes termékeket használjunk,

amelyek mind az ember egészségére, mind a környezet épségére biztonságosak. Tapasztalati tény, hogy a személyi higiéné szokásrendszerének kifejlesztése egyáltalán nem könnyű feladat (pláne, ha az nem kezdődik el eléggé korai életszakaszokban, illetőleg még a családi nevelés folyamatában). Teljesen érvényesnek vehetjük azt a pedagógiai megállapítást, miszerint a személyi higiénére való felkészítést a legeredményesebben a gyermekkor síkján lehet megvalósítani, akkor tulajdonképpen, amikor az idegrendszer képlékenysége mondhatni maximális, s ezen az alapon a gyermek fokozottan receptív és nyitott. Nem képezheti vita tárgyát azonban, hogy bármilyen életkorról van is szó, a hatékony higiéniai szokások, a tisztaság igénylése, az önnön higiéniai állapottal szembeni igényesség vagy a környezet tisztán tartása csakis tervszerű, célirányos és következetes, ugyanakkor programszerű és pszichopedagógiailag jól megalapozott nevelési tevékenység eredménye lehet.

6. A lelki egyensúly fejlesztése

Az egészségnevelési programok jellegzetes területe a lelki egészség, illetve a lelki egészséget egyrészt veszélyeztető és romboló, másrészt fenntartó és erősítő tényezők, helyzetek és jelek. Köztudott, hogy a lelki egészség, a pszichikus normalitás és kiegyensúlyozottság rendkívül soktényezős, tartalma roppant bonyolult, jelentősége pedig az egyén és a közösség szempontjából kivételes. A lelki élet egészségi állapotának minősége gyakorlatilag az egész személyiségre kihat és alapvetően a pszichikus folyamatok megfelelő működésében, az azok közötti egyensúlyállapot meglétében, a gondolkodás produktívitasában és logikusságában, voltaképpen az egész lelki élet harmóniájában nyilvánul meg. Ebből fakad, hogy e téren kidolgozott formatív nevelési programok tartalma igencsak változatos, megvalósítási formája pedig roppant sokdimenziós. A programok szükségessége szorosan összefügg a lelki egészség pszichomedikális és szociális fontosságával, azzal tulajdonképpen, hogy a pszichikus kiegyensúlyozottság adott fokú minősége erőteljesen kihat az egyén egész személyiségre, illetőleg személyiségének alapvető működéseire. Ugyanakkor számolni kell azzal a ténnyel is, hogy egyes hatások által okozott lelki sérülések meghaladják a pszichikus rendszerre (akár csak a fizikális testre) eleve jellemző eltűrő és alkalmazkodó képességet. Adott mértékű problémákkal és gondokkal szemben a szervezet önvédő és öngyógyító mechanizmusa tehetetlen, bizonyos traumákat egyszerűen nem tud kibírni, önerőből azokat nem tudja feloldani és legyőzni. Ebben az esetben nyilván külső segítségre van szükség, voltaképpen olyan támogatásra,

mely előmozdítja a nehézségekkel (konfliktusokkal, feszültségekkel, zavarokkal, stresszhatásokkal stb.) való szembenézést, favorizálja az azokkal való megküzdést, illetve azok tisztázását, meg- vagy feloldását, meggátolja a lelki folyamatok kóros elváltozását. Ez a segítség az esetek többségében pszichológiai tanácsadásban és pszichiátriai terápiában nyilvánul meg.

7. Az egészségkárosító szokások, illetve a káros szenvedélyek semlegesítése

Az utóbbi időben fokozottan kerültek előtérbe – nyilván kivételes egészségügyi fontosságuk alapján – azok az egészségnevelési programok, amelyek a rossz, egészségkárosító szokások és a szenvedélybetegségek területét érintik, és amelyek kifejezetten a dohányzásnak, az AIDS-betegségnek, a túlzott alkoholizálásnak, a szerencsejáték-, internet- és telefonszenvedélynek, valamint a drogok (kábitószer) használatának megelőzését tűzik ki célul (mindenekelőtt a gyermekek és ifjak populációjában). Ezek a programok azokból az elvi kritériumokból indulnak ki, melyek szerint minden ember számos szokást tanul meg, különböző beidegződéseket alakít ki és épít be személyiségébe. Ezek a szokások (mint begyakorlott és automatikusan végzett cselekvéssorok) – amelyek hozzájárulnak a személyiség egyediségének megalapozásához – az egyéni életvitel viszonylatában lehetnek hasznosak, építő jellegűek és az életet jobbítók, de lehetnek káros és destruktív jellegűek, az életminőséget romboló hatásúak is. Nagy egyéni és szociális problémát a szenvedéllyé alakult károsító szokások és a függőségek jelentenek, mert hiszen egyfelől ezektől roppant nehéz megszabadulni, másfelől pedig az egészség tekintetében igencsak káros következményeket vonnak maguk után. Ehhez még az is hozzákapcsolódik, hogy e szokásoknak valamilyen okból való elmaradása erős kényszerítő hiányérzetet vált ki. Bizonyított tény például, hogy a dohányzás, az alkohol vagy a drog fogyasztása oly mértékű szenvedéllyé válhat, illetve oly súlyos betegséggé fejlődhet, amit az egyén szakszerű segítség nélkül gyakorlatilag nem képes legyőzni. Ismeretes, hogy a legtöbb élvezeti cikkben olyan mérgező anyagok is vannak (például kátrány és nikotin a cigarettában), amelyek kis mennyiségben bizonyos kellemes érzéseket gerjesztenek, de fokozott használatuk hosszú távon súlyosan károsítja a szervezetet, komoly egészségi problémákat okoz. A károsító szokások és szenvedélybetegségek megelőzésére, valamint az élvezeti szerek használatának káros következményeire összpontosító egészségnevelési és instrukciós programok informáló, oktató, felkészítő, tudatosító, tájékoztató

és népszerűsítő jelleget ölthetnek, és különböző előadások, bemutatók, foglalkozások, tréningek vagy gyakorlati tevékenységek formájában szervezhetőnek meg.

8. A családi életre nevelés

Köztudott, hogy a család a szülők és gyermekeik stabil életközösségeként a társadalom ősi, mag jellegű elemi egysége, központi fontosságú rész-eleme, úgynevezett alapvető sejtje, illetve legintimebb mikroközössége. A család érzelmi meghatározottságú önkéntes párválasztáson alapuló szoros vérségi kötelék, amely összes tagjainak létét, de kiváltképpen a gyermekek folyamatos és egészséges fejlődését biztosítja. Aligha kétséges, hogy a család időtlen idők óta (mint ahogyan napjainkban is) a gyermekek vállalásának, ép, egészséges és normális nevelésének legmegfelelőbb, és egyszersmind pótolhatatlan jellegű elemi szociális kerete. A család általános belső létének megfelelő szerkezete és életmódjának adekvát jellege, harmóniája és egészsége, stabilitása és kiegyensúlyozottsága mind az egyes egyén, mind a kisebb-nagyobb közösségek, mind pedig az egész társadalom számára kiemelkedő fontossággal bír. A családi milióban kialakult ismeretek, szokások és hagyományok, a kibontakozott sajátos életmód és napirend, valamint a kulturális és érzelmi légkör a gyermekek nevelésének leghatásosabb tényezőjét képezi. A család mint sajátos struktúrával és dinamikával rendelkező léttér mind a szülők, mind pedig a gyermekek számára megfelelő védeltséget és biztonságot nyújt. A családi életre nevelés fontosságát az is frappánsan jelzi, hogy a családi kötelékek, a családtagok közötti szeretet, a szülők közötti szerelem és szexualitás az ember legbensőségesebb és legérzékenyebb világával kapcsolatosak. Már csak ezért is a család fejlesztése, erősítése, ápolása, tökéletesítése elsőrendű társadalmi érdekként jelentkezik. Ennek az érdekek óhaját megfelelni a családi életre történő egészségügyi felkészítés is. A tapasztalat arra utal, hogy a családi élet gyakorlását tekintő felkészülésbeli hiányosságok nem annyira az alapvető ismeretek tekintetében mutatkoznak meg (jóllehet e téren is vannak mélygyökerű elégtelenségek), mint inkább a megfelelő attitűdök, késztetettségek, értékek, szokások, szerepviselkedések és magatartásminták terén. Ebből fakadóan az egészséges családi életre való felkészítésben elsődlegesen ezekre a területekre kell hangsúlyt fektetni. Tapasztalati tény, hogy a jó eredmények a felkészítésben egyfelől hasznos és praktikus (a családalapításra és tervezésre, a házasságkötésre, a házasság kölcsönös vonzalomban, illetőleg szerelemben megnyilvánuló alapjára, a családi

életre, a családjellemzőkre, a család életét vezérlő erkölcsi normákra és jogszabályokra, a családon belüli örömforrások lényegére, a felelős, örömteli párkapcsolatokra, a nő és a férfi egészségtanára, valamint biológiai, élettani és pszichikus tulajdonságaira, a szexuális magatartásra, a konfliktusok és feszültségek feldolgozására, a tudatos gyermekvállalásra, az egészséges gyermekek világra jöttére, valamint azok felelős gondozására, ápolására és nevelésére, a születésszabályozásra, az anya- és gyermekvédelemre, a válás lehetőségére és veszélyeire vonatkozó) ismeretek közvetítésével születnek, másfelől pedig a család központi jelentőségű funkcióinak megvalósulását elősegítő beállítódások, szokások és készségek alakításával. Az előbbiek tükrében jól látható, hogy a családi életre való felkészítés nem redukálható csupán a nemiség problematikájára, nevezetesen a szexuális nevelésre, bármennyire fontos vetületét is képezi a szexualitás az örömteli családi életnek. A szexuális nevelés a családi életre nevelés szerves része, azonban nem azonos vele. Míg régebbi időkben a családi nevelés viszonylatában szinte kizárólag a szexuális életre történő felkészítésre gondoltunk, addig mostanában mindannak kialakítására és fejlesztésére, ami a családi élet egyensúlyát, harmóniáját és egészségét biztosítani képes. Bebizonyosodott ugyanis, hogy a családi életre nevelés messzemenően többet jelent (mind a gyermekek és fiatalok, mind a felnőttek esetében), mint egyszerűen az örömteli nemi életre való tájékoztatás, amennyiben a pedagógiai hatások a résztvevők egész személyiségére, azok változatos testi és lelki dimenzióira egyaránt vonatkoznak. Ebben az értelemben teljesen megalapozottnak tűnik az a módszertani szempont, mely szerint a családi életre történő felkészítést már a korai fejlődési szakaszokban el kellene kezdeni, és folyamatosan végezni kellene azt egészen a felnőtté válásig, sőt a további életszakaszok során is. A családi életre való nevelés ugyanis végső soron nem egyéb, mint tudatos felkészítés mindarra, ami az egyént alkalmassá teszi a családi élet sikeres, örömteli és boldog gyakorlására, ami a specifikus házastársi és szülői szerepviselkedések körébe beletartozik, és ami e jellegzetes szerepviselkedések aktív és alkotó érvényesítését, valamint ennek alapján a családi kötelek szilárdságát és tartósságát biztosítja. Nyilvánvalónak tűnik, hogy e globális célkitűzés érdekében olyan sajátos nevelési programokat kell kidolgozni, amelyek egyfelől tartalmazzák a pedagógiai célok rendszerezését és rangsorolását, illetőleg a célok érvényesítéséhez szükséges követelményeket és feltételtényezőket, másfelől pedig azok megvalósításához alkalmas eszközöket és módszereket, valamint a legmegfelelőbb hatásgyakorlási és tevékenységi formákat, gyakorlatokat, tréningeket és foglalkozásokat.

9. Az egészséges életkörnyezet kialakítása

Köztudomású, hogy az egészség megalapozásában, illetőleg számos betegség kialakulásában a sajátságos (természeti és épített) környezeti tényezők sokszor elsődleges szerepet játszanak. Ez az állítás igaznak tűnik mind a gazdaságilag elmaradott, mind pedig a fejlett, nyugati szervezettségű országok tekintetében. Ugyanis az emberi egészség, illetve egészségvesztés fontos meghatározói, a különböző földrészekről vagy régióktól függetlenül, például az ivóvízben, a táplálékban, a talajban vagy a levegőben található, azok eredeti állapotukra ráépülő szennyező, károsító vagy mérgező anyagok. Ezek allergiákat, mérgezéseket, légzőszervi megbetegedéseket és rákot is okozhatnak. Az ilyen veszélyekkel szemben talán a gyermekek a legvédtelenebbek. Az élet természeti és épített környezetének jellege tehát egyfelől az egészséget, másfelől pedig a különböző ártalmakat képes számottevő mértékben meghatározni. Ez a felismerés is frappánsan bizonyítja az ember és környezete közötti kapcsolat kivételes jelentőségét, valamint a betegségmegelőzés egészséges környezet kialakításával történő módozatainak szükségességét. Ebből fakad, hogy az egészségfenntartó környezet megőrzése és biztosítása, illetve az egészségkárosító környezeti elemek csökkentése, és amennyiben lehetséges teljes mértékű semlegesítése központi fontosságú és társadalmi méretű feladat minden országban. Ez arra ösztönzi a kormányzatokat, hogy a felnövekvő új nemzedékek számára a lehető legjobb körülmények között teremtsék meg az egészséges fejlődés környezeti tényezőire vonatkozó adekvát feltételeit. Ebben az irányban azonban fontos az emberek felelősségtudatának, környezetérzékenységének és a környezetet nem romboló (sőt azt ápoló és védelmező) magatartásának folyamatos erősítése is. Ugyanis mindig lehetőség van az embereket megfelelő oktatóprogramok segítségével arra tanítani, hogy miként gyakoroljanak egy, a környezetet jobban kímélő életmódot, hogyan csökkentsék az egészségükre káros környezeti tényezőket és azok negatív hatásait. A feladat kapcsán nyilván abból kellene kiindulni, hogy számos kóros állapot, mindenekelőtt az úgynevezett civilizációs, gyakorta halálos betegségek oka valamilyen környezeti tényezőben, az élet fenntartásához szükséges miliói hatás negatív jellegében található. A napjainkban oly annyira előtérbe került természet-, illetve környezetvédelmi törekvések fontos célja éppen a környezeti patogén tényezők semlegesítése, az azok által okozott egészségkárosító hatások, az életminőséget csökkentő befolyások mérséklése vagy – amennyiben az lehetséges – teljes mértékű

kiiktatása. Amennyiben a tág értelemben vett környezet épségét és tisztaságát eredményesen óvjuk, akkor implicit módon az emberi egészség megfelelő színvonalát is számottevően biztosítjuk. Ezek szerint azt lehet megállapítani, hogy az egészség egyik fő biztosítéka végül is a környezet tisztasága, rendezettsége és épsége (nyilván a szervezet, a test tisztaságának és épségének körülményei között). Az egyes ember és az emberi közösségek egészsége éppen olyan mértékben gyengül és romlik, amilyen mértékben szennyeződik, rombolódik és mérgeződik a környezet. Így tehát világossá válik egyrészt, hogy a környezet ápolásának és védelmezésének legfőbb célja az ember biopszicho-szociális egészségének és jóllétének biztosítása, másrészt pedig, hogy az emberi közösségek egészségének a károsító és betegségeket okozó környezeti tényezőktől való védelme voltaképpen az általános egészségvédelmi intézkedések egyik lényeges aspektusa.

10. A fertőző betegségek megelőzése

E specifikus dimenzióban testet öltő programok esetében nyilván olyan információk átadásáról, olyan szokások kialakításáról, illetve olyan egyéni higiénés felszerelések és óvintézkedések (például zsebkendőhasználat, fertőtlenítő szerek és fertőtlenítés, kézmosás, elkülönítés, szellőztetés stb.) vonatkozásában történő tudatosításáról van szó, amelyek számottevő mértékben képesek megakadályozni a szezonális vagy más jellegű fertőző betegségek (influenza, agyhártyagyulladás, kanyaró, malária, rózsahimlő, szamárköhögés, szalmonellafertőzés, vérhas stb.) kialakulását és terjedését. Nyilván éppen azáltal, hogy ismertetik a lehetséges fertőző forrásokat, a fertőzések terjedésének módzatait (a kórokozónak a szervezetbe jutási útjait, nevezetesen a légúti vagy cseppfertőzéses, a bőrkontaktus általi, a vér, a váladékok, a hasmenés és hányás alapú fertőződési módokat), végül pedig a fertőző betegségeket okozó baktériumok, vírusok, gombák, férgek stb. elleni küzdelem lehetőségeit (ugyanakkor az egyéni védekezés, illetve a védőeszközök alkalmazásának eljárásait). Aligha kétséges, hogy az emberek egészségét napjainkban is számos – régebről ismert vagy új kórokozó által kiváltott – fertőző betegség veszélyezteti. A veszélyeztetettség csökkentése, a fertőző betegségek és járványok megakadályozása központi fontosságú feladata minden kormánynak, illetve az országos egészségügyi hatóságoknak. Ismeretes, hogy a fertőzések megelőzése lehet sajátságos (valamilyen fertőzésre összpontosító) és általános (globális megelőzés mindenfajta fertőzéssel szemben).

Az általános (nem specifikus) prevenció többnyire személyi és környezeti (lakás, ágynemű, konyhai kellékek stb.) higiénében, az általános fertőtlenítési eljárásokban ölt testet. A sajátos prevenció e téren mindenekelőtt gyógyszerekre és védőoltásokra vonatkozik. A fertőző betegségek megelőzésének esetében az egyik leghatásosabb preventív technika köztudottan a védőoltás. Ez a közegészségügyi intézkedés rendszerint a változatos baktériumok és vírusok által okozott megbetegedésekkel szemben biztosít védelmet. Napjainkban az életkor és a különböző kórokozók függvényében kidolgozott vakcinák, mint ahogyan a működtetett védőoltási rendszer is, nagyon jól ki van dolgozva, kötelezően el van rendelve, és viszonylag magas hatékonyságot mutat. A védőoltás tulajdonképpen legyengített vagy előlt kórokozókat (esetenként valamilyen ellenanyagokat) tartalmazó szer, amit azzal a céllal juttatnak a szervezetbe, hogy abban megfelelő védettség (immunizáció) jöjjön létre egy meghatározott betegséggel szemben. Egyes betegségeket (például a gyermekbénulást) védőoltással gyakorlatilag teljes mértékben meg lehet előzni. A megelőző programok a fertőző betegségek vonatkozásában tulajdonképpen három lényeges területre kell kiterjedjenek. Részint a fertőzési források megszüntetésének eljárásait, részint a fertőzés-terjedés megakadályozásának módjait, részint pedig az egyéni ellenálló képesség (immunitás) fokozásának módszereit szükséges bemutatniuk.

11. Stressztűrés és stresszkezelés

Napjainkban, a felgyorsult ritmusú és stresszforrásokkal telítődött élet igencsak jó erősségű stressztűrő és stresszkezelő kapacitásokat igényel az emberektől. Egyébként az általános lelki ellenálló képesség a folyamatosan változó és egyre komplikáltabb kihívásokat előtérbe állító világban minden eddiginél fontosabbá válik. A mai gyerekek elkövetkező fejlődését többnyire az fogja meghatározni, hogy milyen mértékű az alkalmazkodási, s ahhoz kötődően a megküzdési képességük. Ehhez azonban a tudományos tartalmi tudás mellett elengedhetetlenül szükséges a változások, a nehézségek és a kihívások elviselésére szolgáló lelki egészség, illetőleg a megfelelő stresszkezelő-képesség. Ilyen körülmények között fölöttébb szükségesnek mutatkozik, hogy a stressztűrő és stresszkezelő-képesség fejlesztése legyen nélkülözhetetlen komponense az egészségnevelési programoknak, ugyanis az egészség szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy az egyén miként küzd meg a stresszhelyzetekkel, hogyan reagál a nehézségekre, illetve hogy azokat milyen módozatok révén és mennyire

sikeresen kerül el vagy dolgozza fel. Azt lehet mondani, hogy a megfelelő stresszvédő-stratégiák birtoklása a lelki egészség megőrzésének alapvető tényezője. Ennek a kitételnek az értelmében teljesen célszerűnek mutatkoznak azok a programok, amelyek eme stratégiák fejlesztésére tesznek erőfeszítéseket, kiváltképpen, ha figyelembe vesszük azokat a kutatási adatokat, amelyek a stresszkezelő képesség fejlesztésének konkrét lehetőségét állapítják meg. Beigazolódott, hogy megfelelő pedagógiai módszerek segítségével és jól kidolgozott gyakorlatokkal az embereket (szinte koruktól függetlenül) meg lehet tanítani arra, hogy a leggyakoribb stresszt okozó tényezőket hogyan kerüljék el és hogyan semlegesítsék, miként küzdjenek konstruktívan, hogyan tudjanak uralkodni a helyzetek fölött, hogy milyen lépéseket tegyenek a kínzó és energiákat felémésztő érzelmi állapotok megszüntetésére, továbbá pedig arra is, hogy a védekezésre való hajlandóságukat és képességüket folyamatosan hogyan erősítsék, és hogy minél visszafogottabban tanúsítsanak úgynevezett belenyugvó, elszenvédő és elfogadó magatartást.

12. Baleset-megelőzés

A globális egészségfejlesztési modell fontos tartozéka – különösképpen a gyermekek és fiatalok viszonylatában – a balesetek megelőzésére történő felkészítés. Azt lehetne általánosan is megállapítani, hogy a balesetek elhárítását célzó felkészítés – nyilván kivételes fontosságából fakadóan – tulajdonképpen nem hiányozhatna egyetlen egészségnevelési programból sem. Az oktatási tevékenységek során rendszerint a balesetveszélyes helyzetek, aktivitási formák és baleseti kockázatok meg- és felismerésére, illetőleg elkerülésére, a veszélyes anyagok (gyógyszerek, mérgező anyagok stb.) és technikai eszközök (elektromos készülékek, konyhai felszerelések stb.) bemutatására, a védőfelszerelések és biztonsági kellékek alkalmazási szükségességének tudatosítására kell kitérni. Lényeges fejlesztési célt jelent továbbá a baleseti kockázatoknak, ártalmaknak és helyzeteknek a háztartásban, az iskolában, a közös játékokban, a sportolásban, a közlekedésben, a kirándulásokon vagy a munkavégzésben való felismerési képességének kialakítása is. Úgyisint központi fontosságúnak tekinthető az egyének olyan irányú felvilágosítása, oktatása, hogy miként legyenek képesek a külső környezeti tényezőkből fakadó, a testi épséget vagy az egészségi állapotot kedvezőtlenül érintő hatásokat érzékelni, észrevenni, megkülönböztetni, és ezek alapján a veszélyeztető hatásokat kiszűrni, csökkenteni vagy teljesen megszüntetni.

Természetesnek vélhetjük, hogy eme oktatási problematika szférájához tartozik az elsősegély-nyújtási ismeretek és az életmentési készségek kialakítása is. E téren a befolyásolni akart személyek – kiváltképpen a gyermekek és fiatalok – érdeklődését és figyelmét általában könnyebben felkelthetjük, ha minél változatosabb tudatosítási és oktatási eljárásokat használunk, ha korszerű módszereket és információs eszközöket alkalmazunk.

Hamar Pál – Karsai István

Az önmotiváció szerepe 11–18 éves erdélyi tanulók iskolai testnevelés iránti affektivitásában

Bevezetés

Az iskolai testnevelés területén elkezdődött „közös európai gondolkodásról” a Magiszter című szakmai-módszertani folyóirat hasábjain már korábban is írtunk (Hamar 2007). A huszonegyedik századi pedagógiai kutatások érdeklődési körének ártrendeződésében – legyen az bármely európai ország – az egyik jellemző tendencia az affektív tényezők előtérbe kerülése. Ez abban mutatkozik meg, hogy egyre nagyobb figyelmet kap a tanulás eredményességét befolyásoló, a teljesítményeket meghatározó érzelmi-akaratú dimenziók vizsgálata (Csapó 2000). Az iskolai nevelés-oktatás egyik ilyen kitüntetett tényezője a motiváció, a motiválás.

Az iskolára vonatkoztatva a motiváció témakörét, a kulcskérdés, hogy mi-ként nevelhetünk belsőleg motivált, tanulás- és tudásvágygal rendelkező gyerekeket. Pedagógiai szempontból a legfontosabb cél, hogy a tanulókat képesek legyünk hatékonyan motiválni a belső, érdeklődésből fakadó cselekvésre. Nap-jainkban – az élethosszig tartó tanulás korában – az igazi pedagógiai kihívás: a tudásvágy, az érdeklődés, az önképzés belső igényének felkeltése és fejlesztése (Szabó 2004).

Az iskolai testnevelésben (is) motiváló hatás csak úgy érhető el, ha valami-lyen tevékenységet, eseményt, tanulói szerepet vagy tananyagot érdekessé teszünk, vagyis felkeltjük a tanulók érdeklődését. Némiképpen leegyszerűsített formában azt mondhatjuk, hogy az érdeklődés a pedagógiai alkalmazás számára elérhetővé teszi a motivációt. Mindez nem azt jelenti, hogy az iskolai oktatás-ban az érdeklődés felkeltése a motiválás egyetlen lehetséges formája. A (testne-velő) tanár számos egyéb motiváló eszközt, metodikai eljárást alkalmazhat, pél-dául: reális elvárások megfogalmazása, jutalmazás, visszajelzés (értékelés), ma-gyarázat, szemléltetés, önálló feladatok adása stb. (Rétsági–Hamar 2004).

E tanulmányban – s kutatásunk során is – a motivációt nem elsősorban pszichológiai jelenségként, hanem az iskolai tanítás-tanulás, az iskolai testneve-lés pedagógiai kérdéseként vizsgáljuk. A problémakör tág megközelítésében arra keressük a választ, hogy az iskolai testnevelésben milyen feltételei, lehetőségei vannak a tanulás iránti motiváció kialakításának, fenntartásának és foko-zásának. A motivációt és motiválást, így mint pedagógiai funkciót tesszük elemzésünk tárgyává.

A kutatásunk két részből tevődik össze. Első kérdőíves vizsgálatunk céljaként azt tűztük magunk elé, hogy megvizsgáljuk egy adott korosztály és régió tanulóinak iskolai testnevelés iránti érzelmi reakcióit a testnevelési órán. Konkrétabb megfogalmazásban: szándékunk szerint fel kívántuk mérni a 11–18 éves magyarországi (Hamar–Karsai 2008), valamint erdélyi (Hamar–Karsai 2010) fiúk és lányok testneveléshez kötődő affektivitásának egyes jellemzőit, meghatározóit a pozitív, illetve negatív reakciókon keresztül. Fontosnak véltük megtalálni a testnevelési órához kapcsolódó azon érzelmeket, amelyek meghatározó szerepet játszanak a testnevelés tanítás-tanulás folyamatában.

A pszichológiai vizsgálatokból ismert önmotivációs kérdőív alkalmazásával mintegy feltételeztük, hogy megerősítést szerzünk az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőívünk eredményeihez. Feltételezésünk szerint az iskolai testnevelés el-sajátítási folyamatában az olyan, tanulókat motiváló tényezők, mint a teljesítményorientáltság (performance), eltökéltség, kitartás (tenacity), megbízhatóság (reliability), kényelemszeretet (comfort), kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése (distraction), kockázatkerülés (no risk taking) dominánsan fellelhetők, és ezek egymással összefüggésben állnak. További feltételezésünk volt, hogy a testnevelési órákon meghatározó szerepet játszó, felsorolt motivációs tényezők a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánulnak meg.

Módszerek

Vizsgált személyek

A minta 1101 11–18 éves tanulóból állt, a nemek megoszlása szerint: 411 fiú és 690 lány. A tanulók nembeli és életkorbeli eloszlását az 1. táblázatban összegeztük. Az adatfelvétel Aradon és Székelyudvarhelyen, hat iskolában zajlott. A vizsgálatban részt vett oktatási intézmények: Elena Ghiba Birta National College, Csiky Gergely Iskolacsoport, Generală nr. 4. „Ioan Slavici”, Liceul de Artă „Sabin Drăgoi”, Liceul Pedagogic „Dimitrie Tichindeal”, Eötvös József Mezőgazdasági SZKI.

1. táblázat. *A vizsgált személyek nembeli és életkorbeli eloszlása (fő)*

Nem/Életkor	11–12 év	13–14 év	15–16 év	17–18 év	Összesen
Fiúk	88	130	89	104	411
Lányok	102	156	190	242	690
Összesen	190	286	279	346	1101

A vizsgálat módszere

A keresztmetszeti vizsgálat módszere kérdőíves felmérés volt. Az önmotivációs kérdőív 36 kérdésből állt, ahol a vizsgált személyeknek egy ötfokozatú

Likert-skálán kellett a kérdésekben szereplő kijelentéseket önmagukra vonatkoztatva értékelniük (lásd melléklet). A kérdőívet – az iskola kérésének megfelelően – magyar és/vagy román nyelven egyaránt kiosztottuk. A mellékletben csak a magyar nyelvű változatot közöljük. E kérdőívet Biróné (1994) korábban már felhasználta egy kutatása során. Az eredeti kérdőívet Dishman és Ickes (1981) állították össze, majd Svoboda és Jansa (1987) fejlesztette tovább. Az adatfelvételre, a kérdőívek kitöltésére a 2006/2007. tanévben került sor, minden esetben az iskolaigazgatók hozzájárulásával és a testnevelő tanárok közreműködésével.

