



**DEBRECENI
EGYETEM**

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

**INTERDISZCIPLINÁRIS
(OPEN ACCESS – NYÍLT HOZZÁFÉRÉSŰ)
SZAKMAI LAP**

ISSN 2498-5368

Web:

<https://gygyk.unideb.hu/hu/kulonlegesbanasmod>

V. évf., 2019/2. szám

DOI 10.18458/KB.2019.2.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben.

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46. § (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rector (Debreceni Egyetem)

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarorszáért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegedi Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Batiz Enikő (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Hanák Zsuzsanna (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepes, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kálca-János Kinga (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Inántsý-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: kb@ped.unideb.hu

Web: <https://gygyk.unideb.hu/hu/kulonlegesbanasmod>

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tördelőszerkesztő: Mező Katalin

Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehocky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Orbán Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Roskó Tibor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Szebeni Rita (Eszterházy Károly Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barnabás (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Vass Vilmos (Budapesti Metropolitan Egyetem, Magyarország)
Váradi Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ukrajna)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK	5
<i>Kiss Zoltán, Csáki István, Bognár József</i> Magyar és határon túli bentlakásos labdarúgó akadémia sajátosságai az edző szerepe és jellemzői tekintetében.....	7
<i>Vida Júlia, Fest Sarolta</i> A főiskolai hallgatók életmódja és sporttal kapcsolatos szokásaik.....	19
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	29
<i>Pető Ildikó</i> Halmozottan hátrányos helyzetűek oktatása Izraelben.....	31
<i>Pornói Imre</i> Magatartási nehézségek kezelése a XX. század első felének magyar népiskolaiban.....	41
<i>Szűts-Novák Rita, Szűts Zoltán</i> A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. „A tanítónak nem parancsolni kell tudni, hanem észrevétlenül kormányoznia” (Imre, 1928, 196.) – Imre Sándor aktualitása	55
<i>Tudlik Csilla</i> Élelettervezés és pályaválasztás. Hogyan segít a gyermekkori baleset a pályaválasztásban?	63
<i>Mező Katalin, Varga Attiláné</i> Hydrocefalus-szal született tanulásban akadályozott gyermek – esetleírás.....	71
KONFERENCIA BESZÁMOLÓK	83
Beszámoló a 4. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciáról.....	85
OTDK-ra szocializáló konferencia hallgatóknak - 2018	91
Interdiszciplináris Tudományos Hallgatói Konferencia - 2019.....	93

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

**MAGYAR ÉS HATÁRON TÚLI BENTLAKÁSOS LABDARÚGÓ AKADÉMIA
SAJÁTOSÁGAI AZ EDZŐ SZEREPE ÉS JELLEMZŐI TEKINTETÉBEN**

Szerzők:

Kiss Zoltán
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

Dr. Csáki István (PhD.)
Testnevelési Egyetem (Magyarország)

Dr. habil. Bognár József (PhD.)
Eszterházy Károly Egyetem (Magyarország)

Első szerző:
kiss.zoltan@pfla.hu

Lektorok:

Prof. Dr. Géczy Gábor (PhD.)
Testnevelési Egyetem (Magyarország)

Dr. habil. Tóth László (PhD.)
Testnevelési Egyetem (Magyarország)

Kiss Zoltán, Csáki István, Bognár József (2019). Magyar és határon túli bentlakásos labdarúgó akadémia sajátosságai az edző szerepe és jellemzői tekintetében. *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 7–18. DOI 10.18458/KB.2019.2.7

Absztrakt

A labdarúgás határainkon kívül és belül egyaránt népszerűségnek örvend, annak a ténynek ellenére, hogy a jelenlegi magyar labdarúgás csak néhány olyan játékosal büszkélkedhet, akik nemzetközileg is jegyzett csapatokban szerepelnek. A tehetséggondozási folyamatban komoly felelősség hárul az utánpótlásedzőkre, hiszen nemcsak sportszakmailag kell kiemelkedőnek lenniük, hanem a fiatal játékosok életmódjára, hozzáállására és sporton kívüli tevékenységformáira is pozitív hatással kell lenniük. Mindezek alapján vizsgálatunk célja az, hogy bemutassuk az edzői szerepek tekintetében fellelhető különbségeket és hasonlóságokat a magyar és határon túli akadémia labdarúgói között, valamint az akadémiai korosztályok között.