Adatfeldolgozás

Az önmotivációs kérdőív 36 kérdéséből hat faktort (F) képeztünk. A hat önmotivációs faktort betűjellel láttuk el (ezek a jelölések találhatóak az egyes faktorok nevei után):

1. teljesítményorientáltság (Fv);
2. eltökéltség, kitartás (Fc);
3. megbízhatóság (Fs);
4. kényelemszeretet (Fp);
5. kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése (Fr);
6. kockázatkerülés (Fbr).

A faktorokhoz azonos számban tartoztak kérdések, a következő elosztásban: Fv – 3., 18., 19., 29., 33., 36.; Fc – 5., 9., 20., 21., 27., 35.; Fs – 6., 10., 12., 15., 23., 24.; Fp – 4., 14., 17., 22., 25., 32.; Fr – 1., 2., 7., 8., 26., 30.; Fbr – 11., 13., 16., 28., 31., 34.

E kérdőívvel lehetőségünk nyílt a személyiség uralkodó hajlamának meghatározására. Az első három (Fv , Fc , Fs) faktor a teljesítés iránt megnyilvánuló pozitív motívumokat, míg az Fp , az Fr és az Fbr jelű faktorok a teljesítéstől való távol tartást mutatták.

A pozitív és negatív motívumokat tartalmazó faktorok azonban nem egymás ellentétpárjai és nem egy-egy kontinuumon helyezkednek el, minden faktor önálló tulajdonságot foglal magában. Az adatfelvétel során nem tehetjük meg, hogy minden kérdés esetében az ötös válasz legyen a „jó”, az egyes válasz pedig a „rossz”. Ennek kiküszöbölésére, az adatok számítógépes feldolgozása előtt, homogenizáltuk az adatokat. Azoknak a faktoroknak (Fp , Fr , Fbr) a kérdéseinél, ahol az egyes jelentette a „helyes” választ, a kapott számadatokat megfordítottuk, vagyis az egyes válasz ötös lett és fordítva, a kettes válasz pedig négyes és fordítva. A hármast értelemszerűen nem kellett megváltoztatnunk.

Az alapstatisztikai számításokat követően (átlag, szórás), két szempontos varianciaanalízist (2*4 between – subjects ANOVA) és Bonferroni Post Hoc-tesztet használtunk a nemek (nő, férfi) és az életkori csoportok (11–12, 13–14, 15–16, 17–18 éves tanulók) közötti eltérések vizsgálatára. A faktorértékek (*Fv*, *Fc*, *Fs*, *Fp*, *Fr* és *Fbr*) csoportonkénti eloszlásvizsgálatát a Kolmogorov–Smirnov-tesztel végeztük, a csoportok közötti homogenitást Leven’s-tesztel ellenőriztük. Szignifikánsnak tekintettük a különbséget, amennyiben $p < 0,05$ értéket találtunk. A statisztikai számításokat az SPSS 20-programmal (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA) végeztük.

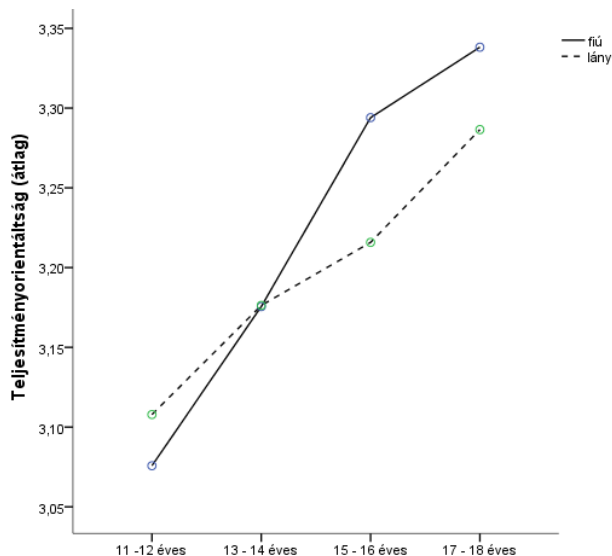
Eredmények

A nemenkénti és csoportonkénti bontásban elvégzett eloszlásvizsgálat eredményei, valamint a csoportok közötti varianciák homogenitásának vizsgálata alapján megállapítottuk, hogy az adatok kielégítik a paraméteres statisztikai eljárás lefuttatásának követelményeit.

Általánosságként megállapítható, hogy a testneveléshez mint a fizikai aktivitás megnyilvánulásához kapcsolódó pozitív (*Fv*, *Fc* és *Fs*) karakterű faktorok, valamint a kockázatkerülés (*Fbr*) mint negatív tartalommal rendelkező faktor mind a lányok, mind a fiúk esetében magasabb értékeket vettek fel, mint a negatív tartalmú kényelemszeretet (*Fp*) és a kikapcsolódni vágyás, szórakozás keresése (*Fr*) faktorok (2. táblázat).

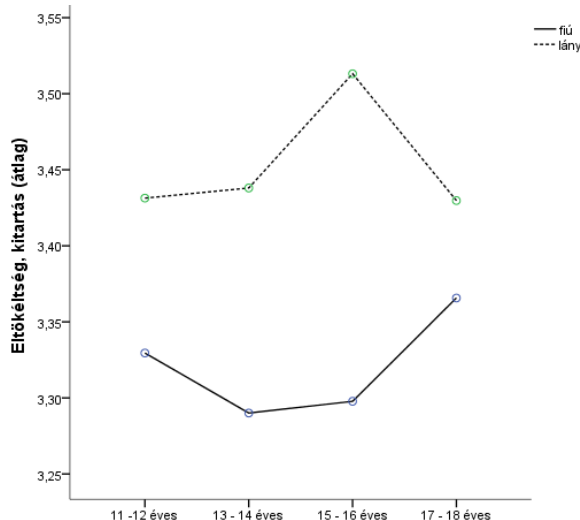
2. táblázat. *Alapstatisztikai adatok nem és korosztály szerinti bontásban*

	11–12 év				13–14 év				15–16 év				17–18 év			
	fiú		lány		fiú		lány		fiú		lány		fiú		lány	
	átlag	SD	Átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD	Átlag	SD	átlag	SD	átlag	SD
Fv	3,07	,70	3,10	,66	3,17	,68	3,17	,60	3,29	,62	3,21	,60	3,33	,61	3,28	,56
Fc	3,32	,68	3,43	,61	3,29	,60	3,43	,52	3,29	,51	3,51	,53	3,36	,56	3,42	,50
Fs	3,30	,75	3,34	,65	3,22	,71	3,53	,62	3,44	,57	3,52	,49	3,40	,65	3,50	,56
Fp	2,71	,71	2,87	,67	2,78	,69	2,88	,72	2,72	,62	2,79	,64	2,92	,73	2,82	,56
Fr	2,95	,71	3,08	,64	3,17	,60	3,08	,61	3,03	,53	3,11	,57	2,99	,70	3,00	,54
Fbr	3,31	,75	3,26	,70	3,24	,67	3,28	,62	3,31	,75	3,44	,65	3,24	,63	3,32	,58

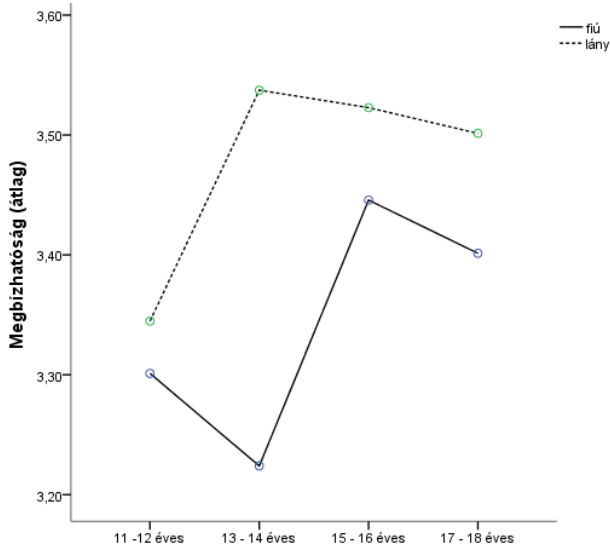


1. ábra. F_v faktor átlagértékei nemek és korcsoportok szerinti bontásban

Az eredmények nemenkénti és korosztályonkénti összehasonlításakor a legmarkánsabb nemi eltérések az eltökéltség, kitartás (F_c) faktornál tapasztalhatók (2. ábra). A legnagyobb nemi differenciákat mutató korosztály a 13–14 éveseké (1–6. ábra). Az F_c faktornál és a megbízhatóság (F_b) faktornál a fiúk átlagai minden korosztálynál a lányok értékei alatt maradnak (2. és 3. ábra). Szembetűnő, hogy a teljesítményorientáltság (F_v) faktor esetében az átlagértékek mindkét nemnél folyamatosan emelkednek (1. ábra).

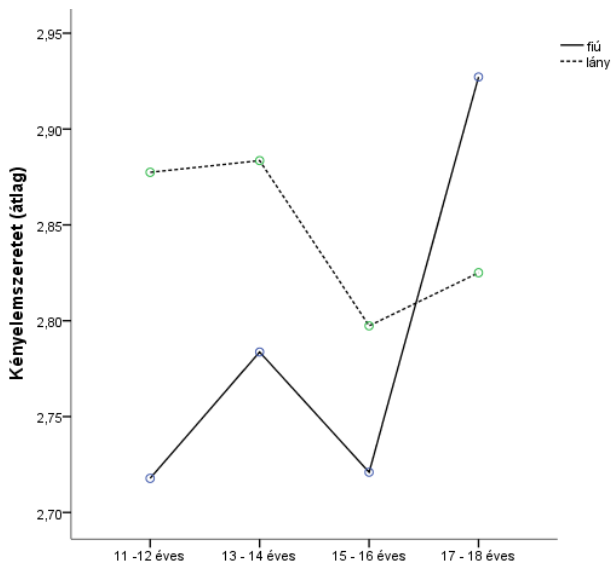


2. ábra. F_c faktor átlagértékeinek nemek és korcsoportok szerinti bontása



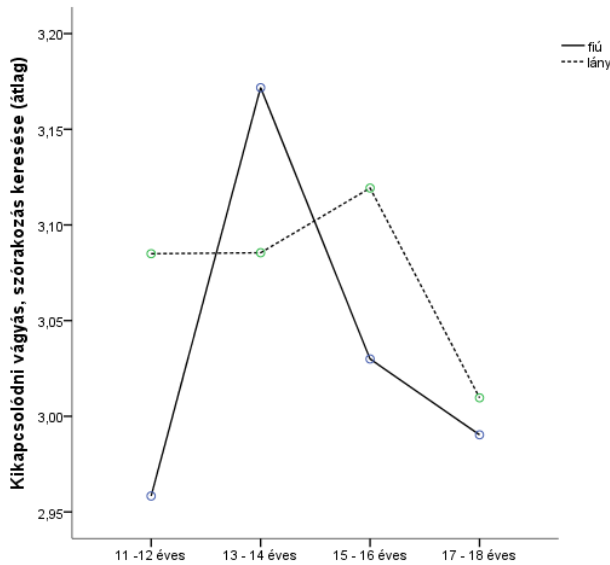
3. ábra. F_s faktor átlagértékei nemek és korcsoportok szerinti bontásban

A vizsgálatunk tárgyát képező legkényesebbnek tekinthető kényelemszeretet (F_p) faktornál a fiúk – összehasonlítva a lányok legfiatalabb korosztályának átlagával – jóval alacsonyabb értékről indulnak, de a 15–16 éves korosztálytól meredek emelkedést mutatva a lányok értékeit túlszárnyalják (4. ábra).



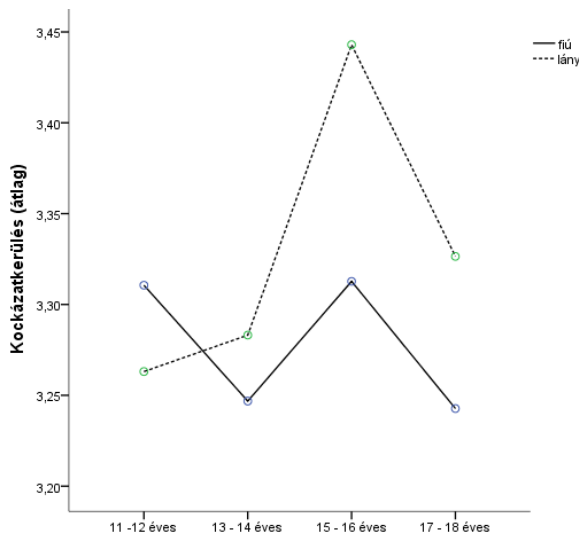
4. ábra. F_p faktor átlagértékei nemek és korcsoportok szerinti bontásban

A kikapcsolódni vágyás, szórakozáskeresés (*Fr*) faktorának legérdekesebb trendjét a fiúk meredeken emelkedő, majd erőteljesen csökkenő átlagai adják (5. ábra).



5. ábra. *Fr* faktor átlagértékei nemek és korcsoportok szerinti bontásban

A kockázatkerülés (*Fbr*) faktor az egyetlen, ahol a fiúk kiinduló, 11–12 éves átlagértékei magasabbak, mint a lányoké (6. ábra).



6. ábra. *Fbr* faktor átlagértékei nemek és korcsoportok szerinti bontásban

A faktorértékekre mint függő változókra lefuttatott kétszemponos varianciaanalízis eredményei alapján, nemek szerinti szignifikáns differenciát állapítottunk meg az F_c ($F = 13,680 - p < 0,001$) és az F_s ($F = 11,532 - p < 0,001$) faktorok esetében. Korcsoportok közötti szignifikáns eltérést tapasztaltunk az F_v ($F = 5,464 - p < 0,001$) és az F_s ($F = 3,073 - p < 0,05$) faktoroknál.

A Bonferroni Post Hoc-féle teszt eredményeit a 3. táblázatban foglaltuk össze. Ezen eredményekből az világlik ki, hogy szignifikáns eltérés a legtöbb esetben a legfiatalabb korosztálynál található.

3. táblázat. *Bonferroni Post Hoc-teszt alapján számított korcsoportok közötti különbségek*

	13–14 év	15–16 év	17–18 év
11–12 év	NS	F_s^*	F_v^{***}, F_s^*
13–14 év	–	NS	NS
15–16 év	–	–	NS

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

Megbeszélés és következtetések

Kutatásunk során az önmotivációs szintet és annak összetételét önmegítélés alapján vizsgáltuk. Az önmegítélésben domináns tényező a tevékenységben való részvétel minősítése. Az alkalmazott eljárásunk arra irányult, hogy a vizsgált személy a kérdések megítélő megválaszolásával személyiségének irányultságát tekintve önmagát minősítse. Ez a vizsgálati eljárás a testnevelés szempontjából – amely az aktív mozgásosságra feladatorientáltan épít – kedvező metodikának bizonyult (lásd még Biróné 1994). Az eredményeink túlnyomórészt pozitív önmotivációt mutattak.

Vizsgálati hipotéziseink megtarthatók, mert egyrészt megerősítést szerezünk az érzelmi reakciókat vizsgáló kérdőívünk eredményeihez (lásd Hamar és Karsai 2010), másrészt az iskolai testnevelés elsajátítási folyamatában az általunk vizsgált, tanulókat motiváló tényezők fellelhetők és ezek egymással összefüggéseket mutattak, harmadrészt a testnevelési órákon meghatározó szerepet játszó motivációs tényezők a nemek és az életkor függvényében jellemzően nyilvánultak meg.

Az életkori csoportosításból kiviláglik, hogy a vizsgált korosztálynál az önmegítélésben a pozitív karakterű faktorok – a teljesítményorientáltság, az eltökéltség és kitartás, illetve a megbízhatóság (önmagába vetett hitként) – mind a lányok, mind a fiúk esetében domináns tényezők. A pozitív karakterű faktorok

(F_v , F_c és F_s), valamint a kockázatkerülés (F_{br}), mint negatív tartalommal rendelkező faktor, mindkét nemnél magasabb értékeket mutattak, mint az F_p és F_r jelű negatív tartalmú faktorok. A kockázatkerülés faktorának ilyen irányú adatai némiképpen meglepőek, mivel a vizsgált életkorra inkább jellemző a kockázat keresése, a kockázatvállalás, mintsem annak kerülése. A vélhető magyarázat a vizsgált iskolák és testnevelő tanáraik tananyag-kiválasztási és/vagy oktatás-módszertani eljárásaiban keresendő.

Az önmotivációs eredményeink annyiban állnak összhangban az iskolai testnevelés affektív jellemzőiről, a tanulói attitűdről kialakult képünkkel, hogy a testnevelés iránti, alapjában véve pozitív érzelmi kötődés a feladatmegoldásra, a sikeres teljesítésre, az önmagába vetett bizalomra épül. Vizsgálati eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgált erdélyi tanulók attitűdjét, annak érzelmi összetevőit és önmotivációját együttesen kezelve, egymásra hatásukban kölcsönösen fel erősítő tendenciák észlelhetők. Ez a testnevelés tanítása és tanulása szempontjából – mint a fizikai aktivitásra készítendő legfontosabb tényezőink egyike számára – megnyugtató háttérrel ad. A testnevelő tanároknak pedig azt közvetíti, hogy ezzel élni lehet és kell, csak visszaélni nem szabad.

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton fejezik ki köszönetüket a vizsgálatban, az adatfelvételen részt vett aradi és székelyudvarhelyi kolléganőknek, név szerint: Szomorú Elenának, Erdei Emesének és Hogyai Katalinnak.

Bibliográfia

- Biróné Nagy Edit: *A szelektív motoros stimulusok hatása a tanulók mozgásos aktivitására, az életstílus befolyásolására. Kutatási zárójelentés.* Budapest, 1994, Magyar Testnevelési Egyetem.
- Csapó Benő: A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 2000/3. szám, 343–366. p.
- Dishman, R. K. – Ickes, W. J.: Self-motivation and adherence to therapeutic exercise. *Journal of Behavioral Medicine*. 1981/4. szám, 421–438. p.
- Hamar Pál: Az iskolai testnevelés magyarországi helyzete és európai távlatai. *Magiszter*, 2007/3–4. szám, 65–72. p.

- Hamar Pál – Karsai István: Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves fiúk és lányok körében. *Magyar Pedagógia*, 2008/2. szám, 135–147. p.
- Hamar Pál – Karsai István: Az iskolai testnevelés affektív jellemzői 11–18 éves erdélyi tanulók körében. *Fejlesztő Pedagógia*, 2010/2. szám, 42–47. p.
- Rétsági Erzsébet – Hamar Pál: A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. A motiválás. In *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Szerkesztette: Bíró Edit. Budapest-Pécs, 2004, Dialóg Campus Kiadó, 201–203. p.
- Svoboda, B.: *Physical Education in System of Education at School of All Grades*. Praha, 1987, Universita Karlova.
- Szabó Mónika: Megismerőfolyamatok szerepe a környezettel való kapcsolatban. Motiváció. In *Pszichológia pedagógusoknak*. Szerkesztette: N. Kollár Katalin és Szabó Éva. Budapest, 2004, Osiris Kiadó. 169–191. p.

Melléklet

Önmotivációs kérdőív

Nem: **fiú – leány** Életkor:

Kitöltési útmutató: olvasd el a következő állításokat, és karikázd be a rád leginkább jellemző számot az állítás jobb oldalán. Győződj meg róla, hogy minden kérdésre válaszoltál, és próbáld meg olyan őszinte és pontos lenni, amennyire lehetséges.

Nincsenek jó vagy rossz válaszok. Válaszaidat a legszigorúbb bizalommal kezeljük.

- 1 nagyon eltérő tőlem
- 2 eltérő tőlem
- 3 nem is hasonlít rám, nem is tér el tőlem
- 4 olyan, mint én
- 5 teljesen olyan, mint én

1. Nehezen szánom rá magam, hogy nekikezdek valaminek.	1	2	3	4	5
2. Ha megunok egy feladatot, amit elkezdtem, abba-hagyom, és mással kezdek foglalkozni.	1	2	3	4	5
3. Kitartok a nehéz feladatokban, még ha azok nagyon fárasztók vagy fájdalmasak is.	1	2	3	4	5
4. Ha valami nagyon nehezzé kezd válni, inkább elfelejtem.	1	2	3	4	5
5. Az önfegyelem számomra nagyon fontos.	1	2	3	4	5
6. Megtartom az ígéreteimet, főleg azokat, amiket magamnak teszek.	1	2	3	4	5
7. Nem dolgozom keményebben, mint ahogy kell.	1	2	3	4	5
8. Ritkán dolgozom teljes erőbedobással.	1	2	3	4	5
9. Nincsenek céljaim.	1	2	3	4	5
10. Ha valamit elhatározok, azt mindig végigcsinálom.	1	2	3	4	5
11. Csak addig csinálom valamit, amíg az nem túl meg-erőltető vagy fárasztó.	1	2	3	4	5
12. Gyakran teszek elhatározásokat és ki is tartok mel-lettük.	1	2	3	4	5
13. Általában a legkönnyebb utat választom.	1	2	3	4	5
14. Könnyen elkedvetlenedek.	1	2	3	4	5
15. Ha azt mondom valakinek, hogy megcsinálok va-lamit, biztos lehet benne, hogy meg is teszem.	1	2	3	4	5
16. Nem szeretem kifárasztani magam.	1	2	3	4	5
17. Alapvetően lusta vagyok.	1	2	3	4	5
18. Keményebben dolgozom, mint barátaim többsége.	1	2	3	4	5
19. Fájdalom és kényelmetlenség ellenére is ki tudok tartani.	1	2	3	4	5
20. Szeretek célokat kitűzni és dolgozni értük.	1	2	3	4	5
21. Néha jobban kihajtom magam, mint kellene.	1	2	3	4	5
22. Hajlamos vagyok túlzottan elkedvetlenedni.	1	2	3	4	5
23. Ritkán adom fel.	1	2	3	4	5
24. Nem vagyok valami megbízható.	1	2	3	4	5
25. Azokat a feladatokat szeretem, amelyek megoldá-sáért meg kell küzdenem.	1	2	3	4	5
26. Könnyen megváltoztatom a véleményem.	1	2	3	4	5
27. Nem szívesen fárasztom magam, ha nem szüksé-ges.	1	2	3	4	5
28. Elkerülöm a nehéz helyzeteket.	1	2	3	4	5

Műhely

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29. Gyakran dolgozom teljes elfáradásig. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Nem sokat tervezek, inkább cselekszem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Sosem erőltetem, hogy olyan dolgokat csináljak, amiket nem szeretek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Nehéz rávenni, hogy valaminek neki kezdjek. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Ha elérek egy célt, kitűzők egy magasabbat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Ha valami nem sikerül, akkor sem adom fel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Mindig törekszem elérni a céljaimat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Én legtöbbször azt teszem, amit akarok, s nem pedig azt, amit mondanak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tanulási stílus, stratégia, módszerek és motiváció

Gyermekeink, tanítványaink tanítása, nevelése csak akkor lehet hatékony, ha megismerjük őket minél több aspektusból. Az oktatásban eltöltött hosszú évek során mindenkinek kialakulnak valamiféle módszerei, stratégiái arra nézve, hogy hogyan tudja leginkább elsajátítani a megtanulandó anyagot. Vannak, akik ebben sikeresek, és ismerünk olyan gyermekeket, felnőtteket, akik végeláthatatlan terméketlen órákat töltenek a tankönyv fölött ülve. Fontos, hogy megfigyeljük, feltárjuk a diákjaink tanulási stílusát, stratégiáját, és segítsünk megtalálni az ehhez megfelelő módszereket. Mindez motivációként is hathat.

A címben jelzett fogalmak szorosan összefüggenek, olyannyira, hogy a különféle elméletek, szakirodalmi források ugyanezeket a kifejezéseket más-más jelentésárnyalattal használják – ám mindegyik a tanulás valamilyen megfigyelhető, megvizsgálható, rendszerbe foglalható formáját írja le. Pszichológiai megközelítésből (amely nézőpont a legtöbb műre jellemző) elsősorban a tanuló, az egyén áll a középpontban, az ő tanulási sajátosságait igyekeznek a modellek feltárni. Sokféle elmélet létezik különféle, egymást átfedő fogalmi rendszerrel, éppen ezért egyetlen érvényes rendszer nehezen lenne kialakítható. A lényegesen kisebb számú pedagógiai megközelítés közül kiemelkedik Lappints didaktikai modellje (Ollé 2010).

Elsőként nézzük, mit is érthetünk az egyes fogalmak alatt!

Balogh (1993) szerint **tanulási stílusnak** nevezzük a tanuló önálló tanulásában megmutatkozó stílusjegyeit. Mező (2002) megfogalmazásában a tanulási stílus az egyén által előnyben részesített külső és belső tanulási feltételeket jelenti.

Tanulási motiváció alatt a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük.

A **tanulási stratégia** (egyres szakirodalmakban „tanulási orientáció”) a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége, amelyek az információ gyűjtésére, feldolgozására, előhívására irányulnak (Tóth 2000).

A **tanulási módszerek** azok a tanuláshoz alkalmazott technikák, tényleges tanulási tevékenységek, gyakorlatok, melyekből végső soron felépül a tanulási stratégia (Ollé 2010).

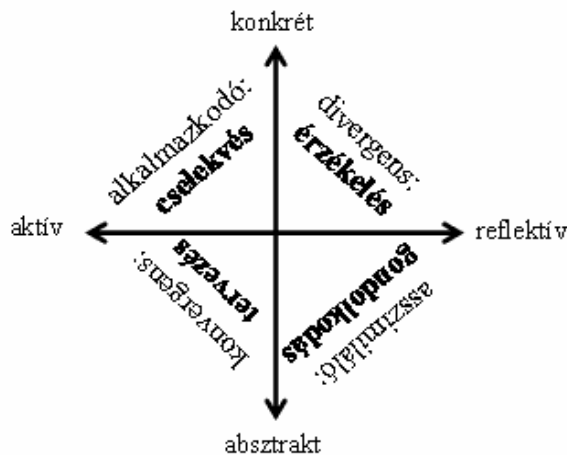
Tanulási stílus

A tanulási stílus leírását több modell is megkísérelte. Kolb 1984-es modellje két dimenzió alapján négyféle tanulási stílust ír le.

Dimenziói:

- konkrét – absztrakt (konkrét élmények megszerzése – elvont fogalmak alkotása);
- aktív – reflektív (aktív kísérletezés – gondolkodó megfigyelés).

Ezek lényegében különböző képességek, melyek mindegyikére szükség van a sikeres tanulási folyamathoz – ám az emberek eltérők aszerint, hogy melyiket részesítik előnyben (Cserné 2008). Valamely fejlesztés során célunk az lehet, hogy az elhanyagolt területeket is bevonjuk a tanulás folyamatába, az erősségekre alapozva. A két dimenzióból származtatható négy tanulási stílust az alábbi ábra szemlélteti (forrás: http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Pedagogia/84N%20E1dasi/CD1/03/2b/2b_2_1.htm):



1. *Alkalmazkodó (akkomodáló)*. Erőssége a konkrét tapasztalatokra épülő aktív kísérletezés. Intuitív, cselekvésorientált, jól alkalmazkodik a körülményekhez. Tanulásában fontos szerepet kapnak az érzelmek, szívesen tanul együtt másokkal. Értékeli az emberi viszonyokat, a minél realisabb helyzeteket, nyitott a problémák megoldására. Az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására törekszik.

2. *Divergens, nyitott*. Konkrét információkat, tapasztalatokat gyűjt, reflektív megfigyelő. Az információkat megfigyelésen és megértésen át dolgozza fel. A képzelet és a problémamegoldás segítségével többféle választ hoz létre.

3. *Asszimiláló.* Ezt a stílust az absztrakt fogalomalkotás és az elmélkedő megfigyelés jellemzi. Megfigyelésen alapuló tapasztalatait összegyűjti, ezek alapján elméleti modelleket alkot, viszont a gyakorlati alkalmazás kevésbé foglalkoztatja.

4. *Konvergens.* Elvont információkat gyakorlat- és cselekvésorientáltan alkalmaz, célratörő, tervezésorientált. A konvergáló stílusú tanuló erős az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásában. Jobban szeret tárgyakkal foglalkozni, mint egyedekkel (Cserné 2008).

Más modellek szerint a tanulási stílus multidimenzionális jelenség. Az alábbiakban Rita és Kenneth Dunn (1989, idézi Napravszyk–Tánczos–Mónos) és Lappints Árpád (2002) modelljeinek összevetése alapján mutatom be a tanulási stílus összetevőit. Rita és Kenneth Dunn a tanulási stílus jellemzőinek öt nagy csoportját írja le.

1. Környezeti jellemzők

A tanulási környezet, a fény, hőmérséklet és hang kialakítása egyénenként változó. Egyeseket az erős fény zavar, másokat a gyengébb világítás elálmósít. Ugyanez igaz a hőmérsékletre és a környezeti hangokra, zajokra is. Vannak, akik csendben tudnak tanulni, másoknak kell a háttérzaj, ami árnyékolja a különböző elterelő zajokat, így segíti az összpontosítást. Legjobbnak a szöveg nélküli zenét tartják.

2. Fiziológiai jellemzők

Ezek közé a jellemzők közé tartozik az észlelés, az idő, a mozgás, a testhelyzet és a táplálékfelvétel. Az eltérő napi ciklusra nehéz az iskolában odafigyelni, azt azért tartjuk szem előtt, hogy a legtöbb gyermek délelőtt 9–10 óra után a legaktívabb. A mozgásigény (főként a fiúké) kielégítése nem történik meg az iskolában. Megfigyelték azt is, hogy vannak gyermekek (különösen a globális gondolkodásúak között), akiknek sokkal jobb a teljesítménye, ha nem széken ülve, hanem fotelben heverve vagy a földön tanulhatnak. Az otthoni tanulásnál ezt lehetővé tehetjük. Sok gyerek jobban tud koncentrálni, ha rágicsálhat, iszogathat tanulás közben. Számukra (otthon) a szakemberek nyers zöldségcsíkokat javasolnak.

Érzéketi, észlelési modalitások:

- a) vizuális (látási dominancia);
- b) auditív (hallási dominancia);

- c) taktilis-kinesztétikus (tapintási-mozgásos dominancia);
- d) vegyes (nincs dominancia).
- a) *A vizuális stílusú* tanuló a látottakra támaszkodik elsősorban, mind a memóriázáskor, mind az előhíváskor. Nagyon hasznos számára a szemléltetés – tankönyvi vagy a tanár által bemutatott ábrák, képek. Őt magát is érdemes ábrák készítésére biztatni. Új anyagok elsajátításakor (vagy, amikor ő igyekszik megértetni valamit másokkal) a bemutatás és nem az elmagyarázás a döntő számára. Segíthet neki a tanulásban a képek, ábrák, grafikonok elemzése, gondolattérkép készítése, a vizuális kiemelés a szövegben – aláhúzás, szöveghiemelő színek –, illetve a szöveghez kapcsolódó képek keresése az interneten (Borbély–Botos–Turcsik).
- b) *Az auditív stílusú* tanuló a verbális ingerekre figyel elsősorban, önálló tanuláskor gyakran hangosan szokta olvasni a tananyag szövegét (lecke felmondása). A tanár magyarázatának hallgatása hatékonyabb számára, mint a könyvből való olvasás. Segíthet az is, ha magnóra, telefonra rögzíti a leckét, és visszahallgatja.
- c) *A taktilis-kinesztétikus* stílusban a mozgás, a cselekvés, a tapintás, a kézzel végzett manipuláló tevékenység játszik vezető szerepet: az ismeretsajátítást gyakran mozdulatokkal, mutogatással, leírással segíti a gyerek. Jobban kedveli azokat a feladatokat, ahol kézzelfogható dolgokkal kell foglalkozni. A mozdulatokat könnyen megjegyzi. Érdemes tanulás közben mozognia (séta, babrálás, gesztikulálás, testhelyzet váltogatása) (Buczkóné é. n.).

Természetesen az információ beépülése annál hatékonyabb, minél több csatornán megerősítést nyer, ezért a pedagógus feladatai közé tartozik a minél sokoldalúbb megközelítés. Ezzel segítséget nyújt mindegyik tanulónak (bármelyik stílus is legyen a domináns), illetve fejleszti a kevésbé használt területeket.

3. Pszichológiai jellemzők

Ezen belül Rita és Kenneth Dunn csak az információfeldolgozást értette, ám ez még sok egyéb jellemzővel kiegészíthető.

a) *Az információfeldolgozás módja* elsősorban attól függ, hogy a gyermekre melyik féltekei dominancia jellemző. A jobb oldali dominanciához inkább a globális információfeldolgozási mód köthető, míg a bal féltekéhez az analitikus. (természetesen ez mereven nem választható el egymástól, és pedagógusként feladatunk mindkét működésmódot fejleszteni).

– Az inkább *analitikus gondolkodásúak* lépésről lépésre, szekvenciálisan, fokozatosan felépítve haladnak a megértés felé. A magyarázatokat jól értik. Oda nem tartozó információkkal nem foglalkoznak, mialatt fokozatosan haladnak előre.

– A *globális gondolkodásúak* könnyebben tanulnak rövid történetek által. Illusztrációk, humor, szimbólumok, és mindenféle szemléltetés segíti őket. Először meg kell érteniük, hogy mit és miért tanulnak, utána már tudnak a részletekre figyelni.

b) A feladatmegoldás módja szerint megkülönböztethetünk reflektív és impulzív stílust.

– A *reflektívre* a válasz gondos mérlegelése jellemző, a tanuló megfontolja hipotéziseit és megoldásait.

– Az *impulzív* nem mérlegel, gyors, ám gyakran átgondolatlan válaszokat ad. Intuitív, néha nem tudja megindokolni válaszát, elmagyarázni az ahhoz vezető utat.

c) Az energia forrása alapján megkülönböztethetünk extrovertált (a külvilágra nyitott, gyorsan reagáló) és introvertált (befelé fordul, lassúbb) típust. Az extrovertált számára a külső, míg az introvertált számára a belső ingerek biztosítják az energiát.

d) A döntéshozatal módja alapján lehet a gyermek stílusa gondolkodó és érző. A gondolkodót objektivitás, elemzés, kritika, versengés jellemzi. Az érzőt inkább az emberek elemzése érdekli, együtt érző, harmóniára törekszik.

e) A döntés ideje is eltérő lehet: a szervezett gyorsan, hamar dönt, szabályokra támaszkodik, jó az időbeosztása. A rugalmas képes a döntést elhalasztani, jól viseli az ideiglenes bizonytalanságot.

4. Emocionális jellemzők

Az emocionális jellemzők közé tartozik a felelősségtudat, a felelősségvállalás, a motiváció, a kitartás és az önbizalom. Nagyon fontos, hogy az érzelmi nevelés keretein belül mindezeket fejlesszük, a fejlesztés a tanulási teljesítményre is kedvezően hat. A kitartó munkavégzés képessége eltérő lehet az analitikus és a globális szemléletmódú tanulóknál. Az analitikusok tűnnek kitartóbbnak, mivel ők képesek arra, hogy egy feladatra összpontosítsanak, amíg a végére nem járnak. A globálisaknak azonban hosszabb időre van szükségük, mivel előbb az egész koncepciót fel kell fogniuk, csak az után tudnak a részletekkel foglalkozni, gyakran egyszerre több dolgot is művelni, amiért úgy tűnhet, hogy kevésbé kitartók (Gyarmathy é. n.).

5. Társas jellemzők

a) *Az egyéni stílusú* gyermek igényli a nyugalmat, kedveli a csendet, zavarják a környezet ingerjei, a körülötte levő emberek. Nyugtalanítja, ha tanulás közben zaj, beszélgetés van körülötte. A legtöbb tehetséges gyermek szeret egyedül dolgozni, tanulni és játszani, mivel így egyedi gondolkodásmódja jobban kibontakozhat.

b) *A társas stílusú* tanuló igényli a barátok, szülők, tanárok segítő jelenlétét, kedveli, ha az anyagot megbeszélheti másokkal. Szereti, ha kikérdezik tőle, amit megtanult. A hasonló korú társ segítséget nyújthat a megértésben, mivel gondolkodása hasonló (eszébe juthat például olyan analógia, ami közös élményen alapul). A felnőtt segítségét sem egyformán igényelhetik, van gyermek, aki tekintélyvel fogadja el az irányítást, mások (különösen a tehetségesek) inkább egyfajta partneri viszonyt preferálnak (Gyarmathy é. n.).

Nevelési kölcsönhatás

Lappints (2002) a nevelési kölcsönhatás szerint négyféle stílust különböztet meg (ezzel kiegészítve a durni modellt):

1. Rigid-gátlásos: szabályokhoz, struktúrához tapad, nehéz számára az absztrakció.
2. Fegyelmezetlen: impulzív, érzelmi kontrollja alacsony, rendbontó.
3. Elvárás-szorongó: külső kontroll jellemzi, folyamatos felügyeletet, irányítást, bátorítást igényel.
4. Kreatív: független, egyéni megoldások jellemzik, magabiztos.

Tanulási stratégiák

A hazai szakirodalomban a tanulási stratégia értelmezését tekintve meghatározó Kozéki és Entwistle 1986-os modellje (Ollé 2010). Három fő típusát különböztették meg a tanulásnak.

1. Mélyreható tanulási stratégia

Ez a stratégia a dolgok megértésére törekszik, az összefüggések megragadására, az új ismeretek régiekhez való kapcsolására, széles áttekintésére. Rendszerben szemléli az anyagot, következtetéseket von le, kritikát fogalmaz meg.

Lépései:

– megfigyelem, elolvasom, megnézem;

- megértem (kérdetek, értelmezek, elképzelek);
- megjegyzem (ismétlem, felmondom, kulcsszavakat keresek, ellenőrzöm);
- alkalmazni tudom.

A **szervezett tanulásra** a rendszeresség, a jó munkaszervezés jellemző, kialakítja az egyéniségének és a tantárgynak megfelelő módszerkombinációt (sorrendiség, lényegkiemelés, az ismeretek feldolgozásának módszere).

A **mechanikus (reprodukáló) tanulásra** a részletek megjegyzése jellemző, az ismeretek precíz, pontos rögzítését és reprodukcióját tekinti a tanulás céljának. A csak mechanikusan tanuló diák nem szereti azokat a feladatokat, amelyeken törnie kell a fejét, inkább szó szerint tanul mindent, akkor biztos önmagában. Gyakran olyan dolgokat is megtanul, amiket nem is nagyon ért. (Látható, hogy ezekben az esetekben gyakran az önbizalomhiány és a kudarcérvülés áll a választott stratégia mögött.)

Természetesen azért a mechanikus tanulási stratégiának is van helye a tanulás folyamatában, hiszen vannak olyan ismeretek (pl. évszámok, idegen szavak, képletek), melyeket így lehet elsajátítani, illetve van, amikor az előzetes megértést kell hogy kövesse a mechanikus bevésés (pl. versek, memoriterek).

A modell alapján létrehozott kérdőív alszállái a következők (Balogh, 1993):
Mélyreható:

- mélyreható: a megértésre való törekvés, az új anyag kapcsolása az előzők, saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás;
- holista: nagy összefüggések átlátása, széles áttekintés, gyors következtetés
- intrinsic: a tantárgy iránti érdeklődés, lelkesedés a tanulása iránt;

Reprodukáló

- reprodukáló: mechanikus tanulás, részletek megjegyzése, a struktúra tanártól várása;
- szerialista: tényekre, részletekre, logikus kapcsolódásra koncentráció, a tiszta rendszer, a formális tanítás kedvelése;
- kudarcérvülő: állandó félelem a lemaradástól, a másoknál gyengébb teljesítménytől.

Szervezett

- szervezett: jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése;
- sikerorientált: törekvés a legjobb teljesítményre az önértékelés fenntartására;

– lelkiismeretes: törekvés a megkövetelt tökéletes végig vitelre, az élvezetekről való lemondás árán is.

Instrumentális

A modell kiegészül ezzel az alsókalával, ami azt méri, hogy mekkora külső nyomásként éli meg a tanuló a tanulást. Ha ez az érték magas, akkor csak külső tényezők miatt (például jó bizonyítvány, továbbtanulás) tanul.

(A kérdőív és kiértékelése a következő honlapokon érhető el:
isze.hu/download/ISZE%20Tehetségpont%20-%20kutatas.pdf és
www.zalai-oktatas.hu/doc/.../orientacio_motivacio_ertekeles.doc)

A három fő tanulási stratégia az alábbi elemi tanulási technikákból épül fel (Szitó 1987).

Elemi tanulási technikák

- a szöveg hangos olvasása;
- néma olvasás;
- az elolvasott szöveg elmondása önmagának vagy másnak;
- elolvasott vagy elmondott szöveg felvétele és visszajátszása;
- ismétlés bármely módon;
- beszélgetés társakkal a tanult információról;
- áttekintés (előzetes vagy utólagos);
- aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából;
- átfogalmazás (parafrázis);
- kulcsfogalmak kiírása, definíciója;
- jegyzetelés (hallott vagy olvasott anyagból);
- a jegyzetelt anyag vizuális tagolása (aláhúzás, nyilak, betűk, számok, egyéni jelek, színek stb.);
- tanári vázlat vagy ábra értelmezése;
- fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ezek rögzítése;
- fogalomtérkép;
- mellérendelt viszonyban levő fogalmak;
- ellentétes fogalmak;

- ok/okozati kapcsolat;
- összefoglalás készítése;
- kérdések feltevése (Mit nem értek? Mire kaptam választ?);
- saját vagy mások által feltett kérdésekre történő válaszadás;
- ábra készítése.

Tanulási motiváció

A tanulási stratégiák (illetve orientáció) szorosan összefüggnek a tanulási motiváció kérdésével, hiszen attól függően, hogy mi motiválja a gyermeket a tanulásra, eltérő stratégiákat alkalmazhat.

Három fő motívumcsoport térképezhető fel:

1. Énkép, önértékelés, önbizalom fenntartása (teljesítménymotiváció)
2. Kíváncsiság és kognitív motiváció (tudásvágy, kutatás, felfedezés)
3. Szociális motívumok (dicséret, elismerés, érzelmileg kielégítő kapcsolatok igénye)

Az iskolai motiváció területén, Magyarországon a Kozéki–Entwistle-féle tanulási motivációs kérdőív a leggyakrabban alkalmazott vizsgálati módszer. Három fő dimenzió különíthető el benne, és ezek mindegyikében három részem található (a tanulási orientációt felmérő kérdőív szerkezetével összhangban).

Követő (affektív, szociális) dimenzió:

- szülői szeretet: a gondoskodás, az érzelmi melegség szükséglete a szülőktől;
- identifikáció: az elfogadás szükséglete a nevelők részéről;
- affiliáció: egykorúakhoz tartozás.

Érdeklődő (kognitív, aktivitási) dimenzió:

- independencia: a saját út követésének szükséglete;
- kompetencia: tudásszerzés szükséglete;
- érdeklődés: a közös aktivitás szükséglete.

Teljesítő (morális, önintegratív) dimenzió:

- lelkiismeret: bizalom, értékelés szükséglete, önérték;

- rendszükséglet: az értékek követésének szükséglete;
- felelősség: önintegráció, morális személyiség és magatartás szükséglete.

Presszióérzés (kiegészítő skála), mely a tanulónak azt az érzését fejezi ki, hogy a nevelők megértés nélkül támasztanak túlzott elvárásokat (Gömöry 2011).

Irodalomjegyzék

Balogh László: *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen, 1993, KLTE (internetről letölthető).

Borbély Anikó – Botos Réka – Turcsik Katalin: *Tanulásmódszertan 1.*

http://www.oveges.hu/wp-content/uploads/2013/01/TanModszertan_II_blokk (letöltés: 2013. 06. 15.)

Buczkóné Pásztor Melinda: *A tanulási stílus*.

<http://www.fejlesztzo.eoldal.hu/cikkek/tanst.html> (letöltés: 2013. 06. 10.)

Cserné Adermann Gizella: Tanulási stílusok és képzési stratégiák. In *Andragógiai ismeretek* (Szerk.: Benedek András, Koltai Dénes, Szekeres Tamás, Vass László). Budapest, 2008, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Tanár-továbbképzési Füzetek III.

Gömöry Kornélia: Az általános intellektuális képesség, a motiváció, a tanulási stratégia és a szorongás közötti összefüggések. *Új Pedagógiai Szemle*. 2011/11–12.

Gyarmathy Éva: *Tanulási stílus és tebetség*.

http://www.extensii.ubbcluj.ro/odorheiusec/archivum/Csaki.../TanstilANYA_G.DOC (letöltés: 2013. 07. 01.)

Lappints Árpád: *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs, 2002, Comenius BT.

Mező Ferenc: *A tanulás stratégiája*. Debrecen, 2002, Pedellus Kiadó.

Napravszky Noémi – Tánchos Judit – Mónos Katalin: Diszlexiás és nem diszlexiás általános iskolai tanulók nyelvtanulási stílusainak és stratégiáinak összehasonlító vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 2009. január.

Ollé János: *Tanítási-tanulási stratégiák az oktatási folyamatban*. Budapest, 2010, Magánkiadás.

Szító Imre: A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológiai füzetek 2*. Budapest, 1987, ELTE.

Tóth László: *Pszichológia a tanításban*. Debrecen, 2000, Pedellus Kiadó.

Szőke-Milinte Enikő

A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban

Az elmúlt évek kompetenciamérései azt jelezték, hogy bár pozitív változás állt be a tanulók szövegértésében, hiszen elértük az OECD-országok átlagát, még mindig van mit javítani a tanulók anyanyelvi kompetenciáján, így a 2012-es NAT-tervezet különös figyelmet fordít a kulcskompetenciák fejlesztésére, köztük az anyanyelvi kompetenciáéra. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy bemutassa a személyiség kompetenciamodelljét, majd részletesen vizsgálja a kommunikációs kompetencia szerveződését, és végül a 2012-es NAT vitaanyagában megvizsgálja a kulcskompetenciák egyikének, nevezetesen az anyanyelvi kommunikációs kompetenciának a helyét és szerepét. A tanulmány részletesen bemutatja, hogy a NAT-vitaanyagban az egyes műveltségterületek miként szolgálják a kommunikációs kompetencia képességbeli összetevőjének a fejlesztését.

1. A kompetencia fogalmának változásai a bölcsészettudományokban és a társadalomtudományokban

A *kompetencia* szó latin eredetű, *competentia* 'illetékesség', *competo* 'valamire való képesség' jelentéseit különbözteti meg az idegen szavak szótára (Bakos 1989). Az első jelentés a hozzáértésre, döntésre utal, a második a kivitelezést veszi fókuszba, tehát a *kompetencia* kifejezés egyszerre utal a kivitelezéshez szükséges ismeretekre, képességekre és motívumokra.

A szakirodalmi előzmények közt meg kell említeni Chomsky nyelvi kompetencia (mit kell tudnia az embernek ahhoz, hogy úgy viselkedjen, ahogyan azt valójában teszi) és nyelvi performancia-elméletét (annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan viselkednek). Megállapítja, hogy vannak a tudásnak olyan elemei, amelyeknek a forrása nem lehet egyedül csak a tapasztalat, azaz a tudás megszerzésének vannak veleszületett előzményei is.

A kompetencia Hymesnál a legáltalánosabb terminus egy személy képességeire vonatkozóan. Egyaránt függ az ismeretektől és a használattól. A nyelvi kompetenciától eltérően – amely a beszélőnek arra a képességére vonatkozik, mely segítségével nyelvtanilag helyes mondatokat képes előállítani –, a kommunikatív kompetencia az illetőnek azt a képességét írja le, amely révén a számára rendelkezésre álló, nyelvtanilag helyes mondatok összességéből képes kiválogatni azokat, melyek a megfelelő szituációkban a viselkedést meghatározó társadalmi normákat tükrözik (Hymes 2003).

Felhasználva a Giddens által használt „struktúra dualitása” fogalmat, megállapíthatjuk: a kompetenciák a társadalmi tevékenységrendszerek olyan struktúrái, melyek a tevékenységben résztvevőkben alakulnak ki éppen a részvétel eredményeképpen, ugyanakkor feltételei is a tevékenység újatermelésének (Giddens 2003). Tehát a kompetencia meghatározott társadalmi tevékenység teljesítményszintű személyi feltétele, amely függetlenül attól, hogy megnyilvánul-e vagy nem, létezik, az egyén személyi tulajdonsága. A kompetencia tartalmának vizsgálata alapján meggyőződhetünk arról, hogy komplex társadalmi termékről van szó.

1.1. A kompetencia fogalma a pedagógiában

Az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)-program (1997–2002) értelmezte a kompetencia fogalmát: „a kompetencia képesség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására”. A fogalom magába foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket és az értékeket egyaránt. A DeSeCo-program a kulskompetenciák három kategóriáját különíti el: az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat (másokkal való kapcsolatépítés, a csoportmunkában való együttműködés, valamint a konfliktuskezelés és -megoldás) (Mihály 2003 és 2009).

Ezt követően egyre több szervezet készítette el a kompetencialistáját. A Tempus Közalapítvány támogatásával a Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Karának Vezetéstudományi Tanszéke (2001) az alábbi kulskompetenciákat említi: kommunikáció, számszerűsítés, csoportmunka, problémamegoldás, tanulás és teljesítmény.

Az Európai Képzési Alapítvány az alábbi kulskompetenciákat tartotta fontosnak: kommunikáció, információs és kommunikációs technikák alkalmazása, gyakorlati számítások, felelősség a saját tanulásért, teljesítményért és fejlődésért, problémamegoldás, másokkal való együttműködés.

Az Európa Tanács 2002-ben nyolc területet emelt ki:

- anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció,
- információs és kommunikációs technológia,
- számolás,
- matematikai, természettudományos és technikai kompetenciák,
- gyakornokoskodás,

- személyközi és állampolgári kompetenciák,
- tanulás,
- általános kultúra.

Az Európai Unió alapképességek (basic skills), majd kulcskompetencia (key competence) munkabizottsága nyolc kulcskompetenciát értelmzett: kommunikáció anyanyelven és idegen nyelven, matematikai műveltség és alapkompentenciák a természet- és műszaki tudományok terén, az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó képességek, a tanulni tanuláshoz, a személyközi és állampolgári kompetenciákhoz, a vállalkozói szellem elmélyítéséhez és végül a kulturális tudatosság kialakításához kapcsolható készségek és képességek (Vass 2006).

Láthatjuk tehát, hogy a pedagógiai gondolkodás az elmúlt három évtizedben alapvetően a kompetencia-alapú képzés mentén rendeződik. Az Amerikából származó elképzelésnek Európában is buzgó követői akadtak, mára már a legnagyobb európai szervezetek munkatársai azon fáradoznak, hogy minél tökéletesebben azonosítsák és rendszerezék az alapvető európai-polgári feladatok ellátását biztosító kompetenciákat (Oktatás rejtett kincs 1997, például a *Delors-jelentés a XXI. századi oktatásról*).

1.2. A kompetencia mint didaktikai kategória

A kompetencia előrevetített teljesítményt valószínűsítő pszichológiai komponensrendszer, elsősorban tehát célkategória, s mint ilyen, a felmérés-értékelés tárgya és ugyanakkor a felmérést, értékelést biztosító sztenderdek és eszközök elkészítésének alapja.

Mivel komplex komponenskészletről van szó (informacionális tudás, operacionális tudás, affektív apparátus), kitűnő támpontokat ad az oktatás tartalmának megválasztásához, a módszerek és stratégiák alkalmazásához is. A kompetencia egy olyan paradigmaticus kategória, mely magában hordozza a fejlesztés módszertanának dinamikáját (a komponenskészletek fejlődésének természetéből adódik), a fejlesztés tartalmának meghatározását (a komponenskészletek rendszerének feltárása teszi lehetővé azoknak a tartalmaknak a kiválasztását, amelyek a legalkalmasabbak a komponens fejlesztésére), ugyanakkor egy egységes személyiségkonceptiót is világosan leképez. Ez utóbbi azért fontos, mert az oktatás-nevelés hatékonyságát jelentősen meghatározza az egységes koncepció mentén szerveződő, rendszeres, a személyiségfejlődés világos menetét és módját meghatározó modell követése. Ennek értelmében a kompetencia – mint didaktikai kategória – alkalmas arra, hogy a pedagógiai gondolkodásban előkelő helyet foglaljon el.

1.3. A kompetenciamodell mint személyiségmodell

Amint azt az 1.1. részben láthattuk, a kompetenciák meghatározásának gyakorlatát vizsgálva azt figyelhetjük meg, hogy ahány ország, szinte annyiféle kompetencialistával rendelkezik, és az egyes nemzetközileg érdekelt szervezetek kompetencialistái között is eltérések vannak. Föltevéődik a kérdés: hogyan lehet eligazodni a különböző kompetencialisták között, hogyan hasonlíthatók össze ezek, mit fogadjon el a NAT önmaga számára érvényesnek? Közelebb jutunk a megoldáshoz, ha a kompetenciamodellre mint személyiségmodellre tekintünk.

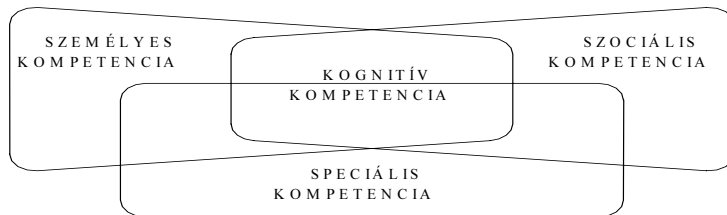
Hazai vonatkozásban Nagy József végezte el a feladatot, kidolgozta a személyiség kompetenciamodelljét. A személyiséget – mint tanult szerveződést – hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú **komponensrendszert** (pl. nyelv) értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós **komponenskészletből** (például szókincs) szerveződik, és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 1996). Ennek értelmében, a személyiség pedagógiai megközelítése esetében úgy tevődik fel a kérdés, hogy melyek azok a komponensrendszerek és komponenskészletek, amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést?

1.3.1. A kompetenciák mint a személyiség alkalmazkodásának, beilleszkedésének eszközei

A személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondhatjuk, hogy a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult komponensek egysége. Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik, s a személyiség működése, viselkedése ezek által a komponensek által valósul meg. A személyiség működésében – tevékenységében –, viselkedési folyamatában a komponensek módosulnak, új komponensek keletkeznek, s maga a személyiség is alakul, fejlődik. A személyiség komponenskészletei rendszerre szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy 2000).

Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető *létfunkciója* van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, perszonális kompetencia, a faj túlélését a szociális kompetencia szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és -felhasználás nélkül, az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció szempontjából, hanem önállósult létfunkcióként, kognitív

kompetenciaként is jelentőséggel bír. Végül, a társadalmi munkamegosztás eredményeként, az egyes szakmák elsajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint speciális kompetenciákat tartjuk számon. Ábrázolva az előzőekben elmondottakat, egy lehetséges, a fejlesztő, értelmező, beavatkozó szintű eljárásokat segítő, lehetővé tevő, lehetséges modellt kapunk (Nagy 2000):



1. ábra. A kompetenciák szerveződése

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, ami a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, mely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal bír. Ilyenképpen a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes helyzeteknek megfelelő információfeldolgozás. Természetesen, ugyancsak a helyzeteknek megfelelően, a kognitív kompetencia komponenskészlete specializálódik, és olyan sajátos, csak az adott területnek megfelelő komponenskészletet hoz létre és működtet, amely már meghaladja az általános kognitív kompetencia komponenskészletét (például *darutervezés-modellezés, szociális munkás bűnözőkkel való kommunikációja*).

A kognitív kompetencia legmagasabb rendű, sajátos funkcióval és szerveződéssel rendelkező komponensrendszerei a képességek. A kognitív képességek komponenskészletei (készségek, rutinok) önálló, önmódosuló egységek, az aktuális helyzettől, feladattól függően kerülnek kölcsönhatásba. A faktoranalitikus kutatásokat áttekintve és felülbírálván (Caroll, Cattell, Horn), Nagy József (2000: 111) négy komplex kognitív képességet emel ki a kognitív kompetencia komponenskészletében: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és tudás-szerzés képességét.