A vizsgálatot Magyarország nyolc kiemelt akadémiájának egyikében, valamint egy határon túli akadémián végeztük el. A kutatás folyamán utánpótláskorú labdarúgókat (n=146) szólítottunk meg, akik négy különböző korosztályt képviseltek. A vizsgálat során kérdőíves módszert alkalmaztunk. A kikérdezés arra irányult, hogy milyen véleményt és tapasztalatot fogalmaznak meg a játékosok az edzői szereppel kapcsolatban.

A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a hazai és a határon túli akadémián nevelkedő fiatal játékosok és korosztályok is eltérően ítélik meg edzőjük tevékenységét és az életükben betöltött szerepét. Az akadémiákat és a korosztályokat összehasonlítva lényeges különbségek fedezhetőek fel. A határon túli labdarúgók rendre magasabban értékelték az edzői szerepeket és az edzők fő jellemzőit, emellett egységesebb képet mutattak a korosztályok között. A hazai labdarúgók korban minél közelebb kerülnek a játékosok a profi szerződésekhöz, annál inkább a továbblépéshez kapcsolódó tényezőket, míg a fiatalabbak főleg a pedagógiai részt emelték ki. Fontos lenne ezeknek megfelelő edzői tevékenység annak érdekében, hogy a pedagógiai tevékenység lényeges befolyásoló tényezőként jelenjen meg az utánpótlásnevelés folyamatában.

Kulcsszavak: labdarúgás, pedagógiai tevékenység, edzői szerep, tehetséggondozás

Diszciplína: pedagógia, sportpedagógia

Abstract

Football is equally popular in and around Hungary, despite the fact that currently Hungarian football has very few footballers who are good enough to play in internationally recognized teams. Youth trainers bear a special responsibility in talent development, as they not only have to be excellent sports professionals, but also need to have a positive influence on the young players' lifestyle, attitude and activities beyond sports. Based on the above, the purpose of the study was to explore differences and similarities in trainers' roles among the footballers in Hungary and in the Hungarian speaking areas of neighbouring countries. It was also our goal to take age into consideration of the football academies.

The study was carried out in one of the eight major football academies of Hungary, and at a football academy located in a Hungarian speaking area of a neighbouring country. In the study we gathered data from young footballers (n=146) belonging to four age groups. We used the questionnaire method. The questions were aimed at the young footballers' attitudes and experience about the role of their trainers.

The findings show that the young players and age groups in and outside of Hungary have a different view on the work of their trainers and their influence on their life. Comparing the academies and the age groups, marked differences were found. The footballers of the neighbouring country generally tended to have a higher appreciation towards their trainers' roles and the main characteristics of their trainers, and also there were smaller differences between the age groups in that country. In the case of footballers from Hungary, the more they approached the age of being contracted as a professional sports person, the more they valued the factors affecting this step; while younger footballers mostly mentioned pedagogical elements. It would be important for trainers to be familiar with these findings and tailor their work accordingly, so that pedagogical work can play a crucial role in talent development.

Keywords: football, pedagogical work, the role of the trainer, talent development

Discipline: pedagogy, sports pedagogy

A jelenlegi magyar labdarúgás színvonala messze került még az 1970-es és -80-as évek eredményeitől is, amikor labdarúgó világbajnokságot ritkán rendeztek a magyar válogatott nélkül. Akkoriban még a klubcsapatok is bejutottak olykor valamelyik nemzetközi kupasorozat döntőjébe vagy az elődöntőbe. A labdarúgás jelenlegi sikertelensége több okra vezethető vissza, de a tehetséggondozás és az utánpótlásnevelés helyzete mindenképp fejlesztendő területnek tűnik (Vincze és tsai, 2008). Hazánkban a labdarúgó akadémiák rendszere vállal kiemelt szerepet a fiatal labdarúgók komplex tehetséggondozásában és karrierjük hatékony elindításában, megalapozásában. A bentlakásos akadémiai rendszer a különböző szakmai és személyi problémák ellenére az elmúlt években a magyar labdarúgás-utánpótlás képzésének sarokkövévé vált (Kiss és tsai, 2015).