A szociális kompetencia az egyéni érdekeket úgy szolgálja, hogy közben tiszteletben tartja a másik ember, a csoport, a nemzet vagy a faj érdekeit. Nagy József – Eibl-Eibesfeldt rendszerét átdolgozva – a szociális helyzetek öt alapfunkcióját különbözteti meg.

a) **Kontaktuskezelés.** Ez a szociális kommunikációs funkció a kontaktus kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, a viszonyulás tisztázásának, a kontaktus helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámolásának a készségeivel valósítható meg. Viszonyulásainkat öröklött és tanult szociális motívumok, attitűdök határozzák meg. Az attitűdök és a szociális kontaktuskezelő készségek együttes eredménye a jó vagy rossz személyközi kapcsolat.

b) **Érdekérvényesítés.** A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. A szociális érdekérvényesítés négyféle módját különbözteti meg a szakirodalom: megosztás (közérdek), osztozkodás (közös érdek), elosztás (eltérő érdek), megszerzés, megvédés (érdekütközés). A felsorolt érdekérvényesítési módok a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés alapvető készségei által valósulnak meg.

c) **Rangsorkezelés.** Ez az alapfunkció a magasabb rangsor kiérdemlésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg.

d) **Szociális szervezés.** Ez a funkció a csoport működését elősegítő, a csoport struktúráját és kultúráját alakító és fejlesztő, a csoportkohéziót ápoló, a csoportkonfliktusokat eredményesen kezelő képességeket foglalja magában.

e) **Szociális tanulás-nevelés.** Ez az alapfunkció a szociális kompetencia és a személyiség fejlődését szolgálja, tudatosan működteti és fejleszti a helyzetnek megfelelő szociális komponenskészletet.

Amint látjuk, a szociális helyzetek alapfunkciójának ismerete lehetővé teszi a kutatás számára, hogy feltárjuk azokat a specifikus, szociális kompetencia-készleteket (szociális motívumok, attitűdök, szociális ismeretek, szociális készségek, képességek), amelyek által ezek a funkciók megvalósíthatók.

„A személyes kompetencia egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósul meg” (Nagy 2000: 36). E funkció hatékony szolgálata olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi a személyes érdekeket szolgáló döntéseket és azok végrehajtását, megvalósítását.

A speciális kompetencia a foglalkozás, hivatás, munkakör vagy valamilyen speciális tevékenység eredményes ellátásának pszichikus feltételrendszere.

Amint láttuk, a kompetenciák a létfunkciók megvalósításának eszközei, s e funkciók megvalósítása közben a személyiség kifejeződésének eszközei, az egyéni alkalmazkodást, boldogulást és szociális beilleszkedést szolgáló viselkedési, magatartási és tevékenységi módok. Egy pedagógiai szempontú személyiségértelmezés tehát a kompetenciák szerveződésének, strukturálódásának megragadása által oldható meg.

Alaposan megvizsgálva az előzőekben említett kulcskompetencia-listákat (és tanulmányozva a NAT-kulcskompetenciát), megállapíthatjuk, hogy a kommunikációnak igen nagy jelentőséget tulajdonítanak az egyes kompetenciatáblázatok. A Nagy József-féle modell a kommunikációt mint kognitív képességet tartja számon a kognitív kompetencia részeként. Föltevéődik a kérdés: miért foglal el ennyire központi helyet a kommunikáció az egyes kompetenciatáblázatokban? Milyen szerepe van a kommunikációnak a személyiségfejlődésben?

1.3.2. *A kommunikáció mint kompetencia*

Megfigyelve, tanulmányozva a különböző élethelyzeteket, láthatjuk, hogy szinte egyetlen emberi aktivitás sem valósul meg a kommunikáció valamilyen formája nélkül. Joggal feltételezhető, hogy a kommunikáció több mint egyszerű kognitív képesség.

A kompetenciák meghatározásakor a személyiség komponensrendszereinek a szerveződését vehetjük alapul, melyek rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Azt jelentettük ki, hogy az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák, melyek az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei. A szubjektum a különböző élethelyzetekben folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania. A problémamegoldás folyamata gyakran részben vagy teljes egészében kommunikatív folyamat. (Horányi-féle participációs szemlélet, Horányi 2001). Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés önállósult funkció, a problémamegoldás funkciójának az ellátására alkalmas, tehát kijelenthető, hogy a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája, mely rendelkezik általában a kompetenciákra érvényes szerkezettel: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, és a tudat koordinációja alatt áll. Képességbeli, motivációs és affektív összetevők nyilván a többi kompetencia (kognitív, szociális, személyes, speciális) azonos összetevőivel gyakran azonosak, vagy azok sajátos leképeződései. A kommunikációs viselkedés azonban ezeknek a képességbeli, motivációs és affektív összetevőknek a magas szintű integrációját és alkalmazását jelenti.



2. ábra. *A kommunikációs kompetencia szerveződése*

A kommunikációs kompetencia a legkülönbözőbb helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet, mely motivációs (hajlam), képesség (készség) és ismeretbeli (tudás) összetevőből szerveződik. A kommunikációban a személyiség egésze megnyilvánul, ezért a kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia a 2. ábra szerint modellezhető.

A kompetenciamodellt ennek érdekében kibővíthetjük egy olyan általános alapkompenciával, mint a kommunikációs kompetencia, mely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé.

A kognitív kommunikáció funkciója az információk felvétele, feldolgozása és közlése szimbólumok által. A kognitív kommunikáció folyamatában gondolkodunk, valamint a tanulás és az ismeretszerzés is bekövetkezik. A szociális kommunikáció funkciója a szociális kölcsönhatások megvalósítása, a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának befolyásolása (Nagy 2000).

A személyes kommunikáció funkciója a perszonalizáció, a személyes önazonosság és kiteljesedés megvalósítása. A speciális kommunikáció funkciója a szakterület-specifikus kommunikációk magas szintű művelése (Szőke-Milinte 2005).

1.3.3. A kompetenciák strukturális szerveződése

A különböző létfunkciók megvalósítását szolgáló magatartás- és viselkedésmódok igen összetett szerkezettel rendelkeznek, többségükben a részfunkciók ellátását szolgáló személyiségkomponensből építkeznek.

A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

- döntést szolgáló motívumok rendszere (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek);
- a jelző, készítő érzelmek (affektív apparátus);
- a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő képességek és ismeretek rendszere (Nagy 2000).

Végül meg kell említenünk, hogy a viselkedés végső, tanult viszonyítási alapját, a személyiség egységét az éntudatból és világtudatból szerveződő egyéni tudat képezi. Akárcsak a kompetenciákat, az egyéni tudatot is a világhoz és önmagunkhoz való viszonyulásaink motívumrendszerei és a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteink átfogó rendszere alkotja. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a személyiségben „a kompetenciák és a tudat egymással összefüggő, egymást átfedő rendszerek” (Nagy 2001).

A személyiség komponenskészletei a személyiségfejlődés folyamatában különböző fejlődési stádiumokon mennek át, természetüket tekintve megkülönböztethetünk öröklött és tanult komponenskészleteket, továbbá pedagógiailag pontosan leírható a képességfejlődés, az attitűdök alakulása és az információs tudás gyarapodásának folyamata is (Szőke-Milinte 2005, 2006). Jelen tanulmány nem tartja feladatának részletezni a komponenskészletek fejlődését, csupán a kommunikációs kompetencia komponenskészletének a 2012-es NAT-vitaanyagban való megjelenítődését vizsgálja.

2. A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT-vitaanyagban

Amint a 2. ábrán láthattuk, a kommunikációs kompetencia komponenskészlete a négy alapvető kommunikációs terület köré szerveződik, és funkciója az egyén problémafelismerő és problémamegoldó aktivitásának a biztosítása.

A komponenskészlet hármas természete szerint mind a négy területen érdeemes megvizsgálni a képességbeli, a motivációs és az információs összetevőket. Jelen tanulmány a hangsúlyt a képességbeli összetevők vizsgálatára helyezi, és csak felületesen érinti az attitűdbeli összetevőket.

A kommunikációs kompetencia képességbeli összetevőinek vizsgálatakor Peter Hartley (1999), Owen D. W. Hargie (1999), Nagy József (2000), Németh Erzsébet (2002) és Szőke-Milinte (2005, 2006) munkájára támaszkodtam.

A NAT 2012-es vitaanyagát dokumentumelemzéssel megvizsgálva és összevetve a szakirodalommal, a következőkben ismertetett képességbeli tudás-elemeket sikerült azonosítani a kommunikációs kompetencia területéről.

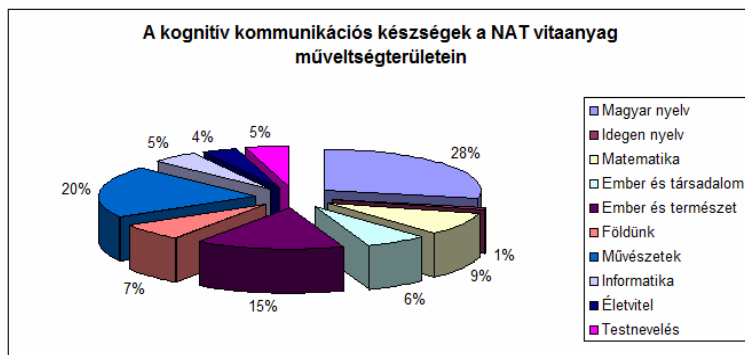
Szociális kommunikációs készségek	Kognitív kommunikációs készségek
emberismeret	kódolás
alkalmazkodás a beszédhelyzethez	dekódolás
befolyásolás	üzenet megfogalmazása
erkölcsi kérdésekben állásfoglalás	reflexió
manipuláció felismerése	értelmezés
konfliktuskezelési eljárások	felidézés/elmondás
improvizáció	információ gyűjtés
jó/rossz megítélése, döntés	képzelet
dramatikus készségek	kreativitás
szerepjáték	kritikai gondolkodás /információk kritikus befogadása/ forráskritika
érvelés	megértés
vélemények ütköztetése	elemzés
párbeszéd/beszélgetés	lényegkiemelés
értő figyelem	tömörítés
vita	összefoglalás
empátia	felismerés/feltérképezés
kapcsolattartás/érintkezés	alkalmazás
problémaérzékenység	összehasonlítás /összevetés
meggyőzés	azonosítás
társismeret	értékelés
zavarok kezelése	feldolgozás
Személyes kommunikációs készségek	cselekmény felidézése
véleményformálás / állásfoglalás	megfogalmazás
nyelvhasználat	olvasás
kifejezés / kifejezésmód	elbeszélés
üzenet megfogalmazása	ítéletalkotás
ízlés	Speciális kommunikációs készségek
tetszésnyilvánítás	hatáskeltés
önismeret	kiejtés
önkritika	szövegalkotás
önreflexió	beszédműfajok alkotása
önkorrekció	vázlat
gesztus	jegyzet
testbeszéd	műfajok felismerése
arcjáték	szövegtípusok alkotása, létrehozása
műélvezet	olvasási stratégiák alkalmazása
szókincs / szóhasználat	hypertextek használata
jelentéstulajdonítás	netikett
	levelezőprogramok alkalmazása
	IKT műfajok alkalmazása

A kommunikációs kompetencia képességbeli komponenseinek besoroláskor felmerül a besorolhatóság kérdése, ugyanis többször előfordul, hogy egy komponens egyszerre több kommunikációs kompetenciaterületre is alkalmasnak tűnik. Például a megértés készsége egyszerre kognitív, szociális, személyes

és speciális készség, de mivel alapvetően a kognitív problémamegoldáshoz szükséges felkészültség, ezért elemzésünkben a kognitív kommunikáció komponens-készletébe soroltam. Azt feltételeztem, hogy ezek a besorolási nehézségek tartalmilag nem befolyásolják a vizsgálódást olyan mértékben, hogy ne lehetne eltekinteni tőle, annál is inkább, mert pszichológiailag bizonyítást nyert a készségek azon tulajdonsága, hogy transzferálhatók egyik tevékenységből egy másikba.

A NAT 2012-es vitaanyagának vizsgálatakor a dokumentumelemzést a műveltségterületek részletes leírására alkalmaztam. Az általános cél- és feladatleírásban azért nem tartottam relevánsnak a vizsgálódást, mert az figyelhető meg, hogy az általános részekben nagyon precízen, az arányokra gondosan figyelve kerülnek a kompetenciakomponensek (képességbeli, attitűdbeli és információs tudásbéli) leírásra. Az itt következő adatok tehát a műveltségterületek részletes kifejtésének vizsgálatán alapulnak. Fontos megjegyezni, hogy jelen elemzés nem tesz különbséget a kompetenciakomponensek megnevezése során felmerülő apró jelentéskülönbségek között, ezeket egységesen próbálja kezelni, sőt csoportokat képez, amennyiben van erre lehetőség. (A tanulmány a kommunikációs kompetenciafejlesztés tendenciáit kívánta feltárni, és nem a precíz vizsgálatot tűzte ki célul). Végül, mivel a 2012-es NAT egyik sajátossága, hogy a kötelező tartalmak kijelölésével konkrétan meghatározza a kompetenciák információs tudásbéli összetevőit, ezért külön kommunikáció-tudományelméleti szempontok szerint válik szükségessé az információs tudás elemzése, jelen tanulmány ezt az elemzést mellőzi.

2.1. A kommunikációs készségek a NAT műveltségterületein

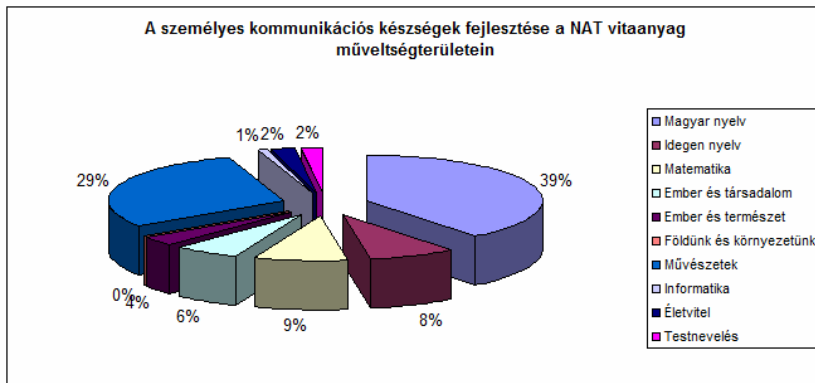


A vitaanyagban az anyanyelv, a matematika, az ember és társadalom és a művészetek műveltségterületeken, az általános részekben, a kommunikációs készségek fejlesztése explicit módon kerül megfogalmazásra. A dokumentum



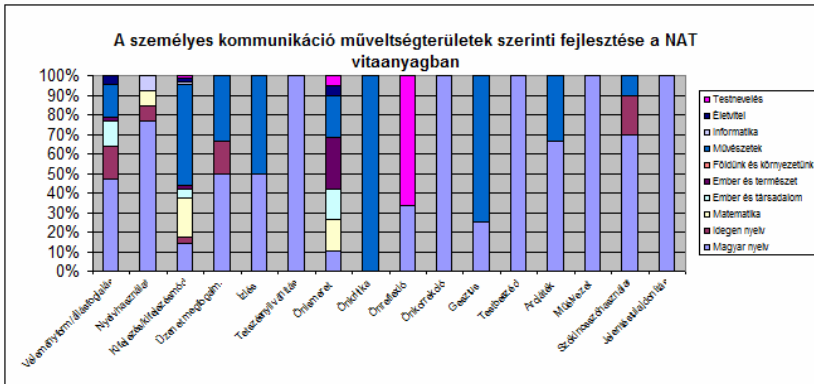
2.4. A személyes kommunikációs készségek fejlesztése

A személyes kommunikáció vizsgálatánál megfigyelhető hogy az anyanyelven és a művészeteken kívül az ember és természet és a sport műveltségterülete tartalmazza ezeknek a készségeknek a fejlesztését, az összes többi terület alig vagy egyáltalán nem tartalmazza.



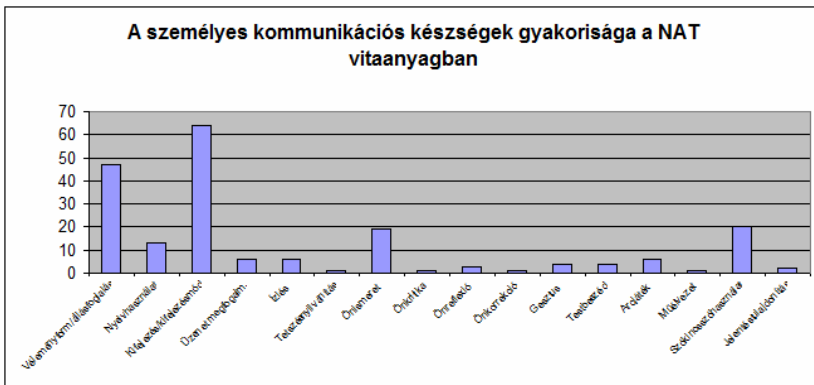
2.5. A személyes kommunikáció fejlesztése a műveltségterületeken

Ez a grafikon azt is megmutatja, hogy a személyes kommunikációs készségfejlesztéssel rendelkező műveltségterületeken vannak előnyben részesített készségek, amelyeket több műveltségterület is fejleszt (kifejezés, véleményformálás, önismeret, nyelvhasználat), és vannak olyanok, amelyek egyetlen műveltségterület feladatákként vannak meghatározva (tetszésnyilvánítás, önkorrekción, műélvezet, jelentéstulajdonítás).



2.6. A személyes kommunikációs készségek gyakorisága

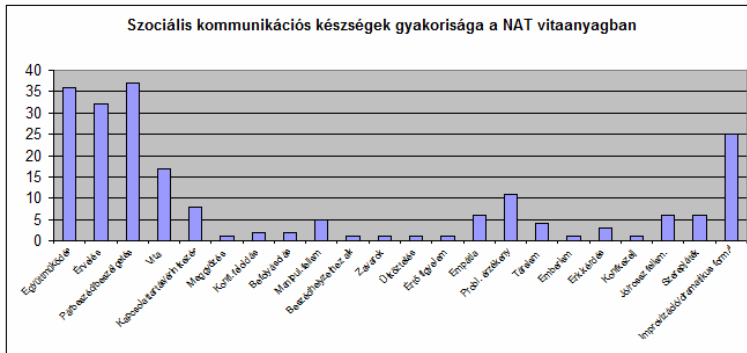
A gyakorisági vizsgálat kimutatja, hogy a személyes kommunikációs készségek közül a véleményformálás, a kifejezés, az önismeret, a szókinchasznlát és a nyelvhasználat jelenik meg a leggyakrabban, az összes többi személyes kommunikációs készség alulrepresentált a 2012-es NAT vitaanyagában. Megállapítható ugyanakkor, hogy a személyes kommunikációs készségek összességében alulrepresentáltak a fejlesztési feladatok között



2.7. A szociális kommunikációs készségek

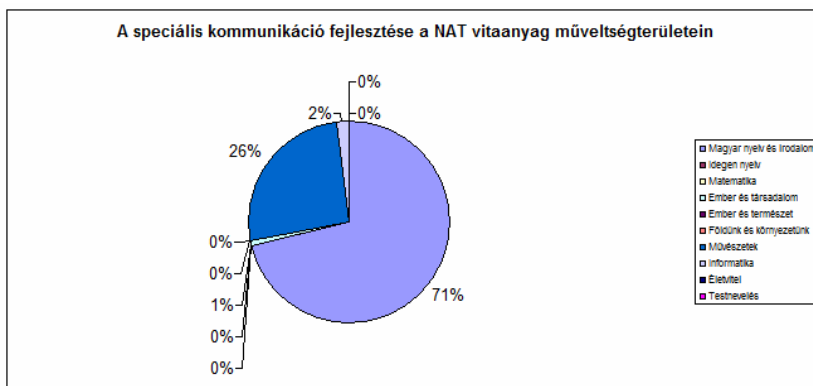
A dokumentumelemzés eredményei szerint a szociális kommunikációs készségek fejlesztésének kitüntetett szerepet szentelnek az anyanyelv és a művészetek műveltségterületei; továbbá a matematika, az ember és társadalom és az idegen nyelv területeken is jelentős, 10% körüli e készségek fejlesztésének

feloldás, befolyásolás, beszédhelyzethez való alkalmazkodás, zavarok kezelése, vélemények ütköztetése, értő figyelem, társismeret, emberismeret, jó és a rossz megítélése, erkölcsi kérdésekben való állásfoglalás, konfliktuskezelési eljárások).



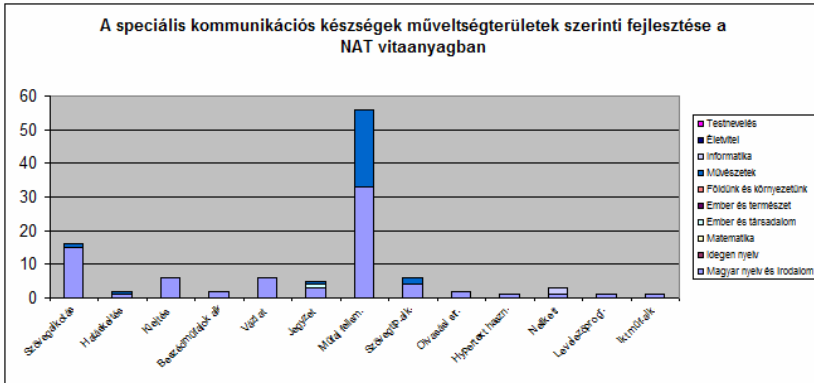
2.10. Speciális kommunikációs készségek a műveltségterületeken

A dokumentumelemzés adatai szerint a vitaanyagban az anyanyelv, a művészetek és elenyésző mértékben az informatika műveltségterületei fejlesztnek speciális kommunikációs készségeket, a többi műveltségterületeken nullához közelít a speciális kommunikációs készségek százalékos aránya.



2.11. Speciális kommunikációs készségek műveltségterületek szerinti fejlesztése

A következő oldalon látható grafikon jól illusztrálja, hogy az anyanyelv műveltségterülete és csekély mértékben a művészetek műveltségterület valósítja meg a speciális kommunikációs készségek fejlesztését.



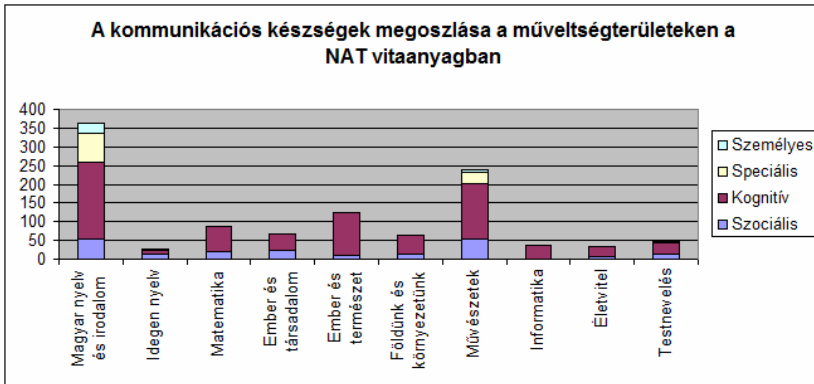
2.12. A speciális kommunikációs készségek gyakorisága



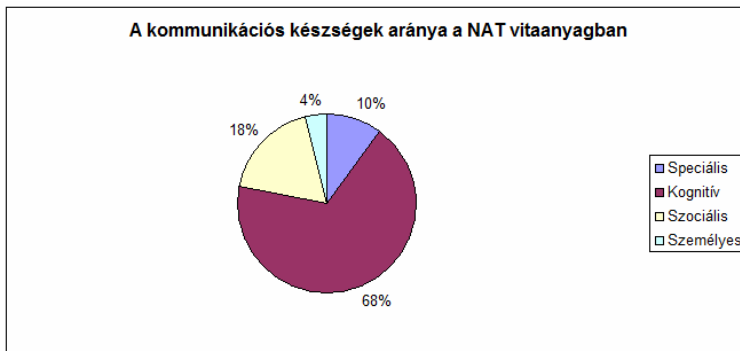
A grafikon értelmében a dokumentumelemzés rámutat a speciális kommunikációs készségfejlesztésben megmutatkozó aránytalanságokra: a műfajismeret felismerése jelenik meg viszonylag elfogadható gyakorisággal, az összes többi speciális kommunikációs készség alig van jelen a vitaanyagban.

2.13. A kommunikációs kompetencia szociális, kognitív, személyes és speciális komponenskészleteinek megoszlása

A gyakoriságok műveltségterületek szerinti eloszlása alapján világosan látszik, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztését az anyanyelv, a művészetek, a matematika és az ember és társadalom műveltségterületei célozzák a legintenzívebben.

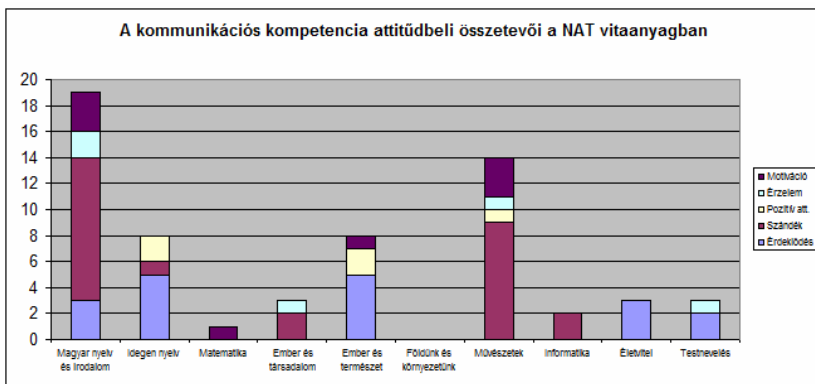


A kördiagram jól szemlélteti, hogy a kompetencia komponensei közül a legdominánsabb a kognitív kommunikáció kompetenciakészlete, ezt követi a szociális kommunikáció komponenskészlete, a speciális és a személyes kommunikációs komponenskészletek jelenléte nem számottevő.



2.14. A kommunikációs kompetencia attitűdbeli összetevője

Az alábbi dokumentumelemzés alapján világosan látszik, hogy a kommunikációs készségek attitűdbeli összetevőinek komponenskészletei a műveltségterületek részletes feladatleírásában nagyon szerényen jelennek meg mind a komponenskészlet összetevőit, mind azok gyakoriságát tekintve. A magyar nyelv, az idegen nyelv, a művészetek és az ember és természet műveltségterületei szentelnek nagyobb figyelmet ezen összetevők fejlesztési feladatként való meghatározására.



2.15. Összegzés

A 2012-es NAT vitaanyaga világosan képviseli a kompetenciaszemléletet, pedagógiai paradigmája a kompetenciamodell paradigmája, műveltségterületenként az általános fejlesztési feladatok meghatározásánál a feladatokat ismeretek, képességek és attitűdök szerveződésekként mutatja be.

A műveltségterületek vizsgálata során kiderült, hogy vannak olyan műveltségterületek, melyek a kommunikációt tudatosan, tervezetten, szakszerűen fejlesztik (anyanyelv, művészetek, matematika, ember és társadalom), vannak olyanok, amelyek spontán módon fejlesztik (ember és természet, sport), és vannak olyanok, amelyek vagy vállalások alatt teljesítenek (idegen nyelv, ember és társadalom), vagy minimalizálják a kommunikációs fejlesztést (földünk és környezetünk, életvitel, informatika).

A kommunikációs kompetencia fejlesztésének vizsgálata során kiderült, hogy az attitűdbeli komponenskészletek alulreprezentáltak, a műveltségterületek közül csak az anyanyelv és a művészetek szentelnek ennek kitüntetett figyelmet.

A vitaanyagban megfigyelhető a kommunikációs kompetencia komponenskészletei közötti aránytalanság, a kognitív kommunikációs kompetencia túlsúlya. A szociális kommunikációs kompetencia határozottabb jelenlétével szemben a speciális és a személyes kommunikáció jelentéktelen százalékban képviselteti magát. A kommunikációs kompetencia komponenskészlete és a komponenskészlet gyakorisága között nincs korreláció, vagyis nem magyarázható a kognitív kommunikáció dominanciája a komponenskészletének gazdagságával.

Kommunikációs kompetencia	Kognitív	Szociális	Speciális	Személyes
A komponensek száma	26	22	13	16
Komponenskészlet gyakorisága	731	195	107	43

A kompetenciák komponenseinek előfordulási gyakorisága között is megfigyelhetők aránytalanságok, vagyis az egyes komponensek között vannak ún. kitüntetett figyelemmel szerepeltetett komponensek, amelyeket az alábbi táblázatban összegeztem. Amennyiben a kitüntetett figyelemmel szerepeltetett komponensek arányát vizsgáljuk a komponensek számához képest, megállapíthatjuk, hogy szűk sávban mozog a komponenskészletek fejlesztése, és több komponens fejlesztésének tételezése csak szimbolikus jelleggel bír.

Kommunikációs kompetencia	Leggyakoribb komponensek	Vizsgált komponensek száma
Kognitív	5 (értelmezés, felismerés, alkalmazás, megértés, elemzés)	26
Szociális	7 (együttműködés, érvelés, párbeszéd, vita, kapcsolattartás, problémaérzékenység, dramatikus készségek)	22
Speciális	2 (műfajok felismerése, szövegalkotás)	13
Személyes	5 (véleményformálás, kifejezés, szókincs, szóhasználat, önismeret)	16

A vizsgálat nem tért ki az egyes kommunikációk hiányzó komponenseinek (kézségeinek) a leírására, ugyanakkor hasznos eredményeket hozna egy hiánypótló vizsgálat elvégzése, ami azonban feltételezná egy egységes elméleti alap (kommunikációs kompetenciakészlet elméleti leírása) megalkotását, kidolgozását.

Tanulságos lenne más kulcskompetenciák dokumentumelemzéses vizsgálata során nyert adatokat összehasonlítani a kommunikációs kompetencia során nyert adatokéval. Ez az összehasonlítás nemcsak azt tárná fel, hogy a kulcskompetenciák közül a NAT miként kezeli a kommunikációt, hanem a komponenskészletek közötti transzfereket is kimutathatóvá tenné.

Felhasznált irodalom

Falus Iván – Kotschy Beáta: Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés* 2006, 3–4.

Falus Iván: A kompetencia fogalma és a kompetencia alapú képzés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*, 2006. 2. sz.

Giddens, Anthony: *Szociológia*. Budapest, 2003, Osiris.

- Horányi Özséb: A kommunikációról. In Béres István – Horányi Özséb (szerk.) *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, 2001, Osiris.
- Hymes, Dell Hathaway: Kommunikatív kompetencia. In Horányi Özséb (szerk.) *Kommunikáció II. (Válogatott tanulmányok). A kommunikáció világa*. Budapest, 2003, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 333–356. p.
- Mihály Ildikó: Még egyszer a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003, 6. sz.
- Mihály Ildikó: OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009, 6. sz.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, 2000, Osiris.
- Oktatás – rejtett kincs*. Budapest, 1997. Osiris – Magyar Unesco Bizottság.
- Summary of the Final Report*. 2003, OECD/DeSeCo.
- Szőke-Milinte Enikő: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, 2005, PPKE BTK.
- Szőke-Milinte Enikő: *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*. Budapest, 2006, OPKM.
- Vajda Zsuzsa: Kompetencia. In (szerk.) Báthory Zoltán – Falus Iván: *Pedagógiai lexikon*. Budapest, 1997, Keraban.
- Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése In (szerk.) Kerber Zoltán: *Hidak a tantárgyak között. Kereszttantervi kompetenciák és tantárgyközi kapcsolatok*. Budapest, 2006, OKI.

Források

- (1) Az Európai Parlament és az Európa Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. (2006/962/EK) (http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok, 2012.03.20.)
- (2) Európa Tanács Kulcskompetencia Bizottsága (<http://europa.eu/geninfo/query/resultaction.jsp?userinput=kulcskompetenci%C3%A1k>, 2008.08.10.)
- (3) Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. The Information Network on Education in Europe. Eurydice, European Unit. Brussels, 2002. 23. (<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, 2008.08.10.)
- (4) PISA-mérések eredményei. (<http://www.kompetenciameres.hu/felmeresek.php>, utoljára ellenőrizve: 2012.03.28.)

A szabad játék

„A szabad, kreatív játék segíti a gyermeket emberré válni, és a felnőttet embernek maradni.”(Huizinga)

A játék a legbonyolultabb és legsokoldalúbb sajátos cselekvési, illetve tevékenységi forma. Külső céltól függetlenül magáért a tevékenységért van, amelyet az örömszerzés kísér. A gyermek olyan sajátos öntevékenysége, ami szabad akaratára épül, benne és általa érvényesül legtipikusabban és legsokoldalúbban az önkifejezése.

Végül is az általánosan elfogadott tény, hogy a játék spontán, szabadon választható, „önmagáért való” tevékenység. Az is nyilvánvaló, hogy a gyermek nem azért játszik, hogy megtanuljon vagy létrehozzon valamit, hanem azért, mert játszani jó, vagyis az örömért. Mérei Ferenc szerint az örömforrás több minden lehet: funkcióöröm, létre hozás öröme, a ritmusosság, az utánzás, a másnak lenni öröme, az illúzió, az ismétlés biztonsága, a játék tartalma és a konfliktushordozó kínos élmények levezetése is. (Mérei–V. Binét 1978)

A kisgyermek általában sok időt szán a játszásra. Sőt állíthatjuk, a nap legnagyobb részében csak játszik, hiszen a játszás egy bizonyos korig elsődleges tevékenysége. Ebben az életkorban a játék jelentősége nagyon nagy, hiszen elősegíti a szociális, fizikai és kognitív fejlődést egyaránt. Ugyanakkor a játék közben megtanulja kezelni a frusztrációit, megtanulja tisztelni és elfogadni mások véleményét és akaratát. Végül is rengeteg készség és képesség fejlődik a játék által, hiszen a gyermekkor legfontosabb értéke és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az oktatás és nevelés leghatékonyabb eszköze. Éppen ezért fontos beépíteni a játékot a tanítás-tanulás folyamatába.

A különböző fejlődési szakaszokban a gyermek más és más játékokat játszik. Mindegyik játék megmozgat valamilyen készséget, és gyakoroltatja, fejleszti azt. A gyermek fejlődése során rengeteg játékot játszik egyedül, társaival vagy a felnőttekkel. Mivel nagyon sok játék létezik, az osztályozások szempontja is változatos. Az egyik szempont a kezdeményező személye. E szempont szerint megkülönböztetjük a gyermek által kezdeményezett játékot (spontán, szabad játék) és a pedagógus vagy más felnőtt által kezdeményezett játékot (szervezett játék).

A szabad játék értelmezése

A gyermek által kezdeményezett játék az úgynevezett szabad játék. A szabad játék tét nélküli, nincs gyakorlati haszna, örömet szerez, spontán. Nem kényszerszerű, hanem egy felszabadult cselekvés. Mondhatjuk, hogy a gyermek szabadon választott, minden külső kényszertől mentes tevékenysége. Lélektani alapjának a tevékenységi vágy, a motorikus nyugtalanság, a cselekvési szükséglet, az önállósági törekvés és a tájékozódási vágy vehető.

A játékot, a játszást nem kell tanítani a gyermeknek. Születése pillanatától játszik, hiszen a tevékenységi vágy, a motorikus nyugtalanság és a cselekvési szükséglet már mindjárt az elején jelentkeznek. A gyermeknél már kicsi korában jelentkeznek a mozgás igénye, ami az életkor sajátosságainak megfelelő játékokhoz vezet. Az önállósági törekvés és a tájékozódási vágy is a szabad játék indítékai közé tartoznak. A gyermek fejlődési szintjétől függően törekszik az önállóságra. Ebből kifolyólag különböző játékokat kezdeményez és játszik.

Mivel a gyermek kezdeményezi a játékot, ő határozza meg azt, hogy **mit, mivel, hol, hogyan** és **kivel** játszik.

Mit játszik? A szabad játék tartalma tükrözi a gyermek érdeklődési körét. A gyermek a játék tartalmát a saját környezetéből, életéből meríti. Az általa kezdeményezett játékok olyan tevékenységeket tartalmaznak, amelyeket lát, élvez, érdeklődik azok végrehajtása, elégtételt és örömet szereznek számára.

Mivel játszik? A szabad játék eszközeit is a gyermek választja ki. Ezeket az eszközöket is a saját környezetéből választja magának. Számára éppen úgy lehet bármely tárgy, anyag, felnőtt által használt eszköz a játék tárgya, mint a kizárólagos játék céljára készült játékszer. Ugyanakkor az is megtörténhet, hogy valamilyen tárgynak más elnevezést, sajátosságokat tulajdonít. Például a seprűt lovacskáknak használja.

Hol játszik? A hely kiválasztása is a gyermekén múlik. Persze ez korlátozott, hiszen a gyermek, bizonyos korig, a felnőtt felügyelete alatt játszódhat, léphet ki egyedül az otthonából, oktatási intézményekből. Ebből kifolyólag a döntése abban áll, hogy a felülvigyázott terület melyik részén szeretne játszani.

A modern, gyermekközpontú oktatási intézmények egy kuckót alakítanak ki a terem egyik sarkában, hogy a magányra vágyó és egyedül játszó gyermek behúzódhasson egy bizonyos időre.

Kivel játszik? Általában azt is eldönti, hogy kivel akar játszani. A gyermek szimpátia alapján választja ki azokat a személyeket, akikkel szeretne játszani.

A szabad játék kezdeményezésében és kivitelezésében a gyermek döntései játszanak szerepet. Annak ellenére, hogy a gyermek döntései szerint indul a játék, a felnőttnek is van szerepe a kivitelezésében. Elsősorban is a felnőtt felügyelgázza a játszó gyermeket. Másodsorban biztosítja a megfelelő körülményeket és játékeszközöket a játszáshoz. Harmadsorban részt vehet, mint játékos, a játékban, de nem ő alakítja a játékot. Negyedsorban segíthet egy-egy probléma megoldásában, ha megakad a gyermek játéka.

Végül is a szabad játék egy tevékenység. Minden tevékenységnek célja, feladata és végkimenete van. A gyermek által kezdeményezett játéknak nincs egy előre meghatározott célja, végkimenete. Általában a cél változik, és a változás mindig a gyermek közvetlen indításából, belső feszültségeiből ered. A feladata az örömszerzés, a feszültségoldás. Ez is a gyermek belső világától függ. A játék végkimenete megint a gyermek akaratától függ. Ő dönt el, hogy mi lesz a játék vége, vagyis tetszése alapján alakítja a tevékenységet. Nagyon sokszor ezekben az átalakításokban az álmai mutatkoznak meg. Tehát tevékenységeiben meglát-szik az, hogy milyennek szeretné a valóságot.

Egy másik változó elem a szabad játékban a játékok szabálya. A gyermek a szabályokat meghatározza, leszögezi, de játszás közben változtatja ezeket, ha nem éri el a várt eredményt, ha nem okoz örömet és feszültségoldást számára a tevékenység. Úgy alakítja azokat, hogy számára jó legyen.

A szabad játék nagyfokú szabadsága miatt a gyermek elsődleges és legked-veltebb tevékenysége. Annak ellenére, hogy a felnőtt beleszólása minimális, a szabad játék fejlesztőhatással van a gyermekre. Különböző készségeket és ké-pességeket gyakoroltat és fejleszt.

Összegezve a fentieket: a szabad játék olyan önként vállalt, szabad, örömteli és többnyire különböző vágykielégítő tevékenység, amelynek célja a játékon belüli, a játékban, önmagában van. A gyermek kezdeményezi külső kényszer hatása nélkül, ő szervezi és alakítja azt. Mondhatjuk, hogy az effajta játék a gyermek önkifejezésének az egyik formája, és teret ad az önállóság törekvéseire. Ugyanakkor nagyon sok készséget és képességet mozgat meg, gyakoroltat és fejleszt.

A szabad játék az iskolában

Az iskolába lépéskor a gyermek élete megváltozik. Az addigi játékot, ami el-sődleges tevékenysége volt, felváltja az iskolai tanulás. A változások elfogadása, a

törések áthidalása és a gyermek harmonikus fejlődése érdekében optimális, ha az iskolai órákon a játék is jelen van.

Az iskola oktatási és extracurriculáris tevékenysége rengeteg alkalmat adnak arra, hogy a gyermek játszhasson. Az oktatási folyamatban beiktatott játékok rengeteg készséget és képességet mozgatnak meg. Ez annak az eredménye, hogy a játékok változatosak, és más-más területet fejlesztenek.

A szabad játék szerepe az iskolában

„A gyerekek szeretnek egymással játszani. Nem véletlenül. Csak aki alaposan megfigyeli őket, az veszi észre, hogy milyen sok minden történik a szabad játék alatt. A gyerekek a játék szabályait állandóan alakítják. Természetesen megpróbálják azt a maguk előnyére alakítani. De ez csak a pillanatnyi látszat. Ha egy gyerek vagy egy gyerekcsoport a játékot annyira dominálja, hogy a többieknek nincs benne öröme, akkor ezek a gyerekek kiszállnak, és új játékot kezdenek, maguk. Sokszor azonban elérik, hogy a játék szabályait úgy alakítsák, hogy mindenkinek legyen a játékban esélye, hogy mindenki élvezhesse a játékot. A kidobásban a kisebbek több lépést tehetnek, a rabló-pandúrban egy erősnek át kell állnia a gyengébb csapathoz stb. Ennek a fajta szabad játéknak teret kellene hagyni az iskolás korban is. Mert a szabad játék a legjobb „iskola” ahhoz, hogy egy gyerek egy közösségben megtalálja magát, egy közösségben kiharcolhassa a maga jogait, a jogot arra, hogy élvezze az életet, a játékot, a szórakozást, és később felnőttként a munkáját.” (Fóti Péter 2009)

Manapság egyre többen értenek egyet a játék nevelő hatásával. Az oktatás folyamatának egyik fontos nevelő eszköze. Az oktatás bármely területén felhasználható és különböző készségeket és képességeket mozgat, gyakoroltat és fejleszt. Ennek következtében a pedagógusok alkalmazzák is a játékot a fejlesztés érdekében, tanórákon és tanórákon kívül.

A pedagógusok rengeteg játékot használhatnak a fejlődés érdekében. Általában ezek a játékok szervezett formában fordulnak elő az iskolában. Ritkábban, de előfordul a szabad játék is, a gyermek által kezdeményezett játék.

A szabad játék szerepe az iskolában különböző készségek, képességek gyakorlásában és fejlesztésében mutatkozik meg.

Fejlesztő hatása a szociális készségek fejlődésében is megmutatkozik. A gyermek a szabad játék közben interakcióba lép személyekkel. Az interakciók és a közös játékok megtanítták a gyermeket arra, hogy hogyan viselkedjen társával. Ilyenkor rengeteg szociális készség alakul ki és fejlődik.

Ugyanakkor sok információt szerezhetünk a gyermekről, ha megfigyeljük és értelmezzük az általa kezdeményezett játékot. A játéka információkat nyújt az ismereteiről, érdeklődési területeiről, környezetéről, barátairól, fejlődési szintjéről és még sok másról.

A szabad játék tanórákon és tanórákon kívül

Az oktatási folyamat, a tanórák sok lehetőséget adnak arra, hogy a nevelő beiktassa a játékot a tanítás-tanulás folyamatába.

A tanórákon használt játékok változatosak, de a nevelő szervezése, kivitelezése alatt állnak. Tehát szervezett játékok, amelyeknek határozott céljuk, feladatuk és végkimenetelük van. A szabad játék általában teljesen hiányzik. Nagyon ritkák azok az esetek, amikor tanórán a gyermeknek megadódik az a lehetőség, hogy ő kezdeményezze a játékot. Ez olyan esetekben történik meg, ha a gyermek a tananyaggal kapcsolatos játékot szeretne játszani. A testnevelésóra az, ahol gyakrabban van megengedve, hogy a gyermek különböző szabad játékokat játszhasson, de ilyenkor is a nevelő biztosítja a kereteket (hely, eszköz, idő).

Végül is a szabad játék is használható tanórán ráhangolódásként, zárásként, gyakorlásként. A kérdés az, hogy hogyan érje el a nevelő azt, hogy a gyermek szabad akaratából olyan játékot játszódjon, ami elősegíti, gyakoroltatja a tanult ismereteket, készségeket. Ez általában a nevelő ügyességén, pedagógiai érzékén múlik, hiszen valamilyen szinten a szabad játékot is lehet irányítani. Ez az irányítás általában minimális, és főleg a szervezés fázisában nyilvánul meg. A nevelő általában a játék helyét, körülményeit, eszközeit biztosítja a gyermeknek. Persze ez nem azt jelenti, hogy megszabja, hogy mit és mivel játszódjon a gyermek, hanem választási lehetőségeket biztosít számára.

A tanórákon kívül már többször találkozhatunk a szabad játékkal. Az extracurriculáris tevékenységek nemcsak a szervezett játékokra, hanem a szabad játékokra is alkalmasak. A kirándulások, a táborok, a séták mind olyan tevékenységek, amelyek keretén belül a gyermek szabadon szaladgálhat, játszhat. E tevékenységek lehetővé teszik, hogy játékokat kezdeményezzen, és játsszon a társaival. A nevelő szerepe itt is a biztonságos keret biztosítása.

Összegezve a fentieket: a szabad játék megjelenik az oktatás folyamatában, és fejlesztő hatással van a gyermekekre. Tanórán kevésbé, de tanórán kívül annál inkább használható.

Könyvészet

Fóti Péter: *Útmutató rebellis tanároknak (gyerekeknek és szülőknek)*. Budapest, 2009, Saxum Kiadó.

Maszler Irén: *Játékpédagógia*. Pécs, 2002, Comenius Oktató és Kiadó BT.

Mérei Ferenc – Binét Ágnes: *Gyermeklélektan*. Budapest, 1972, Gondolat Kiadó.

Millar, Susanna: *Játépszichológia*. Budapest, 1968, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

<http://newsinhealth.nih.gov/issue/jun2012/feature1>

<http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/02/how-free-play-can-define-kids-success/>

Molnár Péter

Töprengések az élménypedagógia fogalmáról

Manapság egyre több szót hallani az élménypedagógiáról, a reformpedagógiák egyik, egyre jobban elterjedt eleméről. Cikkemben a fogalmi meghatározásra törekszem elsősorban. Ha a szóösszetételre nézünk, akkor az élmény és a pedagógia fogalmainak valamilyen ötvözetére gondolunk. Lehet, hogy sokaknak azt jut eszébe, hogy egy osztálynál, a jól megválasztott didaktikai módszerrel tárgyalt téma kifejtése olyan „látványosan”, érdekesen, világosan sikerült, hogy jó élményként él tovább a diákokban. Akár egy jól sikerült fizika- vagy kémia kísérlet is lehet ilyen hatással a tanulókra. Ennek a jó élménynek a hatására motiváltabban és könnyebben tanulja meg az aktuális óra anyagát. Itt az élményre épít a tanár. A jó élmény a diákokban megerősíti a tanár munkáját.

Mi az élmény? *„Tágabb értelemben minden olyan pszichikus tartalom és jelenség, amelyről tudomásunk van, és amit tudatunkban átélünk. Szűkebb értelemben kiemelkedő történés hatására keletkező erős érzelmektől kísért lelki jelenség. Az élmények mély érzelmi színezetük miatt fokozott pedagógiai hatást fejtenek ki, s ezért megfelelő formában fokozhatják a nevelés hatékonyságát.”* [8, 349. p.]

Azonban az élménypedagógia ennél több. Ha röviden kellene válaszolnom, akkor azt mondanám, hogy az élménypedagógia kilép a megszokott osztálytermi keretek közül, és a diákok, gyermekek saját tapasztalataira, „élményeire” épít a természet segítségével, és jól megválasztott feladatokkal, játékokkal. Az élménypedagógiának a következő meghatározásait mutatom be:

„Saját élményű tanulás, lényege, hogy a tanulást jelentősen befolyásoló tényezők a tapasztalatok, élmények, érzések (szubjektív állapotok), melyeket a tanuló személy a tanulás során átél, az élmények összevetése, rendszerbe illesztése, valamint tapasztalatok elemzésén alapuló reflexiók a tanulás hatékonyságát fokozzák.” [2, 29. p.]

A Pedagógiai Lexikonban ezt olvastam: *„A reformpedagógia egyik iránya, amely az oktatás módszerében az addig követett → formális fokozatok helyett az élményen alapuló tanítást hangsúlyozza.”* [8, 349. p.]

A Tanítani a taníthatatlant című könyvben így határozzák meg az élménypedagógiát: *„Az élménypedagógia a közvetlen élményt, tapasztalatot használja alapként a tanulásához. Legegyszerűbben »cselekedve/tevékenykedve tanulásként« lehetne leírni. A tanulásnak olyan aktív formája ez, amely a résztvevők közvetlen tapasztalatát elsődleges információforrásként használja a tanulási folyamatban. Szöges ellentét az előadásokon vagy olvasmányokon alapuló hagyományos tanulási módszereknek, hiszen ott mások élményein alapul a megszerzett tudás. Az élménypedagógia a tapasztalati tanulás egyik markáns irányzata.”* [3, 7. p.]

„Az élménypedagógia alapja Karl Schörghuber és Günter Amesberger meghatározása szerint a konkrét, gyakorlati tapasztaláson alapuló tanulás, mely általában nem hétköznapi; hanem kalandot és/vagy élményt magába foglaló helyzetben, valamint – érintetlen – természeti környezetben történik.” [6, 56. p.]

Hogyan alakult ki az élménypedagógia?

Az eszmei előfutárok közé sok-sok név tartozik, de én két névvel szeretnék részletesebben foglalkozni, John Dewey filozófussal és Wilhelm Dilthey pszichológussal és pedagógussal. Dewey-nél a tapasztalat fogalmának meghatározására fókuszálok. Az élménypedagógiában a tapasztalás során szerzett tanulás (tapasztalati tanulás) az egyik alap. „*Tapasztalat és cselekvés Dewey-nél az embernek a természetbe és társadalomba való beágyazottságának, általános értelemben vett kultúrájának része, olyannyira, hogy valójában cselekvés nélkül nincs is tapasztalat, és viszont. Az aktív tapasztalat azt jelenti, hogy a szervezet nem tátott szájjal... álldogál, míg esetleg valami feltűnik. Nem passzívan és tehetetlenül várja, hogy valami kívülről benyomást gyakoroljon rá. A szervezet saját egyszerű vagy komplex struktúrájának megfelelően hatást gyakorol környezetére. Következésképpen a környezetben okozott változások visszahatnak a szervezetre és annak aktivitására. Az élőlény saját viselkedése következményeinek hatását viseli el és szenved el. A cselekvés és az elszenvetés vagy elviselés szoros kapcsolata alakítja azt, amit tapasztalatnak nevezünk.*”¹ Az élménypedagógia is épít arra a tapasztalatra, amit az egyének, csoportok a közös feladat során megoldva, vagy akadálypályát végigcsinálva szerez meg. E tapasztalatszerzés során újabb dolgokat tanul meg, mégpedig a közös élmény segítségével. Tehát nem kész dolgokat kap, hanem maga jön rá a gyakorlat során.

Ha beírjuk az interneten a keresőbe az élménypedagógia, erlebnispädagogik vagy outdoor education fogalmakat, akkor a fogalmak jelentésén túl számos olyan oldal jelenik meg, ahol élménypedagógiával foglalkozó, továbbképzést tartó szervezetek, alapítványok találhatóak. A lehetőségek adottak! Nagyon sok konkrét gyakorlat található leírással, kellékekkel. Képzésekre is lehet jelentkezni, pl. facilitátor².

Ma a hagyományos családi keretek gyengülésével, ebben a digitális világban, szükség van az osztálytermi lehetőségeken túl olyan helyzetekre, ahol játékos és kalandos formában tapasztalja meg az egyén a csoport erejét, a bizalmat, egymásrautaltságot, ahol önbizalmát növeli, önismeretét bővíti, szociális és fizikai

¹ Dewey, The Middle Works, 12. k. 129. In: Boros János: *Pragmatikus filozófia*. Pécs, 1998., 103. p., Jelenkor Kiadó.

² facilis, e, mn. kf. és ff. (facio) sajátl. megtehető, lehetséges, 1, könnyű = amit könnyen meg lehet tenni, 2, olyan személyről, ki valamit könnyen s gyakorlottsággal hajt végre. In *A latin nyelv szótára*. Dr. Finály Henrik, Reprint kiadás, Bp., 1991, 766. p.

készségeit, állóképességét, kitartását erősíti. Újabb, eddig nem ismert oldalát ismeri meg magának, társainak.

Természetesen az ilyen gyakorlatokat biztosítva, átgondoltan, tervezve és a csoporthoz, egyénhez igazítva lehet kipróbálni. Ebben segíthet egy mentor, a facilitátor. Az outdoor (kültéri) pedagógia mellett egyre nagyobb teret kap az indoor (beltéri) pedagógia. Itt elsősorban a rajz, a festészet, a zene, a filmek, fényképek segítségével törekednek az általuk keltett élmények pedagógiai kiaknázására.

Akkor egyszerűen csak élményszerű oktatásról, tevékenységekről van szó az élménypedagógiában? Nem, többről!

„Élményszerű oktatás: az oktatásnak az a formája, amely 1. a gyermeket az oktatásban élmények befogadására alkalmassá teszi, 2. az ismeretek elsajátításában a tényanyagot elsősorban a gyermek közvetlen környezetéből, tapasztalataiból, élményeiből meríti. Wilhelm Dilthey német pszichológus és pedagógus szerint a szemlélet hideg és objektív, viszont az élmény lelkesítő és szubjektív. Az élmény ilyen felfogása az ún. strukturális lélektan fogalomrendszerébe tartozik, mely a lelki jelenségeket élményösszefüggéseikben vizsgálja a lelki élet egységes egészében. Dilthey tanítványa, Eduard Spranger szerint az élmény »bensőnk feldúlása, felkavarása jelentős tapasztalat által«, és az ember élmények központja.” [8, 350. p.]

Wilhelm Dilthey [5, 213–215. p.] a másik „előfutár”, akinek munkássága hozzájárult az élménypedagógia kialakulásához. Nála is jelentős szerepe van az élménynek, az átélésnek és megértésnek.

„A megértésnek valami egészéből kell kiindulnia, és belőle kell megragadnia az egészt. Később eltért a megértés pszichológiai megalapozásától, s az objektum felé fordult. A megértés objektív értelmi alakzatokra, történelmi művekre és értékekre vonatkozik. A szellemtudományok az »élet objektivációival« foglalkoznak, amennyiben azonban az élet eseményeit fejezik ki, megértésük útja az »átélésen« át vezet.” [7, 470. p.]

Az ember a történelemben létezik, realizálja, meghatározza önmagát. Történelmi idővel, tudattal rendelkezik. Ez a történelmi világ, melyben él az ember, egyszerre az ember fölött is áll, mely inspirálóan hat rá. Ezért hoznak létre (Dilthey szerint) az emberek értékeket, normákat. *„Működésük során azok objektiválódnak, azaz elszakadnak az alkotó egyéntől, ami által egyben megőrzik a következő nemzedékek számára a kialakuló szellemi tartalmakat, az egyes ember elmúlik, de az általa teremtett kultúra fennmarad és állandóan fejlődik.” [5, 214. p.]*

Ezt a világot csak a pszichológia segítségével lehet megérteni. Ezen a ponton van fontos szerepe az élménynek. Ezt segíti az átélés és megértés. Hiszen az előbb említett történelmi világban élő egyének az élmények segítségével adják a teljesebb megértést. Mivel a valóságot szavakkal tudjuk leírni, ezért az elmondott és empátiával megértett élmények során létrejön egy közös élmény,

mely nagyobb rálátást biztosít. Ezt az egyén tovább hagyományozhatja. A tapasztalat pedig ezt igazolja, támogatja.

Több filozófus, pszichológus, pedagógus nevét lehetne még megemlíteni, de cikkem tárgyához hűen, az élménypedagógia fogalmi keretének bemutatását vizsgálva, elégségesnek bizonyul, Deweyt és Diltheyt megemlíteni mint eszmétörténeti előfutárokat. Természetesen, ha csak névvel, de meg kell említeni Walter Neubert, Eduard Sprangert, Franz Brentanot, Kurt Hahnt, Karl Schörghubert, Günter Amesbergert.

Összefoglalva. Mi is az élménypedagógia? *„Az élménypedagógia sem nem túlélő tréning, sem nem Ranger-kiképzés és semmi köze sincs a végzetes »Dicséretes, ami keménnyé tesz!« - féle szlogenekhez. Az élménypedagógia nem más, mint nevelés: a fiatal-ság és szociális nevelési képességnek minden szándéknál és minden körülmények között meghatározottnak kell lennie, és láthatónak kell maradnia. A mindenkor gyakorlatnak megindokolhatónak és transzparensnek kell lennie. A »Kaland-pedagógia« fogalom neveléstanilag értelmetlen, mivel a kaland nem tervezhető. A valódi kalandok meglepetésszerűen lépnek fel, többnyire előre nem láthatók és kockázatosak.»³*

A mai vizuális kultúrán nevelkedett gyermekeknek, akik sokat barangolnak a „digitális földrészen”, egy módszer lehet az élménypedagógia alkalmazása. Különösen azoknál az osztályoknál, ahol tanulási nehézséggel, magatartási zavarokkal küzdő diákok vannak. Az élménypedagógiai módszerek megerősíthetik, támogathatják a tanárok munkáit. A szakoknak megfelelően vannak olyan feladatok és játékok, melyek jól kiegészítik a hagyományos órákat. Sokszor a zömében frontális órákat tartó tanárookra is impulzívan hatnak. Lendületet és lelkesedést visz a „megszokott” órák menetébe. Jól használható az egyéni készségek és képességek fejlesztésére. Kiválóan alkalmas az osztályközösségek erősítésére, az osztály közösségi hálójának szorosabbá tételére. Egy élménypedagógiai tanfolyamot végzett kolléga akár a tantestületi hálót is megmozgathatja, és erősítéseket, „javítgatásokat” vihet végbe. Jól megfér egymás mellett a hagyományos, a projekt-, a kooperatív és az élménypedagógia. Kölcsönösen kiegészítik egymást – a diákok örömeire, előnyére és a tanári hatékonyság fokozására. Egyszóval a flow érzés egy újabb módjának elérésére.