Jelen kutatás aktualitása az, hogy jelenleg a hazai labdarúgó akadémiák hatékonysága alig értékelhető

nemzetközi szinten. A sikeres nemzetközi szerepléshez nem elég egy-egy motoros adottság magas szintű megléte, egyéb személyi és tárgyi tényezők is jelentős befolyással bírnak a beválás folyamatára (Révész és tsai, 2005).

A labdarúgás színvonalának emeléséhez elsősorban a fiatal tehetségek tudatos fejlesztésére van szükség, mely folyamatban a többet vizsgált motoros, antropometriai, pszichés tényezők mellett a pedagógiai elvek is jelentős szerepet játszanak (Csáki és tsai, 2013). Elmondható, hogy kevés azon hazai kutatások száma, mely az edző pedagógiai szerepét és az edző-sportoló kapcsolatot vizsgálja (Révész és tsai, 2013), és ez különösen igaz a labdarúgás sportágra. A sikeresség tekintetében lényeges az probléma, hogy az edző a sportszakmai fejlesztés mellett milyen nevelési módszerekkel és kommunikációval segíti a játékosok sokoldalú fejlődését, és ez mennyire befolyásolja a magatartásukat és milyen hatással lehet a felnőttkori teljesítményükre.

A kérdéskörben az IPOO tanulás modelljét (Mező és Mező, 2007) alkalmazva úgy fogalmazhatunk, hogy a fiatal sportolók bevalására személyiségük is befolyással bír, így a még nem kiforrott pozitív személyiségvonások megerősítése az edzők privilégiuma is, melyet az edző – sportoló interakció során a megfelelő nevelési módszerek és stílusok alkalmazása (input: a sportolót érő, többekévvé az edző által kontrollált ingerek, illetve ezek feldolgozása a process-fázisban) révén valósulhat meg. Az így kiteljesedő személyiségjegyek a játékosok magatartás és tevékenységformájában mutatkoznak meg (output). Ez a tanulási folyamat nem csak a pályán vagy az öltözőben valósulhat meg, hanem egyéb, közvetlenül a sporthoz nem kapcsolódó közös szabadidős programokon is realizálódhat (ez az organizáció fázisához köthető edzői szervezői tevékenységet igényel).

Az edző-sportoló kapcsolat pedagógiai szempontú vizsgálata úszók körében bemutatásra került Révész és mtsai által (2013), Gombocz és Gombocz (2006) utánpótláskorú kosárlabdázók edzőjükről alkotott elvárásait és véleményeiket vizsgálva kimutatták, hogy az edző megítélésében a szakmai hozzáértés és a pedagógiai tudás nagy jelentőséggel bír. Varga (2017) labdarúgó edzők véleményét vizsgálta a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról és azt állapította meg, hogy az edzők inkább a sportteljesítmény fejlesztésére irányuló tulajdonságokra helyeznek nagy hangsúlyt, szemben az erkölcsi és nevelési normákkal. Csáki és munkatársai (2013) fiatal labdarúgók körében végzett edző-sportoló kapcsolatának vizsgálata a posztok és a korosztályok között fellelhető jelentős különbségeket mutatta be. Rossmann (1987) az ideálisnak tartott és a reális edző sajátosságaira vonatkozó fiatal labdarúgók véleményeit vizsgálva azt találta, hogy a fiatal labdarúgók igénylik, hogy az edzők nagy figyelmet fordítsanak az egyéni fejlődésükre és partnerként kezeljék őket.

Elméleti háttér

Jól ismert, hogy az edző-sportoló kapcsolat meghatározza a sportbeli eredményességet és tel-

jesítményt (Myers és tsai., 2005), valamint a fiatalok szocializációs folyamataira is jelentős hatással van (Gombocz, 2004). Az edző-sportoló kapcsolat jól jellemzi azt a pedagógiai viszonyhelyzetet is, mely elsősorban a közös célokra és a kölcsönös függőségen alapszik (Gombocz, 2010).