³Jörg Ziegenspeck: Erlebnispädagogik, in: http://www.institut-fuer-erlebnispaedagogik.de/index_de.html 2013.03.05.11.38

Felhasznált irodalom

1. Bábosik István: *Nevelélmélet*. Budapest, 2004, Osiris Kiadó.
2. Fehér Irén – Lappints Árpád: *Pedagógiai fogalomtár*. Pécs, 2002, Comenius BT.
3. Liddle, Matthew J.: *Tanítani a taníthatatlant*. Élménypedagógiai kézikönyv. Budapest, 2008, Pressley Ridge Magyarország Alapítvány.
4. Lovász Károly: *Élménypedagógia*. Szeged, 2005, Lectum Kiadó.
5. Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Neveléstörténet*. Budapest, 2005, Osiris Kiadó.
6. Mészáros Veronika – Bárnai Árpád: Az élménypedagógia egy lehetséges meghonosítási módja gyermekotthoni közegben. In *Új Pedagógiai Szemle*. 2010, 60. évf. 1–2. sz. 55–72. p.
7. Nyíri Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest, 1991, Szent István Társulat.
8. *Pedagógiai Lexikon*, I. kötet, A–F. Budapest, 1976, Akadémiai Kiadó.

Zoller Melinda

Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében

Tagadhatatlan tény, hogy fokozatosan nő az erősen korlátozott társadalmi és munkaerő-piaci esélyekkel rendelkező szegény családok száma. A probléma a mai magyar társadalom egyre szélesebb rétegeit érinti, és az érintettek köre egyre bővül. Bartha Csilla vitaindítójában megemlíti, hogy egyre több a leszakadó rétegekben a munkaképes korú állásnélküli, akik nagyrészt alacsony iskolázottsággal rendelkeznek. És, habár nagyfokú az iskolai lemorzsolódás, a magyar lakosság 16 százaléka funkcionálisan analfabéta, a népesség közel egyharmada pedig alulképzett, a legrászorultabb rétegeket mégsem, vagy csak nagyon nehezen tudják bekapcsolni a képzésbe. (Bartha Csilla 2012)

E tanulmány az oktatási rendszeren kívüli egyenlőtlenségekből, elsősorban a szociokulturális helyzetből, szűkebben a családi háttérből eredeztethető nyelvi tényezők felől, szociolingvisztikai szempontból közelíti meg a hátrányos helyzet kérdéskörét, szándékosan mellőzve az etnikai, területi és nemi vonatkozásokat, abból indulva ki, hogy a különböző etnikumú, nemű, az ország eltérő régióiban élő, de hasonló társadalmi helyzetű népesség körében ugyanazok a hátrányokat tartósító tendenciák érvényesülnek.

1. A nyelvi hátrány fogalma, gyökerei

Az eltérő szocioökonómiai helyzetű családok gyermekei a nyelvhasználat szempontjából egyaránt lehetnek hátrányos helyzetűek. Egy jó anyagi körülmények között élő gyermek is kerülhet nyelvi hátrányba, ha például diszfunkciós családi szocializációban él. Azonban a valóság az, hogy a szegényebb családok gyermekeinek nyelvi szocializációs szintje jellemzően gyengébb, mint jobb anyagi körülmények között élő társaiké. A hátrányos helyzet és nyelvi szocializáció kapcsolatára a kölcsönös oda-vissza hatás jellemző, hiszen a társadalmi hátrányok egy része közvetlenül vagy közvetetten nyelvi-kommunikációs gyökerű.

A nyelvi hátrány gyűjtőfogalom. A beszédpatológiában ezt a fogalmat használják a fizikai, szervi vagy fejlődési eredetű nyelvi diszfunkciók megnevezésére. Tanulmányomban a fogalmat szociolingvisztikai értelmezésében használom. A nyelvi hátrány ebben az értelemben olyan kommunikációs problémát jelent, amely gátolja a személyiségfejlődést, a társadalmi érvényesülést, és amelynek a háttérében külső, társadalmi-kulturális, szocializációs, anyagi okok

állnak. A nyelvi hátrány azt jelenti, hogy az adott beszédhelyzetben nem állnak az egyén rendelkezésére a nyelvhasználati eszközök azon a fokon, amely a sikeres, hatékony nyelvi kommunikációt garantálják. A hátrányos nyelvhasználat bizonyos kommunikációs helyzetekben inkompetens, nem felel meg az adott nyelvi szituációs stílusnak. Az egyénnek nincs lehetősége a nyelvi-kommunikációs készségeinek kifejlesztésére, nyelvhasználata eltér a társadalom mintaadó csoportja által elvárt, normaként elfogadott nyelvhasználatától, például tanulóként nem felel meg az oktatási rendszer nyelvhasználati elvárásainak.

2.1. A családi nyelvi szocializáció hatása az iskolai teljesítményre

Az iskola mint az intézményes szocializáció legfőbb színtere nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvnek a hatékony tanulás szempontjából. Minden eltérő nyelvi és társadalmi háttérű gyermek számára új nyelvi közeget jelent. Itt lehetőség van a gyakoribb kommunikációs érintkezésre, a gyermekeknek itt kell először formális beszédhelyzetekben tudatosan megnyilvánulniuk. Szókincsük bővül, új szerepekkel és kommunikációs műfajokkal ismerkednek meg. Azonban minden tanuló nyelvi kompetenciája eltérő. Más-más tárgyi-nyelvi ismeretekkel, fogalmi készlettel, nyelvi interakciós mintákkal rendelkeznek, amely a családi nyelvi input milyenségével és mennyiségével, a nyelvi szocializációs közzeggel magyarázható.

A nyelvi készségek, a nyelvi fejlettség iskolai előmenetelben játszott meghatározó szerepére több kutatás is felhívja a figyelmet. A tanulók hátrányos helyzetének és beszédének kapcsolatát számos, már évtizedekkel ezelőtt, a nyelvészet és a szociológia kereszteződésében megvalósított kutatás bizonyítja, amelyek azt vizsgálták, hogy gyermekek szociális környezete milyen hatással van a nyelvi fejlődésükre. Az eltérő szociális helyzet összefüggésbe hozható a gyermekek beszédében mutatkozó különbségekkel. A gyermekek kapcsolatteremtő, kommunikációs képességét számos más tényező mellett a családi és társas kapcsolatok nagyban befolyásolják. A családok eltérő értékrendszere eltérő megismerési orientációt és tanulási motivációt eredményez. Ugyanakkor a család kulturális javakat közvetítő eszközökkel való gyenge ellátottsága is tükröződhet a nyelvi hátrányokban. Azoknak a javaknak szegénységből adódó hiánya, amelyekkel való tevékenység nélkülözhetetlen a gyermekek egészséges pszichoszociális és megfelelő nyelvi fejlődéséhez (könyv, taneszközök, számítógép, televízió stb.), a nyelvhasználatban is megjelenő különbségek forrása lehet. Különböző olvasásszociológiai és háttérvizsgálatok kimutatták, hogy az olvasási teljesítmény szintje szoros összefüggést mutat azzal, hogy a gyermeknek van-e lehetősége könyvet venni a kezébe (vannak-e a családban könyvek,

van-e a közelben könyvtár). Az alacsony szociális státusú családok gyermekeinek iskolán kívüli külső környezete ingerszegény, hiányoznak az otthoni nyugodt tanulás feltételei, a szülőknek sokszor gondot okoznak az oktatáshoz szükséges költségek (öltözködés, étkeztetés, tankönyvek, taneszközök, iskolába utazás stb.).

A család és az iskola a tanulók legfontosabb, kölcsönösen egymásra ható társadalmi közegei. A gyermekek teljesítményét, tanulási motivációját, iskolához való viszonyát nagymértékben befolyásolja a szülők viszonyulása az iskolához, a tanúláshoz, a pedagógushoz. Azokban a családokban, ahol a gyermekeknek megfelelő tanulási környezetet biztosítanak, ahol a természetes kíváncsiságukat kifejező kérdésekre válaszolnak, odafigyelnek rájuk, ahol gyakori a szülő-gyermek kommunikáció, érték az ismeretszerzés és a tudás, és a szülők és a pedagógusok elvárásai nagyrészt megegyeznek, az iskolai eredmények is jobbak. Ellenkező esetben a gyermekek képességeik alatt teljesítenek. Optimális helyzetben a szülők segítséget nyújtanak a tanulásban, ha a gyermekeik hozzájuk fordulnak. Azonban gyakran a szülőknek nincs idejük velük foglalkozni, vagy egyszerűen – kiváltképp az idősebb tanulóknak – jó szándékuk ellenére sem tudnak a tanulásban segíteni. De ez utóbbi esetben is szükség lenne arra, hogy a szülők több nyelvi ösztönzést adjanak a gyermekeiknek, beszélgessenek velük, meghallgassák a kérdéseiket, gondjaikat, mert az együtt töltött órák még középiskolás korban mind az érzelmi, erkölcsi, értelmi, mind a nyelvi fejlődés szempontjából is nélkülözhetetlenek.

A „nehéz esetnek”, „oktathatatlanak” tartott gyermekek nem alacsony intelligenciájúak, hanem gyakran nyelvi nehézségekkel küzdenek, és inkább szociális attitűdjeikben különböznek társaiktól. Mégis a hátrányos családi helyzetű gyermekek kisebb arányban vesznek részt középfokú vagy felsőfokú oktatásban. Problémát jelent számukra a jobb gimnáziumokba való bejutás, amelyre számos tényező hat: a jelentkező tanulók létszáma, a férőhelyek száma, a település/régió társadalmi összetétele és a kiválasztás kritériumai. De az esélyegyenlőtlenség problémája akkor sem oldódna meg, ha a magyar oktatási rendszer biztosítaná is az oktatási intézményekbe való bejutás egyenlő esélyét. A normatív elvárások miatt teljesítménybeli különbségek mutatkoznának, csökkenne az iskolában eltöltött idő, és magas lenne a lemorzsolódók aránya. Ezek a gyermekek többségükben a hátrányos helyzetűnek tekinthető gyengébb oktatási intézményekbe kerülnek, ahol, habár általában sokkal alacsonyabbak a követelmények, ugyanúgy problémát jelent a teljesítmények különbsége, és ahol az iskolában maradás kérdése a legnagyobb probléma. Nem beszélve arról, hogy a hasonló szociális háttérrel rendelkező tanulók társasága korlátozza a tanulást és a motivációt.

2.2. Nyelvi szocializáció folyamata a családban

A szociális kontroll, a beszéd és a megismerés összefüggnek egymással. A verbális készségeknek nagy szerepük van a megismerési folyamatban. A nyelvi szocializáció, mely a nyelv használata révén, a nyelv segítségével valósul meg, nagyon fontos a gyermekek értelmi fejlődése szempontjából. A nyelvnek kultúraközvetítő szerepe van. A gyermekek a kultúra szimbólumkincsét, környezetük jelentésvilágát a szocializáció folyamatában sajátítják el. A szülők az adott társadalmi struktúrát, értékeket stb. a nyelven keresztül közvetítik feléjük. Ugyanakkor a nyelvi szocializáció az adekvát nyelvhasználati módok elsajátítását is jelenti, képessé teszi a gyermekeket arra, hogy adott beszédhelyzetben megfelelően kommunikáljanak.

A mai magyar társadalom az iskolai végzettség és a munka társadalmi presztízse alapján egyre rétegzettebb. A tanulók nyelvi kompetenciájának kialakulása társadalmilag differenciált alapokon történik. Tagadhatatlan tény, hogy a gyermekek nyelvi fejlődése, szocializációja szoros kapcsolatot mutat a család társadalmi-gazdasági státusával. A gyermekekkel kapcsolatos szülői attitűdök, a családi élet szokásai fontos fejlődési tényezők. A tanulók nyelvi fejlődésének egyik fontos feltétele a szülőkkel való interakció. A hátrányos helyzetű gyermekek – a szülőkkel való interakció hiányából adódóan – általában visszamaradotak a nyelvi fejlődésben, és ezek a különbségek az iskolában tovább erősödnek.

2.2.1. Bernstein a nyelvi hátrány eredetéről

A gyermekek kulturálisan meghatározott szövegmezőben kommunikálnak, mely meghatározza nyelvi repertoárjukat. Bernstein a különböző társadalmi rétegek nyelvhasználatával kapcsolatos kutatásai során arra a következtetésre jutott, hogy a társadalmi viszonyok meghatározzák a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát, és különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat hoznak létre. Ennek következménye, hogy az eltérő szociális háttérű családok nyelvi kódja különböző. Úgy vélte, hogy nem az otthon szerzett ismeretek mennyisége meghatározó az iskolai teljesítmény szempontjából, hanem a családban folyó nyelvi érintkezés módja. Beszédtanuláskor a gyermek nyelvi tevékenységét sajátos kódok szabályozzák. Elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit és saját társadalmi szerepét. Bernstein a családi szereprendszert és társadalmi kontrollt összekapcsolta a kommunikációval, úgy vélte, hogy a család társadalmi-gazdasági helyzete, a családon belüli szerepviszonyok meghatározzák a nyelvi kód használatát. A családban betöltött szerep a fejlődés folyamán beépül a gyermekbe, áthatja egész viselkedését, meghatározza fogalmi beállítottságát, nyelvhasználatát, percepcióját.

Két szereprendszerű családszerkezetet különböztet meg. *Zárt szerepviszonyokról* beszél azokban a családokban, ahol a státusok adottak és merevek a szabályok, ahol a szerepek ki vannak osztva. Ezek a merev szerepek korlátozzák és leszűkítik a gyermek mérlegelési lehetőségeit, a szülők a kontrollt parancsok, utasítások, felhívások segítségével gyakorolják, így ritkán van lehetőség arra, hogy a gyermek meghozza saját döntéseit, hogy dialógushelyzetbe kerüljön, és hangot adjon egyéni véleményének, szándékainak, érzéseinek, motivációinak. Ez a családi szerepviszony azonban nem azonos az autoritárius nevelési stílussal, csupán arról van szó, hogy az ilyen családban a gyermek a normák külső, többé-kevésbé mechanikus elfogadása során nevelődik bele a szociális rendszerbe. A szülők keveset beszélnek vele, az általuk nyújtott beszédmodell kevésbé megfelelő, ellentétben azokkal a családokkal, ahol a kontroll a személyes felszólításon keresztül valósul meg, és sokat beszélgetnek a gyermekkel. A családi környezet sajátos kommunikációformát hoz létre, amely kihat a gyermek érzelmi, intellektuális és társadalmi orientációjára. Ha a gyermeket kevés külső ösztönzés éri, viselkedése nem differenciálódik. Ha keveset beszél vagy gondolkodik szavakban, nem fognak rá hatni az aktuálisan nem tapasztalható élmények, képtelen lesz a konkrét helyzettől elvonatkoztatni az általános fogalmak segítségével, nem lesz képes a rendezett világot felfogni, cselekedetei ésszerű megtervezésére, alacsony lesz az önkontrollja. Viselkedését pillanatnyi hangulatai, érzelmei, kívánságai fogják irányítani, figyelmét a vizualizálható környezet köti le. Az ilyen gyermek nem törekszik a nehezen érthető dolgok megértésére, nem keresi a rejtett funkciókat. Nem gondolkodik el a jelen eseményeinek távolabbi következményein, pillanatnyi hangulata függvényében cselekszik. Nem képes az előrelátásra, nem gondolja át racionálisan, hogy impulzív cselekedetei milyen hatással lesznek későbbi életútjára. Az iskolában is az elvont fogalmi tevékenység alacsony szintjéig jut csak el, mert ez a kód olyan tanulási stratégiák elsajátításához vezet, amelyek nincsenek összhangban az iskola által megkövetelt tanulási stratégiákkal. Ha a tanuló nem érzékeny az iskola kommunikációs, tanulási rendszerére, közte és az iskola között kulturális szakadék keletkezik. (Bernstein 2003, 177–179. és 181–191. p.)

A felnőttekkel való kommunikáció nagyon fontos a nyelvi fejlődés szempontjából. A beszédteljesítmény és a környezet között szoros összefüggés van, nem mindegy, hogy a gyermek milyen bátorítást és nyelvi mintát kap a szüleitől. A jobb nyelvi képességekkel rendelkező tanulók családjában gyakoribbak a kétirányú társalgások. Ezekben a családokban a *nyílt szerepviszonyok* a jellemzők. A családon belüli kapcsolatok egyéniek, a szerepek nem kiosztódnak a gyermekre, hanem sűrűlődések és folyamatos átfogalmazások révén válnak belsővé. A szülők figyelmet fordítanak a gyermek egyéniségére, személyiségére, adottságaira és igényeire, irányításában nagyobb szerepet kap a személyhez szóló, érvelő és okokat is megmagyarázó kommunikációs mód. A szülők a gyermek felé a

kontroll szándékát verbálisan, személyre szólóan, érvelve fogalmazzák meg. Így a gyermeknek lehetősége van a szabályokat egyéni mérlegelés, belátás útján elfogadni. Ezekben a családokban a gyermek önálló verbális aktivitása megengedett, mert a nyelv szerepét tudatosan kiemelik. A szülőkkel való kölcsönös kommunikáció során a gyermekek megtanulják szándékukat verbálisan megfogalmazni, viselkedésüket verbálisan megtervezni, uralni a nyelvi struktúrát, képesek lesznek folyékonyan kommunikálni, szókézsletük is változatosabb, írás-és olvasási készségük fejlettebb lesz. (Bernstein 2003, 177–179. és 181–191. p.)

A jobb társadalmi helyzetű családban a gyermek különböző szerepeket tanulhat meg, és így – habár belső lehetőségei azonosak a hátrányos helyzetű gyermekével – teljesen más társadalmi és intellektuális orientációkat, eljárásokat sajátít el. Bernstein az iskolai alulteljesítést elsősorban a hátrányos társadalmi helyzettel kapcsolta össze. De a nyelvi szocializáció szempontjából nem csupán a szegény családok gyermekei kerülhetnek hátrányba. Ha a nyelvi interakció olyan behatárolt helyzetben zajlik, amelyben kevés lehetőség nyílik eltérő életstílusok megtapasztalására, akkor a gyermekek osztályhelyzetüktől függetlenül korlátozott kódot fognak alkalmazni. Az viszont tagadhatatlan tény, hogy a szülők a hátrányos szociális helyzetű családokban általában nyelviileg fejlettebbek, az általuk nyújtott beszédmodell gyengébb, a gyermekeknek kevesebb nyelvi ösztönzésben van részük. Az iskolában normakövető nyelvi követelményekkel találják szembe magukat. Sokszor annyira kellemetlen ez számukra, hogy inkább elkerülik a szóbeli megnyilvánulást (például nem hajlandók a pedagógus szóbeli számonkérésének eleget tenni), nem hajlandók hangosan olvasni. Nagyon gyakran úgy kerülnek be egy adott középfokú intézménybe, hogy írni sem tudnak. Ez nagy hátrányt jelent számukra, mert a nyelv az értelmi fejlődés kulcsa, az iskolai teljesítmény központi tényezője. A pedagógusok sem tudják sikerrel átadni az ismereteket a hátrányos helyzetű tanulóknak, így ők tovább halmozzák deficitjeiket, nem képesek lépést tartani az iskolai követelményekkel.

2.2.2. Bernstein nyelvi kódjai

A valóság jelenségeinek verbális kifejezését a *nyelvi kód* segítségével valósítjuk meg. Bernstein szerint: „A társadalmi viszony formája leszűkíti, illetőleg kibővíti a beszélő rendelkezésére álló szintaktikai és lexikai formák választékát. [...] a társadalmi viszonyok különböző formái különböző beszédrendszereket, nyelvi kódokat hozhatnak létre. [...] Amikor a gyermek megtanul beszélni – [...] megtanulja szoktat a sajátos kódokat, amelyek nyelvi tevékenységét szabályozzák –, egyúttal elsajátítja az őt környező társadalmi rendszer követelményeit is. A gyermek tapasztalását az a tanulási stratégia irányítja, amelyet saját [...] beszédtevékenysége hoz létre. Ily módon válik a társadalmi struktúra a gyermek

tapasztalatának szubsztrátumává, lényegében a nyelvi folyamat összetett következményeként.” (Bernstein 2003, 174. p.)

Bernstein kétféle kódot különböztetett meg: a *korlátozott és kidolgozott kódot*. Ezek a kódok a különböző társadalmi struktúrák megvalósulásai, a társadalmi viszonyok sajátos formái hozzák létre őket. A korlátozott kód használatakor a történések, gondolatok közlése, nyelvi megfogalmazása konkrét szituációhoz kötődik. A korlátozott kódot használó gyermekek kevésbé képesek elvont gondolatok megértésére, kifejezésére, közlésük szerkezetileg egyszerűbb, töredékesebb, rövid mondatokat használnak, a beszélőpartnerrel való közös ismeretekre építenek, és számukra a támpontot az adott beszédhelyzet jelenti. Tehát a beszéd gyengébb színvonala esetén nagyobb mértékű a szituációtól való függés. Az ő beszédüket a beszédhelyzet ismerete nélkül, információk hiányában nehezebb megérteni. Ezek a gyermekek a verbális teljesítményt igénylő iskolai szituációkban hátrányba kerülnek, hiszen a családi szocializáció során a korlátozott kódot sajátították el. A tankönyvek viszont a kidolgozott kódban íródnak, a pedagógusok is azt használják. A tanulók nem boldogulnak a kidolgozott kód használatát megkívánó iskola világában, számos kommunikációs és megértési zavarhelyzetbe kerülnek, szándékuk nyelvi kimunkálása nehézséget jelent számukra, és ez az iskolai alulteljesítés egyik fő okává válik, mert ezeknek a gyermekeknek nehézséget okoz a kommunikációnak erről a formájáról egy másik, eltérő társadalmi beállítottságot feltételező kommunikációs formára átérteni. Ezzel szemben a kidolgozott kódot használó gyermekek a helyzettől függetlenül is bárki számára érthetően kommunikálnak. Ezt a kódot bonyolultabb mondatszerkezetek, változatosabb szókinccsel jellemzi. A kidolgozott kódot használó tanuló a szintaktikai és szókinccsbeli alternatívák széles köréből válogathat, azokat rugalmasan rendezheti el. (Bernstein 2003, 179–181. és 191–194. p.)

3. Az iskola viszonyulása az eltérő nyelvi kódokhoz

„Az iskola lesz az első közeg, ahol a nyelv gyakorlati alkalmazása mérhetővé válik, a gyermek számára kudarc- vagy élményterületté alakul. Először itt fog jelentkezni a nyelvi hátrány, amit a gyermek a családból »hoz magával«”. (Oláh Örsi Tibor 2002, 164) A nyelvhasználat különbségei a hátrányos helyzetű tanulók számára nem teremtenek optimális helyzetet az iskolában, mert az iskola a beszédhelyzettől független, önálló tevékenységként való használatára épít, másfajta nyelvi és kognitív attitűdöt követel meg. Itt már nem elegendők a hétköznapi kommunikáció során használt alapvető interakcionális képességek. Az iskola megköveteli, hogy a tanuló képes legyen kognitív eszközként használni a nyelvet, és megköveteli az írásbeliséget is mint az iskolai tanulás nélkülözhetetlen alapját.

A használt nyelvi változatnak, kommunikációs rendszernek a társadalmi egyenlőtlenségek átörökítésében kiemelt szerepe van. A kommunikációban nemcsak egyszerűen kifejeződik, hanem újratерemődik a társadalmi struktúra. Ez egy ördögi kör: a társadalmi-szociális helyzet meghatározza a családi szerepviszonyokat, ez utóbbi hatással van a tanuló beszédmódjára. A nyelvi hátrány az iskolai lemorzsolódásnak egyszerre lehet gyökere és következménye. Az iskolai siker nagymértékben függ a tanuló nyelvi-kommunikációs készségétől, az iskolai eredményesség pedig meghatározza az iskolából kikerülő egyén társadalmi-szociális helyzetét. A kedvezőbb társadalmi, gazdasági helyzetben lévő családok igyekeznek gyermekeiket a lehető legmagasabb végzettséghez juttatni, így ők jól fizető, magasabb presztízsű állásokat tölthetnek majd be. A gyermekek életpályájának alakulásában nagy szerepet játszik a szülők értékválasztása, a gyermekük továbbtanulásával kapcsolatos aspirációja. Tulajdonképpen az iskolán keresztül örökítik át a saját társadalmi helyzetüket. Velük ellentétben a lemorzsolódott, még szakmát sem szerző fiataloknak esélyük sincs az amúgy is erősen beszűkült munkaerőpiacon elhelyezkedni.

Pap Mária és Pléh Csaba az 1970–71-ben első osztályosokkal végzett vizsgálatai megerősítették Bernstein állításait. Eredményeik alapján szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a gyermeki nyelvhasználat szituációhoz kötöttségében megmutatkozó különbségek a szociális helyzettel függnek össze. Ugyanakkor arra is felhívták a figyelmet, hogy a szociális helyzet és lakóterület kölcsönhatását tisztázni kell, mert azok a hátrányos helyzetű gyermekek, akik magasabb státusú környéken laktak, magasabb explicit kommunikációs készséggel rendelkeztek, mint az alacsony státusú környéken lakó hátrányos helyzetű gyermekek. (Pap–Pléh 2003, 335. p.)

A társadalmi tényezők jelentős hatást gyakorolnak a nyelvi és szellemi fejlődésre, a nyelvi társadalmi különbségek összefüggésben vannak a gyermekek kognitív stílusával. Habár a szülők szociokulturális háttere és iskolázottsága, valamint a tanuló kognitív képességei között egyértelműen kimutathatók az összefüggések, az általánosítástól óvakodnunk kell, mert egy nagyon bonyolult jelenségről van szó. Fontos azonban kiemelni, hogy Bernstein nem azt állította, hogy a gyermekek között az alapvető nyelvi képességekben, az anyanyelv ismeretében van különbség, hanem a beszédstílus eltéréseiről beszél. A különböző társadalmi helyzetű gyermekek esetében a különbségek a szóbeli kifejezés hogyanjában és nem a mennyiségében mutatkoznak. A tapasztalat határozza meg a tanulók nyelvi fejlődését, az eltérő szociális környezet eltérően képezi a gyermekeket az elvont eszmék kezelésére. Csupán arról van szó, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek a formális helyzetekben nem tudnak megfelelően kommunikálni, mert más kommunikációs viselkedési szabályrendszert sajátítottak el.

Természetesen a kétféle kód használata között nincs éles határ. Előfordulhat, hogy valaki képes írásban a kidolgozott kódot használni, de nem képes erre

akkor, ha beszélni kell, vagy fordítva. Semmiképp sem szabad Bernstein elméletéből arra következtetni, hogy a korlátozott kódot használó gyerekek absztrakciós és értelmi képessége sokkal gyengébb a kidolgozott kódot használókénál.

Habár a gyermekek iskolai kudarcainak okaiként nem csupán a nyelvi hátrány és a családi szocializáció jelölhető meg, mégis a lemaradás problémakörének egy igen fontos része. A nyelvi készségek szintjének és a társadalmi osztályhoz tartozásnak oktatásbeli következményei vannak. Az iskolában szükségessé válik a hátrányos helyzetű tanulók kódváltása, megkövetelik tőlük a szituációtól függetlenített, explicit beszédet. Az iskola nem támogatja az otthonról hozott szocializációs és nyelvi mintákat, így ezek a különbségek olyan deficitté válhatnak, amely tanulmányi sikertelenséghez vezet. A tanulók tanításának nehézségeivel foglalkozó vizsgálatok gyakran a családi körülményekre (az otthon fizikai feltételei, a család anyagi helyzete, a szülők iskolázottsága, a szülők oktatással kapcsolatos attitűdje, a család nagysága, a gyermekek függetlenségi vágya) összpontosítanak, figyelmen kívül hagyva az iskola szerepét a tanulók megtartásában. Pedig a pedagógusok hajlamosak a hátrányos helyzetű tanulók alulértékelésére a személyiségjegyekre alapozva. Feltevődik a kérdés, hogy a lemorzsolódásban mekkora szerepe van a szociális háttérnek, egyúttal felmerül az iskola asszimiláló képességének a problémája. Az bizonyos, hogy sok tehetséges gyermek kallódik el a lemorzsolódás következtében, sok az elvesztegetett tehetség, az iskolázatlan kapacitás, nagy a képességpazarlás, mert a tanulók nagy részének teljesítménye jóval alatta marad a potenciális képességüknek.

A gyermekeket nyelvhasználatuk megváltoztatására, gazdagítására kell bátorítani. Szükség lenne a nyelvi kódváltás pszichológiai és társadalmi következményeit feltáró vizsgálatokra. Az iskolában kellene a hátrányos helyzetű tanulóknak elsajátítani a kidolgozott kódot, de sajnos számukra a társadalom hátrányos iskolákat kínál, sokszor nevelésre alkalmatlan pedagógusokkal. Igazságtalan, hogy épp azok, akiknek szüksége lenne a segítségre, kevesebbet kapnak, és ezáltal még jobban lemaradnak. Így sosem derül ki, hogy egy hátrányos helyzetű gyermek mire képes.

Az iskola nem foglalkozik a nyelvi szocializáció eltérő útjaiból adódó tanulói különbségekkel, vagy gyakran tévesen jelöli meg a gyermekek nyelvi teljesítménye, nyelvi-kommunikatív magatartása mögött meghúzódó okokat. Szükség lenne egy adaptív, elfogadó iskolai környezetre, hatékony, kompetenciaalapú, differenciált fejlesztésre. De a felzárkóztató, integráló, differenciálprogramok és a tankönyvek nem igazodnak az eltérő nyelvhasználati sajátosságokhoz, és a tanárképzésben sem fordítanak erre figyelmet. A pedagógiai szemléletváltás megtörtént, de az elméleti pedagógiai elvek és az oktatási gyakorlat nincs

összhangban, az iskola a nyelvi másságot nem tudja kezelni. A tanulók nyelvi-kommunikációs készségének felmérése még mindig sztenderdizált, a változottságot figyelmen kívül hagyó, normatív szemléletű módszerekkel történik, amelyek számos esetben helytelen diagnózishoz, a tanulási képességek helytelen megítéléséhez vezetnek. Gyakran olyan tanulókat minősítenek nyelv-, beszéd- és tanulási zavarokkal küzdőknek, akik nyelvi másságának oka egyszerűen az eltérő szociokulturális háttér.

4. Javaslatok a helyzet orvoslására

A szociális-oktatási probléma adott: számos potenciális tehetség pazarlődik el. Napjaink közoktatási rendszere egyenlőtlen esélyeket biztosít az eltérő társadalmi-nyelvi háttérű tanulóknak, sőt a hátrányok az iskolai pályafutás során egyre növekednek, egyfajta ciklikusságot hozva létre. Meg kell szüntetni a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai szegregációját, megkülönböztetését. Ennek a minőségi oktatás megteremtése az egyetlen feltétele.

Habár a gyengébb iskolai teljesítménynek nem kizárólagos okai a nyelvi különbségek, és számos egyéb tényező befolyásolja a hátrányos helyzetű gyermekek lemorzsolódását, mégis kiemelt helyet foglal el a nyelvi képesség kérdése. Ha a problémát nem is lehet csupán nyelvi vonatkozásúnak tekinteni, tagadhatatlan, hogy a nyelv meghatározott mederbe tereli a gondolkodási folyamatokat. Elkerülhetetlenül szükség van az oktatási rendszer egy adott szintjére bekerülő tanulók nyelvi szocializációs háttérének, nyelvi készségeinek, bemeneti kompetenciáinak formális felmérésére, de nem szabad elfelejteni, és az eredmények kiértékelésnél figyelembe kell venni ezek korlátait.

A hátrányos helyzetű családokat fogékonyabbá kell tenni az oktatásra, és ezzel együtt a társadalmi mobilitásra. Az iskolán belül csak korlátozott sikert lehet elérni, ha a szülők nem támogatják az iskolát. Az iskolának nem szabad távol maradnia a családtól, valamilyen módon át kell hidalnia az otthon és az iskola közötti távolságot. Ehhez megfelelő képzettségű, multidiszciplináris, szociológiai, nyelvészeti, pedagógiai ismeretekkel egyaránt rendelkező pedagógusokra van szükség, akik képesek több diszciplína szemszögéből nézni a problémát.

A pedagógusokat meg kell ismertetni a családi szerepvizonyok elsajátításának útjaival, a nyelvi szocializáció módjaival. Tudniuk kell, hogy diákjaik milyen szociokulturális háttérrel rendelkeznek, figyelembe kell venniük az egyéni igényeiket, nem kelthetik azt a benyomást, hogy a gyengébb nyelvi szocializációval rendelkező tanulók beszédformája alacsonyabb rendű, mint az iskoláé. Így fog növekedni a diákok kommunikációs, tanulási kedve és iskolai teljesítménye. A tanulókat nem szabad beskatulyázni, hanem fel kell kelteni bennük a tanulás

íránti vágyat, és segíteni kell őket abban, hogy kíváncsiságukat kielégíthessék. A pedagógusokat bátorítani kell a tanulói beszéd szerepének előtérbe állítására, a gyermekek beszédét aktivizáló tanítási stílusra, hogy az osztályterem falain belül lehetőség nyíljon a valódi kommunikációra, így elősegítve a tudatos nyelvhasználatot, a beszéd önálló aktivitássá válását.

Szükség lenne olyan vizsgálatokra, amelyek a társadalmi háttér, az iskolai teljesítmény és a nyelvi képesség összefüggéseit gyökereiben vizsgálja, mert mára már nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvi háttér kulcsfontosságú a gyermekek iskolai teljesítményében. Hatással van az oktatási intézménybe való bejutásra, de a teljesítményre és bennmaradásra is, valamint kölcsönösen összefügg a tanulók motivációjával. A nyelv az egyik legjobb eszköz a gyermekek gondolkodásmódjának megismerésére. A kutatásokba a gyermekek szüleinek bevonása is kívánatos, de nehéz feladat, mert eleve elzárkóznak mindenféle vizsgálattól. Pedig egy adott társadalmi réteg kommunikációs jellemzőinek meghatározása hozzásegíthet a társadalomban mutatkozó nyelvi hátrányok valódi okainak megértéséhez, és hasznos lenne az iskolai általános nyelvi hátrány kezelésében.

Az esélyegyenlőtlenség felszámolása mindig is a közoktatás legfontosabb céljai között szerepelt. Az iskolai pedagógia azonban önmagában nem képes az iskolán kívül keletkezett hátrányok csökkentésére, saját eszközökkel történő egyenlő tanulmányi esélyek megteremtésére. A probléma nem csupán nyelvi kérdés, mert a nyelvhasználat egy sajátos szociális struktúrát tükröz. Bartha Csilla felhívja a figyelmet arra, hogy – habár a valóságban szorosan összefüggő tudományterületeken igen fontos kutatási eredményeket értek el – nem törekedtek a gyakorlati megoldások átfogó kidolgozására. Szükség van a tudományterületek átjárhatóvá tételére, multidiszciplináris szakmai műhelyek létrehozására, interdiszciplináris kutatási és oktatási programok támogatására, egy közös, átfogó tudástár létrehozására. A nyelvi tényezőt előtérbe kell helyezni a társadalmi felzárkóztatás programjaiban, a tanárképzésben, az oktatás színterein, az új tananyagok és módszertani segédanyagok kidolgozásában. (Bartha Csilla 2012)

Irodalom

Bartha Csilla: *A magyar nyelv és a „leszakadó rétegek”*. Vitaindító.

<http://magyarnyelvert.hu/a-magyar-nyelv-es-a-hattranyos-helyzetu-csoportok/> (2012.09.18.)

Bernstein, Basil: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 173–196. p., Dialóg Campus Kiadó.

- Döbör Ágota: *Amit a hallgatónak tudni illik a kisiskoláskorról*. Szeged, 2008, SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Lawton, Denis: Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye: demográfiai tények. Motiváció, szubkultúra és oktathatóság. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 91–105. p., Dialóg Campus Kiadó.
- Oláh Örsi Tibor: Kommunikációs tér – nyelvi deficit. A nyelvi hátrány ma; a kérdések lehetséges felvázolása. In Főris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *A nyelv nevelő szerepe*. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Pécs, 2002, 161–166. p., Lingua Franca Csoport.
- Oláh Örsi Tibor: Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8., 2009, 45–58. p.
- Pap Mária – Pléh Csaba: A szociális helyzet és beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. In Meleg Csilla (összeáll.): *Iskola és társadalom*. Szöveggyűjtemény. Budapest–Pécs, 2003, 327–336. p., Dialóg Campus Kiadó.
- Pléh Csaba: Hátrányos helyzet és beszéd kisiskoláskorban. In Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba: *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*. Budapest, 1984, 358–374. p., Tankönyvkiadó.
- Somlai Péter: Kommunikációs kódok és társadalmi viszonyok. In Uő. *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Budapest, 1997, 36–40. p., Corvina.
- Venter György – Márton Sára: Iskola és hátránykezelés. In Bábosik István – Torgyik Judit (szerk.) *Az iskola szocializációs funkciói*. Budapest, 2009, 163–177. p., Eötvös József Könyvkiadó.

Fodor László

Pszichológiai eszmemfoszlányok

- I. Nem létezhet izgalmasabb intellektuális kaland, mint az emberi intellektus mibenlétének kutatása.
- II. Ha minden általam megoldott problémát (valós jellegűtől függetlenül) bonyolultnak vélek, akkor csakis jó képességű ember lehetek.
- III. Nem képzelhető el rosszabb dolog egy fiatal számára, mint a jövőkép nélkülsége.
- IV. A jó pszichológus, ha nem is érti tökéletesen előadott problémádat, legalább annak látszatát képes kelteni, hogy erősen ráhangolódott és mélyen belelát abba.
- V. Hiteles önismerethez csakis akkor érhetsz el, ha nem csak önmagad elemzésére támaszkodsz, hanem megismered és egységbe öntöd mások véleményét is, egyfelől azokat, amelyekben irigység és féltékenység lapul, másfelől pedig azokat, amelyekben csodálat és elismerés lakozik.
- VI. Minél erősebben kontextusfüggő valamely (a fejlődésben levő személyiséget tekintő) pszichológiai törvényszerűség érvényessége, az arra alapozódó pedagógiai normativitás annál viszonylagosabb.
- VII. Sokan nem annyira intellektuálisan, hanem inkább emocionálisan vagy éppenséggel morálisan nem tudnak felemelkedni egy kérdés tisztázását vagy egy probléma megoldását biztosító szintre.
- VIII. A sikeres tanulás lényeges előfeltétele és fenntartó ereje a szabad környezetben megélt szellemi élvezet.
- IX. Biztos lehetsz abban, hogy minél nagyobb egy pszichológiai jelenség szakirodalma, az annál kevésbé tisztázott.
- X. Mindannyiunk tudatalattijában, jóllehet lappangva és latens módon, de él az a meggyőződés, hogy csak akkor leszünk boldogok, ha valahova eljuthatunk, ha valamit elérhetünk, illetőleg ha valamit megszerezhetünk.
- XI. Szenvedélyed nem valódi, ha annak megélésében/kiélésében mértéktartó vagy.

XII. Szellemi erőnk egyik alapvető forrása személyiségünk egyediségében rejlik.

XIII. Erőszakos, másoknak kellemetlenséget és fájdalmat okozó tettek révén, a valamilyen okból előzetesen kialakult irritáló és kínos érzéseidet (például a szégyen- vagy becsapottságérzetet) semmiképp nem tudod büszkeséggé vagy önbecsüléssé alakítani.

XIV. Egyetlen ember sem vállal felelősséget az agyában testet öltő összes eszme, gondolat, felvetés, elképzelés vagy elmélet iránt.

XV. Nem lehet büntudata vagy lelkiismeret-furdalása annak, aki úgy véli, hogy senkinek sem tartozik semmiféle magyarázattal, hogy számára minden megengedett, illetve akinek szilárd meggyőződése, hogy pillanatnyi szükségleteit vagy önös érdekeit mindig, senkire és semmire való tekintet nélkül, bármilyen körülmények között kielégítheti (minek következtében viszonyulásai, tettei vagy viselkedései és az azokat szabályozó morális normák között nem lát semmilyen – rendszerint lelki fájdalmat és aggodalmat, esetenként szorongást és ijedelmet keltő – eltérést vagy ellentmondást).

XVI. Életünk minden pillanatában személyiségünk csak félkész termék, csupán félig-meddig kibontakozott, tehát mindig csak kvázi komplett fejlemény (melynek hiányosságait nyilván szüntelenül pótolni kellene), illetőleg soha be nem fejezett mű, amely állandóan az „under construction” stádiumában és állapotában van.

XVII. A lusta ember lelke sohasem örülhet.

XVIII. Szenvedélyed nem valódi, ha arról állandóan nyilatkozol (és publikussá teszed).

XIX. Paradoxonnak tűnhet, hogy a jótevő, aki a jót valamilyen okból kifolyólag nem gyakorolhatja, és a rossztevő, aki a rosszat meghatározott tényezők miatt nem teheti, gyakorlatilag azonos jellegű és identikus színezetű frusztrációt él meg.

XX. Érzelmeket gyakorta oly sokáig elemzed, esetenként oly sokat boncolgatsz, míg azok egyszerűen szertefoszlanak, és nem marad semmi belőlük.

XXI. Meglepő módon a valóság bonyolult jelenségei, a mindennapi lét kérdései, az élet multiplikálódó történései, folyamatai és kihívásai között egyes emberek eléggé jól eligazodnak még akkor is, amikor távolról sem értik világosan, hogy azok miben is rejlenek.

XXII. Miután a pszichológus problémádat állhatatos és szakavatott próbálkozásai ellenére sem tudta feloldani, biztosra veheted, hogy nehézségeid még zavaróbbá, zavaraid még súlyosabbá váltak.

XXIII. Nagy szerencse, hogy – a tanári szerep és tudás vonatkozásában – egyáltalán nem érvényes az a lélektani síkban jól ismert általános emberi sajátosság, miszerint minél többje van valakinek valamiből, az annál jobban fél abból másoknak is juttatni, annál tartózkodóbb birtokolt javainak akár egy kis részét is másokkal megosztani.

XXIV. Amennyiben „a rend a lelke mindennek”, egészen különös és furcsa, hogy olykor a teljesen nagy dolgok nem a belső merev és egészséges rend, hanem a nyugtalan rendetlenség, egyfajta szisztematikus zűrzavar, feszültségeket és konfliktusokat keltő összevisszaság körülményei között láttak napvilágot.

XXV. Érdekes módon az is értelmességre utal, hogy valamilyen helyzetet vagy problémát az egyén (szellemi végtelenségbe ágyazódott) természetes jóérzése (tisztán érzése), intuíciós sugallata és belátása, megsejtése és ösztönös ráeszmélése, voltaképpen egyfajta érzelmi produkció révén ítél vagy old meg, nem pedig eszességének és ismereteinek segítségével, azaz nem gondolati tevékenységének alapján.

XXVI. Olykor erős hajlandóságot érzünk arra, hogy frusztrációinkat, voltaképpen mindenfajta bántó és kínos érzéseinket mások irányában erőszakos, megáláztatást vagy megszegényítést kiváltó cselekvések révén bosszuljuk meg. Azonban ennek talán ez a leghatástalanabb módja, hisz mások bántalmazása, illetve a bántalmazás tényének tudatosulása egyáltalán nem képes eme érzéseink által okozott irritáló bosszúságunkat feloldani, a kiváltódott kellemetlen nyugtalanságunkat produktívan eloszlatni (sőt mi több, gyakorta ellentétest hatásokat kelt, amennyiben a lelkületünket nyomasztó érzéseinket egyszersmind elmélyíti és rögzíti).

XXVII. Ha a rossztevő a rosszat következetesen és odaadóan teszi, s a rossztevés terén engedményeket nem tesz, illetőleg kompromisszumokra nem hajlandó, vajon lehet jellemtelennek/jellemesnek tekinteni?

XXVIII. Az érzelmek szintjén az értelmes ember épp oly mértékben manipulálható, mint a mentálisan akadályozott.

XXIX. Életed zajlása furcsa módon előbb-utóbb összegabalyodik, ha eszednek nincsen jóérzése, és ha az érzelmi szférádnak nincsen józan esze.

XXX. Ha egy javasolt terápiás megoldási mód valamilyen lelki probléma kapcsán nem visz sikerre – például nem enyhíti a belső feszültséget, nem semlegesíti a komplexust, nem állítja helyre a felborult egyensúlyt, vagy nem csökkenti a negatív élmény mértékét –, akkor szinte biztosra vehetjük, hogy rögzíteni, sőt erősíteni fogja azt.

XXXI. Ne mondd, hogy nincsenek olyan gondolataid is, amelyeket – rejtelmes okok miatt – minden áron el akarsz rejteni mások elől, gyakorta még önmagad elől is.

XXXII. Gondolkodásában vajon ki képes eltekinteni egyéni érdekeinek eredendő egoizmusától, pillanatnyi szükségleteinek elemi nyomásától és a korábbiakban kialakult előítéleteinek primátusától.

XXXIII. Mostanában szinte mindenki jogot formál arra, hogy embertársait a maga mértékével mérlegelje, a saját értékrendjének függvényében ítélje meg.

XXXIV. Vajon te jobban szeretsz a múltba tekinteni, ahol minden bizonytalanság, bizonytalan, stabil, ismert, változatlan és könnyen megragadható dolgokat találsz, vagy inkább a jövőbe nézel szívesebben, ahol azonban bizonytalan, instabil, ismeretlen, kétséges és nehezen megragadható dolgokra lelsz?

XXXV. A jelen pillanata mindig zsúfolt és túlterhelt, hisz gyakorlatilag mindent felölel, vágyaidnak, törekvéseidnek, álmaidnak, szükségleteidnek, gondolataidnak, élményeidnek, érzelmeidnek, kötődéseidnek, testi-lelki állapotaidnak és bajaidnak, érzéseidnek, attitűdjeidnek, szokásaidnak, gondjaidnak, elképzeléseidnek, ismereteidnek, tévedéseidnek, félelmeidnek, dilemmáidnak, értékeidnek, szerepeidnek, előítéleteidnek, képességeidnek, örömeidnek, megpróbáltatásaidnak, szorongásaidnak, szenvedéseidnek stb. teljes készletét egyidejűleg magában foglalja (s éppen ezért célszerű időnként a múltba, gyakrabban pedig a jövőre tekinteni).

XXXVI. Talán soha nem lobbanhat lánggra benned kellemetlenebb és lelkületzavaróbb élmény, valószínűleg semmi nem okozhat számodra fájdalmasabb belső tépelődést és bomlasztóbb lelki konfliktusokat, mint amikor éppen az a személy sérteget, molesztál és bántalmaz, akihez érzelmi szálakon erősen kötődsz, illetve, aki a biztonság éltető élményét kellene megalapozza számodra.

XXXVII. Napjaink embere – Freudot meghazudtolva – egyáltalán nem hajlamos vágyainak elfojtására vagy szenvedélyeinek féken tartására (nyilván a neurotikus állapotokat elkerülendő), inkább megpróbálja minden áron elérni, kiélni és kielégíteni azokat. Az irigység, gyűlölet, káröröm, utálat, ellenségesség vagy

féltékenységek formáit öltő érzelmi tendenciáit pedig (vallási és morális megfontolásokat szem előtt tévesztve) nem óhajtja egyáltalán véka alá rejteni, nem szándékszik visszatartani, inkább explicit módon és gátlástalanul kifejezésre juttatja, érzékelteti, valamint megjeleníti azokat (nyilván frusztrációs érzéseit elkerülendő).

XXXVIII. A pedagógus nagy előnye, hogy mindig fiatalok között forgolódik. Ez pedig a legjobb módja annak, hogy folyamatosan fiatalodjon.

XXXIX. Nem vagy jellemes (értelmes, okos, művelt, lelkiismeretes, nemes, illedelmes stb.), ha jellemesnek (értelmesnek, okosnak, műveltnek, lelkiismeretesnek, nemesnek, illedelmesnek stb.), tartod magad, amikor nem is vagy az.

XL. A gondolkodó értelemnek soha nincs szüksége pihenésre (hisz a kimerülés csak a lusta mentális struktúrát veszélyezteti).

XLI. Lelkületünket talán semmi nem mozgósítja jobban, erőforrásokkal gyakorlatilag semmi nem táplálja hatásosabban, és semmi nem tartja éberebben, mint megfogalmazódott, kiérlelődött és megszilárdult, de még el nem ért céljaink.

XLII. Nincs kizárva, hogy a bajkeverő frusztráltan bajbajutottnak érzi magát, ha nem okozhat egyre több bajt.

XLIII. Abban a pillanatban, melyben egy eszméd meggyőződésévé vált, te is annak rabjává lettél.

XLIV. A kisgyermek érzései (élményei, vágyai, kívánságai, szükségletei stb.) egyáltalán nem kis (mértékű) és gyenge (intenzitású) érzések (élmények, vágyak, kívánságok, szükségletek stb.), mi több, kifejezetten nagy (horderejű) és erős (intenzitású) érzések (élmények, vágyak, kívánságok, szükségletek stb.).

XLV. Az erény mindig szerény.

XLVI. Szenvedéllyel és örömmel végzett (alkotási) tevékenységed terméke nemcsak lelkedet nemesíti (nemcsak humánusabbá tesz), hanem feltárja számodra az élet (egy lehetséges) értelmét is.

XLVII. A tudatosság területén az álmatlanság igencsak kedvező jelenség.

XLVIII. Úgy tűnik, hogy az érettségi vizsga az idén sem fogja azt felmérni és megítélni a végzősökben (a társadalmi életbe kilépni, és az ott boldogulni óhajtokban, illetve felnőttiségüket és szociális funkciók gyakorlási alkalmasságukat,

élni tudásukat bizonyítani akarókban), amit elsőrendű céljának deklarál. Éppen azokat az emberi tulajdonságokat, és azokat az értékekbe gyökerező személyiségvonásokat nem fogja értékelni, amelyek a szociális érettséget és a pszichológiai nagykorúságot mintegy igazolják: empátia, felelősség, fegyelmeztség, kötelességérzés, erkölcsi tudat és megfontoltság, moralitásérzék, kitartás, önbizalom, önuralom, önismeret, önértéktudat, önfogadás, tisztelet, határozottság, frusztrációtűrés, megbízhatóság, hitelesség, törvényesség, következetesség, értékorientáció és értékek iránti elkötelezettség, együttérzés, önállóság, tolerancia, altruizmus, segítőkészség, jellemesség, tapintatosság, pontosság, mértékletesség, arányérzék, szavahihetőség, őszinteség, lelkiismeretesség, becsületesség, jóindulatúság, önzetlenség, érzelmi érzékenység és kiegyensúlyozottság, ízlésesség, céltudatosság, életszemlélet, jövőkép, realitásérzék, függetlenség, szándékosság, találékonyság, kiegyensúlyozottság, kötődésre és együttműködésre való késztettség, feladatvállalási hajlandóság, kritikai gondolkodás stb.

XLIX. Minél érzelmeiktől mentesebben, minél ridegebben és semlegesebben, azaz pillanatnyi lelki állapotodtól és hangulatodtól függetlenül, elfogultság nélkül és teljes objektivitással szeretnéd belső lényeges lelki sajátosságaidat, állapotaidat, vágyaidat vagy érzéseidet megvizsgálni, személyiségbeli ismérveidet és tudatjelenségeidet feltárni, megismerni és megérteni, azok rejtelmes és paradoxonos módon annál rejtőzködőbbek és lappangóbbak lesznek lelkületedben, s ekképp annál távolabbá vagy mélyebbre kerülnek megismerési törekvéseidtől.

L. Számos baj származik abból a tanuláspszichológiai tényből, hogy míg az előadás és a magyarázat majd mindig elvont elemekkel szeret élni, és szinte kizárólag objektív utakon, valamint logikai síkon óhajt haladni, addig a megértés mindennél hajlamosabb a konkrétumokra, a dolgok és jelenségek egyszerű ismérveire, valamint az egyedi és a szubjektív elemekre összpontosítani.

Márton Hajnalka

A történet kezdete

– De Gerando Antonina életútjának töredékei –

A történet kezdete, melyet egyazon időben nevezhetünk a kezdeti történetnek, a 19. században játszódik. Ugyanakkor a történet kezdete történetek kezdeteivé formálódik át a narráció folyamán. A narrációban már az első mondatban feltűnik az egyén. Az egyén nem mindig egy *én*. Az *én* és a *te* történeted a *mi* történetünk. Ragozható az *én*-ek sora. Az eseményeket megélt én kapcsolathálója kitágul. Ráébred, hogy az életben betöltendő feladata, a *velük* köré összpontosul. Élettörténetét átszövik embertársai, az ők történetük, melyeknek nézőjévé, kommentátorává válik. A külvilág szemében erős nő, belül kételkedik, harcol, nem enged. Rátalál lelki *én*-társára, Wass Ottiliára, kivel papíron üzennek egymásnak, erőt ez ad számára. Levezésük tartós, kisebb-nagyobb megszakításokkal tűzdelt. A papír mellől a hivatás és a csonka család szólítja el, melyek De Gerando Antonina *én*-történetének pillérei. Sokak számára De Gerando Antonina egy történettelen *én*. E történet segít megérteni, értelmezni s összeilleszteni az ő életútjának töredékeit.

A történetek összefonódásának ideje

Gróf Teleki Imre és Brunswick Karolina voltak De Gerando Antonina nagyszülei. Teleki Imre göttingai tanulmányútjáról hazafelé utazva ismerkedett meg jövődöbéli feleségével.¹ A feleség nővére, Teréz nem volt elégedett húga házasságával, meglátása szerint a családfő szenvedélyesen uralkodott feleségén és háza népén.² Telekiné elhagyta a családi birtokot, a martonvásári kastélyt, és Hosszúfalvára költözött férjéhez. A házaspár a külvilágtól elvonulva rendezte be életét, külön világot alkottak maguknak otthonukban.³ Ezt a tényt bizonyítja, hogy a hosszúfalvi kolostorszerű ódon kastélyuk kapuján ez a felirat szerepelt: *Qui bene latuit be vixit.*⁴ Teleki Imrének és Brunswick Karolinának három gyermeke született: Blanka⁵, Emma és Miksa.

Teleki Emma 1809. szeptember 11-én született, fiatal éveiről csak részleges információk maradtak fenn. Az oktatásáról Sebestyénne Stetina Ilona megjegyzi, hogy akárcsak Blanka nővére, ő is szeretett tanulni, Miksával együtt végezte a latin és matematika tanulmányokat, ugyanakkor az irodalomban és a történelemben is járatos volt, gyönyörűen rajzolt, festett és zongorázott.⁶ Habár a szülők ritkán hagyták el hosszúfalvi birtokukat, lányaiktól nem vonták meg ezt a lehetőséget. A két leány már fiatal korában európai körútra indult.⁷

Ellátogattak Drezdába, Heidelbergbe, Velencébe, Rómába, beutazták egész Olaszországot, ahol a kor íróival ismerkedhettek meg.⁸ Teleki Emma fivérével Párizsba is ellátogatott, ahol találkozott nagynénjével Brunswick Terézszel.⁹ Általa ismerkedett meg Joseph De Gerando bölcsésszel és pedagógussal¹⁰, és annak unokaöccsével Auguste De Gerandóval¹¹, aki akkor alig volt húsz éves.

De Gerando Ágost – ahogy magyarosan nevezni szokták – származásáról és gyermekkoráról kevés információ ismert. Francia nemes családból származik, a családi hagyomány szerint ősei Spanyolországból költöztek át Franciaországba. Elődei nemzedékeken át Lyonban laktak és Ágost is ott született, 1819. április 4-én.¹² Apját, Anton de Gerandót már négy éves korában elvesztette. Nyolc éves koráig anyja nevelte, majd nagybátyja gyámsága alá került.¹³ Nagybátyja nagy hírű államférfi volt, ki külföldön is nagy elismerésnek örvendett, és jótékony hatást gyakorolt a fiatalember erkölcsi és szellemi fejlődésére. Tanulmányait a versailles-i királyi kollégiumban végezte, tudatosan történelem tanári állásra készült. Tervei ismeretének ellenére nagybátyja a jogi pálya felé irányította.

De Gerando Ágost életének további alakulása összefonódik a Teleki Emmáéval. Történeteik találkozása egy olyan házasságot eredményezett, melyet kezdetben a Teleki és a De Gerando család ellenzett. A házasságkötés Franciaországban történt, majd a fiatal házaspár 1842-ben tért haza Hosszúfalvára.¹⁴ De Gerando Ágost második hazájaként tekintett Erdélyre, ennek a hazafias érzületnek bizonyítéka az *Erdély ismertetése*¹⁵ című, francia nyelven írt munkája, amelyet Hosszúfalvára való letelepedésüket követően írt meg.¹⁶ Két év után a család visszatért Párizsba, a visszatérést a munka sajtó alá rendezése is indokolta. A házaspárnak két gyermeke született: Antonina és Attila.