A szakmai ismeretek birtoklása mellett pedagógiailag is felkészültnek kell lennie az edzőnek ahhoz, hogy sikereket érjen el (Biróné, 2004). Az edző felelős azért, hogy az utánpótláskorú játékosok életének minden tényezője összhangban legyen egymással, illetve hogy személyiségük konstruktív módon egyesítse őket (Baumann, 2002). Az edzők számára fontos korszerű pedagógiai és pszichológiai ismeretek minél alaposabb elsajátítása és gyakorlatban történő alkalmazásának képessége, hiszen így nagyobb annak az esélye, hogy a különböző hatékony eljárások beépülnek a korosztályos nevelési és képzési folyamatok mindennapjaiba (Géczi és tsai., 2005).

A legtöbb fiatal sportoló példaképet választ magának, akinek a bőrébe (mezébe) bújva, azonosulhat vele a játék időtartamára és titkon remélve, hogy egyszer ő is olyan sikeres sportoló lesz. A labdarúgó tehetséggondozásban részt vevő gyerekek előtt is az eszményképek sokfélesége jelenik meg, Makszin (2012) állítása szerint ezek lehetnek értelmi (a szabályok ismerete), erkölcsi (mint egy olimpiai bajnok) vagy gazdasági jellegű (kiemelkedő fizetés). A fiatalok a magatartásmintákat a különböző életkori szakaszaikban más-más személyektől kapják. A korai szakaszban a szülő, majd a pedagógusok a jelentik a példaképet, később az önértékelés és önismeret fejlődésével látóköriük tágul, így a pubertáskorban tűnnek fel a mozaik-példaképek, melyek több individuum követendő tulajdonságából állnak össze (Szebenyiné és Nyirkos, 1986). A példakép szerepe oldaláról kiemelésre érdemes, hogy az életkor és a sportágban elért eredmény változásával jelentősen változik (Révész, Bognár és Géczi, 2007)

A tehetséggondozásban részt vevő fiatal labdarúgók számára az edző tudása és hozzáállása mellett a magatartásmintája is alapvető jelentőséggel bír. A gyerekek mozaik-példaképeikben fellelhető olyan pozitív jellemvonások, melyek erkölcsi tartalmat is hordoznak magukban, nagy valószínűséggel az edzőtől is származtathatóak.

Kiváltképpen annak tükrében fontos ez a megállapítás, hogy az erkölcsi magatartásforma a jellemtől függ, mely a személyiség magatartást meghatározó belső feltételrendszerének legmagasabb eleme (Bábosik, 1991).

Megfelelő magatartásminta és motiváció nélkül a kiemelkedő értelmi és mentális képességek megléte esetén sem szabad tehetségről beszélni, hiszen belső kitartás, szorgalom, akaraterő nélkül a tehetség gondozás folyamata nem lehet eredményes (Czeizel, 1997). A magatartás és szokásrendszer nevelés útján kialakítható és fejleszthető, amennyiben kisgyermekkorban elkezdődik a teljesítményszükséglet tudatos fejlesztése (Biróné, 2004). A teljesítménymotiváció és a szorongáskezelés kiemelt szerepe mellett a sportolók nehezen érhetnek el sikereket az olyan személyiségjegyek nélkül, mint az önbizalom és az önbecsülés (Szepes, 2002), így ezeknek a tényezőknek is jelentős szerepet kell kapni a fiatal tehetségek fejlesztésében (Orosz, 2010).

A sikeresség eléréséhez a felkészülésen kívül a versengés is hozzájárul. Az együttműködés és a versengés a társas motívum összetevői, a megfelelő szociális és érzelmi képességgel bíró sportolók magas fokon építik be a személyiségükbe és rendszeresen alkalmazzák a sporttevékenységben (Koltai és Bognár, 2009). Az edző számára fontos feladatot jelent a csapategység és optimális együttműködés kialakítása, a csapat összetartásának erősítése és megszilárdítása. Amennyiben egy csapatnak sikerül egyesíteni a feladatkohéziót és a szociális összetartást, akkor optimális közösségi teljesítmény jöhet létre (Baumann, 2002). A feladatkohézió szintjei azt jelzik, hogy a csapattagok milyen mértékben dolgoznak együtt, míg a társas kohézió a csapattagok között fellelhető szimpátia mértékéről tanúskodnak (Lénárt, 2002).