A De Gerando család életében fordulópontot és tragédiát jelentett az 1848–49-es szabadságharc és forradalom. De Gerando Ágost meghallva a forradalom hírért, visszatért Franciaországba, hogy hazafiúi kötelességét teljesítse, majd Magyarországra sietett, hogy második hazáját is szolgálja. Részt vett a győri csatában, majd ezt követően menekülnie kellett. Drezdáig jutott el, ahol súlyosan megbetegedett, és 1849. decembr 8-án halt meg, alig huszonkilenc évesen. De Gerando Agostonné egyedül maradt a két kisgyermekkel. A családi birtokra nem térhettek vissza, s csak hat hónap múlva sikerült Franciaországba szóló útlevelet kapnia. A De Gerando család és a barátok örömmel fogadták.

A franciaországi barátok körébe olyan neves emberek tartoztak, mint Jules Michelet történész, Eugène Noel¹⁷ író, Alfred Dumesnil¹⁸ művészettörténész és Edgar Quinet történész. De Gerando Ágostonné „magyar nevelést adott gyermekeinek, hisz maga gondozta és nevelte őket. A gyermekek nyilvános iskolába jártak, de amit ott tanultak, azt mindig át kellett magyarul ismételniük az anyjuk és Irányi Dániel¹⁹ segítségével.”²⁰

A forradalom eseményei közvetetten befolyásolták a család életét. Teleki Blanka²¹ a fogságból való kiszabadulását követően Párizsba ment testvéréhez, és „életének utolsó fénye unokahúga, Antonina volt, akinek rajongó szeretete egykori növendékeit idézte emlékezetébe.”²²

De Gerando Antonina és Attila tudtak a Magyarországon zajló eseményekről, hiszen párizsi lakásukban számos emigráns fordult meg, és édesanyjuk levelezett magyar barátaival 1849 után is. Antonina később így nyilatkozott erről az időszakról: „...én abban a felhangolt korszakban voltam gyermek, amikor önkénytelenül szívtuk magunkba ezt (*ti. a lelkesedést*). (...) Mindig azt hallottuk mi kis gyermekek, hogy nekünk kell megmenteni a hazát! Nem is értettük mi ezt jól, de ez volt a jelszó. Ez volt a szemrehányás. Tudja, mikor más gyermeket valamiért a sarokba küldenek, olyankor nekünk az jutott eszünkbe, hogy hát ilyenek hogyan mentik meg a hazát? (...) És jöttek hozzánk az urak, akkor sokan voltak ott magyarok, s mindig azt hallottuk, hogy jön majd tavasz s akkor megyünk.”²³ Az anya tudatosan nevelte gyermekeit. Annak ellenére, hogy ő fényűzésben nőtt fel, gyermekeit egyszerűségben nevelte.²⁴ Művelt nő létére tanulmányait nem hanyagolta el. Eljárt a *Collège de France* nyilvános kurzusaira és a *Conservatoire des Arts et Métiers*-be, ahol természettant, vegytant, építészettant, géptant hallgatott hogy tudásvágyát kielégíthesse és gyermekei tanulmányait ellenőrizhesse. Mindezek mellett írói tevékenységet is folytatott. Gyermekei részére, hogy hazájukat megismertesse velük, megírta négykötetes munkáját *Antonina és Attila könyvei* címmel.²⁵

De Gerando Antonina öccse, Attila 1846-ban született Budapesten. Antoninához hasonlóan édesanyja kezdte el nevelését, majd 1861-ben kezdett nyilvános iskolába járni, ahol előbb az irodalmi, majd 1863-ban a reál tantárgyakból tett érettségi vizsgát. Apja gyenge fizikumát örökölte, megbetegedett, ezért két évig nem járhatott iskolába. A család 1872/1873²⁶-ban tért haza, és Budapesten telepedett le. A fiú otthonlétét arra használta, hogy a magyarországi viszonyokkal ismerkedjen, melyeket majd további munkái forrásaként használt fel.²⁷ 1869-ben visszatér apja birtokára, ahol megnősült. Házassága nem volt boldog, ezért elvált, és csak a tudományos életnek szentelte magát. Majd ismét visszatért Budapestre, az egyetem bölcsészdoktori karán tett vizsgát. Megismerkedett a budapesti tudományos élet tagjaival, többek között Horváth Ignáccal²⁸, Szily Kálmánnal²⁹ és Molnár Aladárral³⁰, akiket bevezetett anyja szalonjába, ahová Augustin Louis Rogeard³¹ is tartozott. 1874-ben élénk irodalmi munkásságba kezdett: *Kövár vidékének* leírásával és Mignet *Franklin élete* című könyvének magyarra fordításával.³² Tartós kapcsolatot alakított ki Élisée Reclus-vel³³, valamint előadott a Magyar Földrajzi Társaságban. Az ezt követő években számos munkája jelent meg: 1880-ban leírta *Szekeszárdot és vidékét* francia nyelven, 1881-ben *Két hét a Székegyföldön* című munkája jelent meg képekkel, 1882-ban *Tanulmány Erdély fennsíkjairól* című füzetet írt, 1886-ban jelent meg

Magyarország nemzetiségeinek képződése, 1887-ben pedig *Velencezre tizenkét képben*. 1887-ben ismét megnősül, felesége Teleki Irén lett.³⁴ A házaspárnak egy gyermeke született, Félix.³⁵

De Gerando Antonina oktatás és nevelés iránti érdeklődése már az egyetemi éveit alatt megnyilvánult. A gimnázium elvégzése után a Sorbonne-on folytatott egyetemi tanulmányokat. Első, majd másodfokú tanítónői vizsgát tett, és megszerezte a tanárnői képesítést is.³⁶ Mialatt a Sorbonne-on tanult, kisfiúkat kezdett előkészíteni nyilvános kurzusokon a líceum negyedik osztályára.³⁷ Magyar földre először 1865-ben léphetett, de ekkor is csak rövid ideig. 1872/1873-ban tért végleg „haza” és telepedett le Budapesten. Budapesti tartózkodásának éveit ismét olyan periódusát képezik élettörténetének, amelyről kevés az információnk. Budapesten kizárólag a tanításnak élt. Szép, nagy Dunaparti lakásában 1876-ban a francia kurzusok mintájára berendezett előadásokon néhány hírneves magyar tanár – például Berecz Antal³⁸ – segítségével serdülő lányokat, többnyire barátai, rokonai gyermekeit tanította.³⁹ A Veres Pálné által 1868-ban alapított *Nőegylet* intézetében is tanított, valamint a kézimunka-iskolában. Ingyenes kurzusokat tartott a *Nőképző Egyesület* iskolájában és a *Nőiipar-egyesületnek* akkor fennálló tanítóképzőjében. A *Nőiipar-egyesület* 1879-ben elnökekévé is megválasztotta. Egy 1876. március 18-án írott levelében így vallott terveiről és fővárosi életéről:

„Tudod azt tartom, hogy itt Pesten az roppant nagy hiány, miszerint nincsenek nyilvános kurzusok a felsőbb tanításban. Oly előadások, melyekre két-három órára naponta szegényebb sorsú, és mégis művelt ifjú leányok eljárhatnak, s kevés fizetés mellett, kitűnő tanárokat hallgathatnak. Az intézeteknek nagy ellensége vagyok. Ott egy kis felső mázt nyernek a leányok többnyire, és erkölcsileg néha sokat vesztenek. A tanulásnak jobb nyilvánosnak lenni, de a nevelést a család adhatja meg igazán.”⁴⁰

A levélrészletből kitűnik, hogy bármily erőtlennek is érzi magát, a tette-készség nem hiányzott, vágyak vezérelték, konkrét elképzeléssel és elvekkkel rendelkezett. 1879-ben felkérték a kolozsvári felsőbb leányiskola előkészítésére, és 1880-ban megbízták az igazgatói teendőik végzésével. Egy 1880. szeptember 19-i Wass Ottiliához írott levelében nemes egyszerűséggel ennyit ír a Kolozsvárra való letelepedéséről: „E hó végén telepszem le a Magyar utcában, mint a felső leányiskola igazgatónője.”⁴¹ Ugyanakkor ebben a levélben azt is kifejti, hogy mennyire sajnálja elhagyni a Pesten kialakított társaságot: „De hiába, a pálya parancsolja.”⁴² Pedig más lehetőségek is szóba jöttek. Egy franciaországi tanulmányútján a francia közoktatásügyi miniszter állást ajánlott neki, igyekezett Franciaországban marasztalni, de sikertelenül.⁴³ A franciaországi lehetőség mellett 1885-ben felkínáltak számára egy szabadkai igazgatói állást is, melyre szintén nemet mondott:

„Képzeld édes Otti, hivatalos felhívást kaptam, hogy fogadjam el egy képezde igazgatását Szabadkán. Ez egy oly intézet, mely a sok rossz igazgatás folytán haldoklik, lelkes, művelt, egészen annak élő és magát annak szentelő igazgatónéra van most szüksége. 1200 forint fizetést ajánlanak, szállást és teljes ellátást. (...) De még sem fogadtam el. Egyfelől sajnáltam a Kolozsvári felsőbb leányiskolát most ott hagyni, másfelől félttem, hogy oly primitív és elhagyott minden társadalmi élet nélküli helyen ki nem állom. Tudod én rendkívül társas állat vagyok!”⁴⁴

Az 1891–1893-as évek a megrázkodtatások évei a De Gerando család részére. 1891-ben Antonina kénytelen lemondani a kolozsvári felsőbb leányiskola igazgatói tisztségéről, mivel édesanyja megbetegedik és ápolnia kell. Annak ellenére, hogy beadja a lemondását, egy év szabadságot engedélyeznek részére. A tragédia hamarosan bekövetkezik, egy 1893-as levélben a következőt olvashatjuk: „Írok mivel kívánod, de *oly nehez* írni! Más lenne egy ölelés, s az ember megérti egymást! Úgy oda vagyunk! Mert ez most oly váratlanul jött!”⁴⁵ De Gerando Ágostné Teleki Emma halálhíréről ír ekképpen De Gerando Antonina Wass Ottiliának. Az év újabb tragédiája, hogy Attila és Irén gyermeke halva született: „Mintha a Mama halála óta mi mindnyájan a szerencsétlenség markába kerültünk volna! Egyik rosszból fakad a másik, ki sem vergődünk.”⁴⁶

Az 1910–1911-es években kevés időt tölt Magyarországon, nem titkolja, hogy nem érzi jól magát. „Na de ha csak eddig éltem volna is, érdemes volt idáig vergődni, mert nagyon szomorú lett volna oly kétségbeesett hangulatban meghalni annak, ki mindig hitt a jövőben, a haladásban az eszmék diadalában [...] Újra kezdek hinni az emberiség szent törekvéseiben az eszmény felé! Még hazánkra nézve is van egy kis reményem.”⁴⁷

De Gerando Antonina 1914-ben halt meg Kolozsváron. Halálának pontos dátuma, mely a gyászjelentésén is szerepel, 1914 április 6-a. De Gerando Antonina 68 évesen hunyt el, sírja a Házsongárdi temetőben található.

De Gerando Antonina történetét szükséges behelyezni a családi kontextusba, mert csak a fent leírt történettöredékek révén érthetőek meg a következő kijelentések: lelkes ápolója volt a francia–magyar kapcsolatoknak, családcentrikus volt, a kolozsvári felsőbb leányiskola első igazgatónőjeként sokat tett annak fennmaradásáért, a diákok oktatásáért és nevelésért, elvetette mindazon ódivatú pedagógiai elveket, melyeket néhány kollégája alkalmazott, az általa vallott pedagógiai elvekért kiállt, nézeteit publikálta is, és mindenekfölött hitt a szeretet nevelő hatalmában.

De Gerando Antonina története mellőzve van a magyar pedagógia történetében. Hangoztatják, hogy ő a magyar nemzeti nőnevelés harmadik nemzedékének vezéralakja, tevékenysége ennek ellenére háttérbe szorult. Műveit idézik, de életét és pedagógiai elveit tárgyaló átfogó munka még nem jelent meg. Élettörténetének, tevékenységének rekonstruálása és értelmezése révén

adalékokat szerzünk a 19. század végén és a 20. század elején élt nők helyzetéről és életmódjáról, az akkor divatos nőnevelő és pedagógiai elvekről. Az ismeretek megszerzése mellett mindannyiszor rádöbbenünk arra, hogy a történet mögött egy én áll, ki még a századok elteltével is üzen számunkra.

„Mert ha van valami, ami föltétlenül előbbre viszi a nemzeteket, minden korban, minden égőv alatt, az: a *szeretettel végzett munka!* Az emberiség legdrágább kincsét, a nemzetek jólétét, az anyagi gazdagságot, az ipar remekeit, a tudomány vívmányait, az irodalom és művészetek nagy alkotásait, mindent, mindent a szeretettel végzett munka hozott létre! [...] A munka nemcsak lelki szüksége az embernek, hanem még legdrágább kincse is. A művelt emberek közt nem a munka szégyen, hanem éppen a tétlenség.”⁴⁸

Jegyzetek

- ¹ Sáfrán György: *Teleki Blanka és köre*. Bukarest, 1979, Kriterion Kiadó, 6.
- ² Uo. 6.
- ³ Sebestyénné Stetina Ilona: De Gerando Antonina. *Magyar Pedagógia*, 1915, 7.
- ⁴ Sáfrán: i. m., 7. A latin szöveg fordítása: Aki jól elrejtőzik, az jól él.
- ⁵ A magyar nemzeti nőnevelés második nemzedékének vezéralakja.
- ⁶ Sebestyénné Stetina Ilona: i. m., 466.
- ⁷ Sáfrán: i. m., 8.
- ⁸ Sebestyénné Stetina Ilona: i. m., 467.
- ⁹ Sáfrán György a *Teleki Blanka és köre* című munkájában részletesen tárgyalja azt a tényt, hogy Blankát apja kérésére Brunswick Teréz nevelte, Teleki Emmáról hasonló erre vonatkozó adatot nem közöl.
- ¹⁰ A továbbiakban De Gerando József, De Gerando Ágost nagybátyja.
- ¹¹ A továbbiakban De Gerando Ágost.
- ¹² *Vasárnapi Újság*. 1872, 19. évf., 1. szám.
- ¹³ Szinnyi József: *Magyar írók élete és munkái*.
<http://mek.niif.hu/03600/03630/html/index.htm> (2013.02.06.)
- ¹⁴ Lehet, hogy már 1840-ben.
- ¹⁵ De Gerando Ágost további munkái: 1840 – *Tanulmány a magyarok eredete fölött*, 1845 – *Erdély és lakói*, 1847 – *A közszellem Magyarországon a francia forradalom óta*.
- ¹⁶ *Vasárnapi Újság*. 1872, 19. évf. 1. szám.
- ¹⁷ Eugène Noël (1816–1899) író és újságíró volt.
- ¹⁸ Alfred Dumesnil (1821–1894) jogot tanult, de érdeklődött a művészetek és irodalom iránt is. Az egyetem elvégzését követően a College de France-ban tanított. Jules Michelet lányát vette feleségül.

¹⁹ Irányi Dániel 1822-ben született és 1892-ben halt meg, politikus és publicista. Részt vett az 1848–49-es szabadságharcban, majd emigrációba kényszerült.

²⁰ Kereszty Orsolya: *A nők középfokú oktatása a kolozsvári községi/ állami felsőbb leányiskolában a dualizmus kori Magyarországon*, 5. o.

http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2007_osztel/12.pdf (2013. 02.06.)

²¹ A forradalom ideje alatt forradalmárokat menekített, ezért börtönbe vetették.

²² Sáfrán: i. m., 22.

²³ Kéri Katalin: *A modern nőnevelés útján – De Gerando Antonina*. 2.

<http://kerikata.hu/publikaciok/text/gerando.htm> (2012.02.06.)

²⁴ Sebestyén Stetina Ilona: i. m., 468.

²⁵ Uo.

²⁶ A felhasznált szakirodalomban a hazaérkezésük dátuma nem tisztázott.

²⁷ *Vasárnapi Újság*, 1897. 44. évf., 44. szám, október 31.

²⁸ Horváth Ignác 1843-ban született és 1881-ben halt meg. Mérnöki diplomáját a pesti műegyetemen szerezte. 1866–67-ben a zürichi egyetemen folytatta tanulmányait, majd két évet töltött Franciaországban. 1869-ben hazatért, és a műegyetemen a műszaki mechanika és alkalmazott hidraulika tanára lett. Korszerű vízsebességmérő műszert készített.

²⁹ Szily Kálmán a műegyetem tanára, az Akadémia főtitkára és könyvtárosa volt. A Magyar Nyelvtudományi Társaság megalapítója és a *Magyar Nyelv* című folyóirat elindítója.

³⁰ Molnár Aladár a budapesti felsőbb leányiskola megalapítója.

³¹ Augustin Louis Rogeard 1820-ban született és 1896-ban halt meg. Az École Normale-ban tanult, majd több líceumban tanárkodott. Megalapította a *Rivé gauche* című lapot, mely híressé tette, s melyet a francia kormány be is tiltott. A kommün rövid ideje alatt kénytelen volt menekülni. Magyarországon is megfordult, s egy ideig Budapesten és Kolozsváron francia nyelvtanítással foglalkozott.

³² *Vasárnapi Újság*, 1897. 44. évf., 44. szám, október 31.

³³ Élisée Reclus francia földrajztudós, 1830. márc. 15-én született. Az 1851-es államcsíny következtében el kellett hagynia Franciaországot. Ekkor beutazta Nagy-Britanniát, Írországot, Észak-Amerikát, Közép-Amerikát és Kolumbiát. 1858-ban visszament Párizsba. 1870-ben részt vett a kommünfelkelésben. A kommün legyőzése után Franciaországból való száműzetésre ítélték. Luganóban tartózkodott, majd az amnesztia után Párizsban lakott. A Magyar Tudományos Akadémia 1881-ben kültagjává választotta.

³⁴ *Vasárnapi Újság*, 1897. 44. évf., 44. szám, október 31. <http://epa.oszk.hu/00000/00030/02280/pdf/02280.pdf> (2013.02.06.)

³⁵ De Gerando Attila és Irén fia Félix volt, aki 1889-ben született és 1960-ban halt meg.

³⁶ Kereszty: i. m.

³⁷ Köztük volt két magyar gyermek is, Nemeskéri Kiss Aladár és Pál négyévi tanulás után fényes eredménnyel vizsgáztak.

³⁸ Berecz Antal a budapesti felsőbb leányiskola igazgatója, tanára. „1874-ben az országos középiskolai tanáregyesület elnökévé választották. Az 1872-ben megalakult földrajzi társaságnak a főtitkára lett. Az 1875. okt. 20. megnyílt első állami felsőbb leányiskola tanárává, 1877-ben pedig igazgatójává nevezték ki” (lásd bővebben: Szinyei József: *Magyar írók élete és munkái*.

<http://mek.niif.hu/03600/03630/html/index.htm>).

³⁹ Sebestyén Stetina Ilona: i. m., 470.

⁴⁰ A Román Országos Levéltár Kolozs megyei Igazgatósága (a továbbiakban ROLKmlg), A Wass család levéltára, F 537 Wass Ottilia személyes fond, 72 szám. De Gerando Antonina levele Wass Ottiliához, Pálfalva, 1876. március 18. A továbbiakban csak akkor tüntetem fel a címzettet, ha nem Wass Ottiliáról van szó.

⁴¹ ROLKmlg, F 537, 72. sz., n. t. 1880. szeptember 19.

⁴² Uo.

⁴³ Kereszty: i. m., 6.

⁴⁴ ROLKmlg, F 537, 72. sz. Pálfalva, 1885. július 26.

⁴⁵ ROLKmlg, F 537, 72. sz. Kolozsvár, 1893. május 12.

⁴⁶ ROLKmlg, F 537, 72. sz. Kolozsvár, 1893. november 20.

⁴⁷ ROLKmlg, F 537, 72. sz. Cannes, 1912. december 29.

⁴⁸ De Gerando Antonina: *A szeretet nevelő hatalma*. Különlenyomat a *Nemzeti Nőnevelés* 1907. október–novemberi számából.

Málnási Ferenc

„A jó vers akár az alma...”

Emlékezés a 100 éve született Weöres Sándorra

„...A jó vers élőlény, akár az alma, / ha ránézek, csillogva visszanéz, / mást mond az éhesnek s a jóllakottnak / és mást a fán, a tálon és a szájban, / végső tartalma vagy formája nincs is, / csak él és éltet. Vajjon mit jelent, / nem tudja és nem kérdi. Egy s ezer / jelentés ott s akkor fakad belőle, / mikor nézik, tapintják, ízlelik.” (Weöres Sándor: *Vázlat az új líráról* – részlet)

Rövid ízelítőt kívánunk adni Weöres Sándor költészetéről, akinek – Illyés Gyula szerint – „képessége több mint mondanivalója. Amit megfog, azt meg is oldja, kezében az anyag egykettőre méltó költői tárggyá válik, a varázslatot hibátlan beavatottsággal végzi...” Kodály Zoltán úgy vélte, hogy „Weöres Sándor verseiben még mindig csörgedezik valami a magyar ritmusból, ő egyike annak a kevés magyar költőnek, aki sejti, hogy a magyar versnek nem szabad elszakítani a szálait, ami a magyar muzsikához köti.” (*Öregek* című versét négy szólamban meg is zenésítette). Kosztolányi Dezső írja: „valami atyai érzés mozdult meg, amikor átfutottam kézírataidat... Te, drága csodagyermek, úgy játszol nyelvünk zongoráján, mint kevesen...”

Weöres Sándor 1913. június 22-én született Szombathelyen, de gyermekkorát a Vas megyei Celldömölkhez közel, Csöngén töltötte. Édesapja katona, huszártiszt, édesanyja szerb polgári családból származott, kimagaslóan művelt volt, több nyelven beszélt, ő oltotta beléje az irodalom szeretetét, oktatta fiát német és francia nyelvre. Weöres Sándor Csöngé, Szombathely, Győr és Sopron iskoláiban tanult, 14 éves korában jelentek meg első versei, 19 éves fővel már országszerte bravúrosan verselő, sajátos hangú költő. 1929-ben a Pesti Hírlapban *Mint csillag az égen* címmel jelent meg Bónyi Adorján „felfedező cikke” Weöresről. Kosztolányi Dezső, Babits Mihály, Osváth Ernő figyelnek fel rá, s 1932 és 1941 között a *Nyugat* publikálja verseit – 64-et. 1936-ban Baumgarten-díjat kap, 1939-ben *A vers születése* címmel megvédi doktori disszertációját, filozófia-esztétika szakos tanári diplomája mellé. Az Akadémia könyvtárában vállal állást, felesége Károlyi Amy költő. Életének termékeny időszak után azonban 1956-ig hallgatni kényszerül, a dogmatizmus, a művészeti sematizmus nem bírta elviselni alkati „politikamentességét”. 1956-ban jelenik meg *A hallgatás tornya* című kötete, majd 1964-ben *Tűzkút* címmel kései költészetének egyik kulcskötete, 1970-ben már Kossuth-díjjal értékelik munkásságát.

Hegedűs Géza úgy vélte: „indulásától kezdve mindvégig élő klasszikusnak tekintették... Hét évszázad magyar költészetének összegzője, betetőzője. Megítélését, értékelését nehezíti azonban irodalmunkban szinte példa nélküli

terjedelmessége, életművének, illetve világgépének sokfelé való elágazása. Próteuszi költőnek nevezik, aki minden hangnemben és versformában egyként magas színvonalon képes alkotni. Költészetében együtt jelennek meg az antik mítoszok és a modern élet sokféleképpen értelmezhető képei. Gondolatmenetein párhuzamosan húzódik a szikár logikus gondolkozás és a misztikus filozófiák ábrándjai. Csengő-bongó gyermekversek váltakoznak lírai, egyéni tartalmú életbölcselettel. De bármit mond, legyen az optimista vagy pesszimista, legyen szemléletesen képszerű vagy játékosan értelmetlen – az cseng-bong, zenél, az nyelvi és ritmikai bravúr.

Elévülhetetlen érdemei vannak az ún. gyermekköltészet megújításában. A *Rongyszőnyeg*, illetve a *Magyar etűdök* eredetileg nem a gyermekek számára készültek, hanem a költészet lehetőségeit tágító rím- és ritmusjátékok, melyek aztán szerencsésen a legifjabb nemzedék számára jelentettek és jelentik az első és meghatározó találkozást a művészettel. Megfosztja a „gyermekverseket” a didaxistól, a gügyögéstől, leereszkedéstől. Látásmódja a gyermeki természetes idézi, mely közel áll a szürrealizmushoz, a groteszkhez és abszurdhoz.

Azokat a formákat kedveli, amelyekben a világról (a weöresi értelmezésű világról) alkotott vízióját mondhatja el. Így leggyakoribb az elbeszélés, leírás, ballada. Mivel számára az anyagi létezés az azon túli létezés végtelenében feloldottan van jelen, a világ rendjét akarja versbe fogni: a hagyományos ember- és anyagközpontút és egy – ezt is magába oldó – „emberen és anyagon túli” áramló zeneiséget. Ezért megszüntette a szavakat és a fogalmakhoz kötő gravitációt is. A spirituális cél és a megvalósítására adott materiális eszköz, a nyelv ellentéte feszültséget hoz létre költészetében. Innen származik a weöresi nyelv sajátos, szubjektív jellegű megnyilvánulásai, grammatikája, szóhasználata, hangtana, kreatív versöletei –, de ez inspirálja képi és nyelvi telitalálatainak megalkotására is”.

Mit vall a költő saját verseiről?

„A létezés teljes lírai feltérképezésére törekszem, észrevenni az észrevehetetlent is, s megbecsülni annak az értékeit, amire esetleg mások csak legyintenek... Újat keresni sokszor csak ilyen torz „különállást” kinyilvánító ítéletek sorfala közt lehet nálunk... Ha érzem, másnak is mond valamit a versem, közreadom... Csak át kell hogy adja magát az olvasó a versnek, mert ennél többet úgysem tehet. Persze pusztán a versre hagyatkozni nem mindig könnyű. Van olvasói önérzet, amely különböző kívánalmakat támaszt, s a költő ezeknek a kívánalmaknak rendszerint nem felel meg. Ilyenkor szükség van bizonyos érzékenységre, beleérző képességre, hallásra, figyelemre... Aki verseimet olvassa, sok mindent megtalálhat bennük, sokféle látásmódot és annak az ellenkezőjét is, vagy ha úgy tetszik: ezernyi világszemléletet... Voltaképpen a verseim tornaszerek: mindenki a maga módján fejlesztheti rajtuk a szellemi izmait. Ki nyújtón, ki korláton, ki lovon, ki gyűrűn, ki pedig talajon gyakorolhat... Munkám

irreálisnak látszik, de hát a parány- és csillag-világról készült fényképek sem azonosak a napi látványokkal, mégis realitás a céljuk, és a tudásnak, s a társadalomnak továbbsegítése...

Csak annyiban vagyok izolált én, amennyiben közösségi küldetésemet izolálják. Némelyik kritikusom azt írja, hogy formai eredményeimet el kell fogadni, mondanivalómat vissza kell utasítani. Barackot lehet úgy enni, hogy húsát lenyeljük, magját kiköpjük, de verset olvasni ilyen szétválasztással lehetetlen. És miért kellene mondanivalómat kiköpnü?”

Olvassuk el, a még 1952 júniusában írta *Testamentum* című szövegét:

„Ha valaha síremléket, szobrot, emléktáblát kapok, vagy bármily intézet a nevemet viseli:

mindegyikre véssék rá e sorokat:

Az emberiség akkor fog boldogulni, ha rááll az egyetlen józan, ráállható alapra:

ha szükségleteit elégíti ki és nem szenvedélyeit, bosszúvágyait, rögeszméit;

ha módot ad arra, hogy ne legyen kénytelen eltűnni, hogy gonosztevők, örültek,

komédiások, mániakusok vezessék, fel bírja ismerni őket és nem szolgálja többé az ő

terveiket;

ha érzi és tudja, hogy erőszakot és elnyomást tetlenül szétnyűni kisebb rossz, mint

tettel legyűzni;

ha úgy tevékenykedik, hogy nem árt vele se másnak, se magának.

Ha ezt nem az egész emberiség, hanem csak egyetlen nép tudja: bármily megpróbáltatás és csapás érheti, mindig megerősödve és megsokszorozódva fog felemelkedni.

Nem pusztul el, míg hatalom és fölény délibábjai helyett józan mértékhez igazodik.

Mértékét eltanulják a szomszéd népek is, majd azoknak szomszédai.”

„Weöres Sándort az Isten költőnek teremtette” – búcsúztatta Esterházy Péter 1989. február 9-én – „gazdagok vagyunk általa, és gazdagok a gyerekeink is, és a gyerekeink gyereke is gazdag lesz... Talán az utolsó igazi, nagy nemzeti költő, első az egyenlők között; akit soha senki nem tud kisajátítani. Mindenkié ő, minden olvasójáé, és senki másé. Weöres Sándor egymaga élő bizonyítéka, élő bizonyítéka most is, az ember fönségének...”