A mindennapos edzői munka során megfigyelhetjük, hogy az edzők létrehoznak egy személyes stílust, ami rájuk jellemző. Baumann (2002) a tekintélyelvű, az együttműködő és a kapcsolatorientált vezetői stílust különböztet meg az edzők vonatkozásában. A szerző kiemeli, hogy a sikeres edzők saját magatartásukat és követelményeiket a játékosok fejlettségi szintjéhez igazítják.

Jelen vizsgálat központi témája az edző szerepe és tulajdonsága, valamint az edző – sportoló interakcióban fellelhető pedagógiai viszony egy hazai és egy határon túli labdarúgó akadémián nevelkedő utánpótláskorú labdarúgók mintájában. Célunk bemutatni a hazai és határon túli labdarúgó akadémia edzői szerepeit és az edzők jellemző jegyeit az utánpótláskorú labdarúgó véleményei alapján. Ezen tényezők feltárásával megismerhető és fejleszthető az edzők pedagógiai tevékenysége, amely jelentős befolyásoló tényezőt mutat a beválás folyamatára és az eredményességre.

MÓDSZER

Minta

A vizsgálatot Magyarország nyolc kiemelt akadémiajában, valamint egy határon túli akadémián végeztük el. A kutatás folyamán utánpótláskorú labdarúgókat szólítottunk meg, akik négy különböző korosztályt (U-16, U-17, U-18 és U-19) képviseltek és valamennyien a saját intézményeik kollégiumában bentlakó fiatal sportolók. Mindkét adatfelvételi helyszínen az akadémiákat irányító testületek jóváhagyták a kutatáshoz tartozó etikai és módszertani tényezőket. A 18 év alatti gyerekek szülei írásban járultak hozzá a vizsgálatban való részvételhez, míg a már nagykorú sportolók maguk írták alá a beleegyező nyilatkozatot.

A tesztek a labdarúgók 2017-ben, az őszi versenyzidőszakban, a tanítási órák után, a délutáni tanulószobában töltötték ki. Az adatfelvételt a szerzők közül egy fő, valamint egy ügyeletes kollégiumi nevelő felügyelte. Mindannyian segítettek abban, hogy a tesztek lényegét a fiúk megértsék, valamint válaszoltak a felmerülő kérdésekre.

Hiányzás miatt három, illetve négy személy nem szerepel a mintában, a többiek az intézményben tartózkodtak ebben az időszakban. Összesen 146 labdarúgó választ dolgoztuk fel, ebből a hazai akadémiát 71 fő, a határon túli akadémiát 75 fő képviselte (1. táblázat).

1. táblázat: A vizsgálatban szereplő játékosok számának korosztályonkénti megoszlása (forrás: a Szerző)

	Hazai akadémia	Határon túli akadémia
U-16	19 fő	20 fő
U-17	17 fő	18 fő
U-18	19 fő	25 fő
U-19	16 fő	12 fő
Σ	71 fő	75 fő

Eszközök

A vizsgálathoz olyan kérdőíves módszert alkalmaztunk, mely egy korábban alkalmazott kérdőív (Révész, Géczi és Vincze, 2005) labdarúgás sportágra történő adaptálásával történt. A kérdések az edző szerepére és az edző-sportoló kapcsolatot meghatározó tényezőkre térnek ki, mely során azt tárjuk fel, hogy miként tekintenek a sportolók edzőikre, illetve véleményük szerint milyen jellemzőik vannak az edzőknek. Az edzői szerepeket tekintve, a futballszakmai (menedzser, szakmai munkáért felel) és a labdarúgáson kívüli területeket érintő szerepek (barát, családtag) kerültek a vizsgálat fókuszába. Az edzői jellemzők esetében a fiatal labdarúgók saját tapasztalataik alapján kialakult véleményeikre és tapasztalataikra voltunk kíváncsiak. A kérdőív zárt jellegű kérdéseket tartalmazott, melyeket 1-től 5-ig terjedő attitűdskálán kellett meghatározni a játékosoknak, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Az 1-es érték jelentette a kérdéssel vagy meghatározással való teljes egyet nem értést, az 5-ös érték pedig az állítással való teljes egyetértést.

Eljárás

Az adatok elemzéséhez az SPSS 20.0 statisztikai programot alkalmaztuk. A minta jellemzéséhez leíró statisztikát, a korosztályok közötti különbségek bemutatására varianciaanalízist (Post Hoc), a

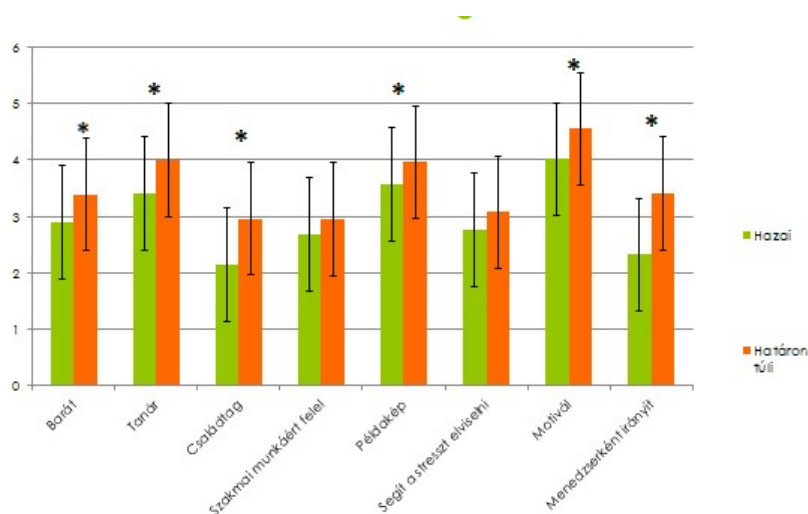
két akadémia sportoló csoportjai közötti különbségek bemutatására kétmintás T-próbát alkalmaztunk. Szignifikancia szintnek az 5%-os hibahatárt vettük alapul.

Eredmények

Mind a hazai(h) és határon túli(ht) játékosoknál magas értékeket mutat a motivál ($M_h=4.01$; $SD=1.16$), ($M_{ht}=4.55$; $SD=.77$), tanár ($M_h=3.41$; $SD=1.22$), ($M_{ht}=3.99$; $SD=1.07$) és példakép ($M_h=3.56$; $SD=1.3$), ($M_{ht}=3.96$; $SD=.95$) míg kifejezetten alacsony a családtag ($M_h=2.15$; $SD=1.31$) ($M_{ht}=2.96$; $SD=1.29$) és a segít a stresszt elviselni ($M_h=2.76$; $SD=1.27$) ($M_{ht}=3.07$; $SD=1.18$) változók értékei (1. ábra).

A határon túli akadémia a vizsgálati eredmények alapján kilenc esetben mutat szignifikánsan magasabb értékeket a hazainál. A határon túli játékosok véleménye alapján elmondhatjuk, hogy az edzőik nagyobb hangsúlyt fektetnek a motiválásra ($t=-3.29$; $p=.001$) és a menedzseri feladatok ellátására is ($t=-5.28$; $p=.000$), mint a hazai edzők. A szakmai munkán kívüli területen a határon túli sportolók magasabb értékekkel jellemzik edzőiket a barát ($t=-2.55$; $p=.01$), tanár ($t=-3.03$; $p=.003$), családtag ($t=-3.71$; $p=.000$) szerepekben, valamint példaképként ($t=-2.1$; $p=.03$) is jobban tekintenek rájuk, mint a hazai játékosok.

1. ábra: „Az edző szerepe az életben” – kérdőív skáláinak átlagértékei és szórásai a hazai és a határon túli labdarúgók mintájában (forrás: a Szerző)

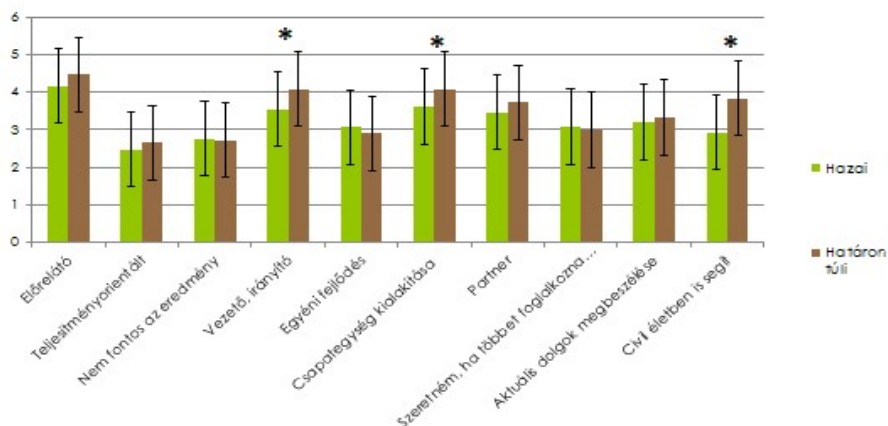


*Szigorú különbség a hazai és a határon túli labdarúgók között ($p < .05$)

Az edzői tulajdonságoknál kifejezetten alacsony értékeket mutat a teljesítményorientáltság ($M_h = 2.48$; $SD = 1.22$), ($M_{ht} = 2.65$; $SD = 1.09$), a nem fontos az eredmény ($M_h = 2.76$; $SD = 1.19$), ($M_{ht} = 2.72$; $SD = 1.18$) míg magas az előrelátó értéke ($M_h = 4.17$; $SD = 1.2$), ($M_{ht} = 4.47$; $SD = .93$).

Megállapítható, hogy a határon túli labdarúgók a civil életben is jobban támaszkodhatnak az edzőikre ($t = -4.54$; $p = .000$), akiket a vezető, irányító tulajdonság is jellemez ($t = 2.96$; $p = .004$), valamint a csapategység kialakítása is fontos számukra ($t = -2.72$; $p = .007$), mint a hazai labdarúgók számára. (2. ábra)

2. ábra: „Az edző jellemzői” — kérdőív skáláinak átlagértékei és szórásai a hazai és a határon túli labdarúgók mintájában (forrás: a Szerző)

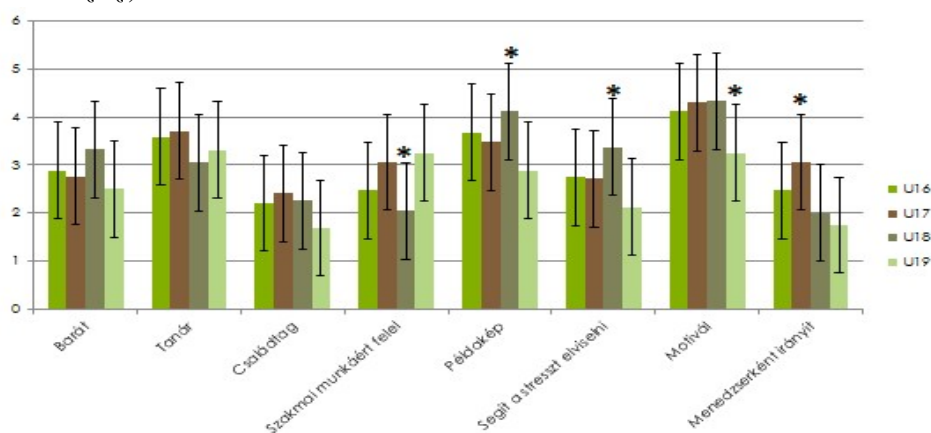


*Szigorú különbség a hazai és a határon túli labdarúgók között ($p < .05$)

Az edzői szerepeket tovább elemezve megállapíthatjuk, hogy a korosztályok között több kérdésben is különbség található. A példakép és a motiváló edzői szerepeket a korcsoportok a két intézményben eltérően ítélik meg. A hazai játékosok közül az U-18-as korúak a leginkább ($F=2.86$; $p=.04$), a határon túli U-18-as csapat tagjai a legkevésbé ($F=3.12$; $p=.03$) tekintik edzőjüket példaképüknek. A hazai legidősebb korosztály érzi úgy, hogy edzőjük motiváló képessége a legala-

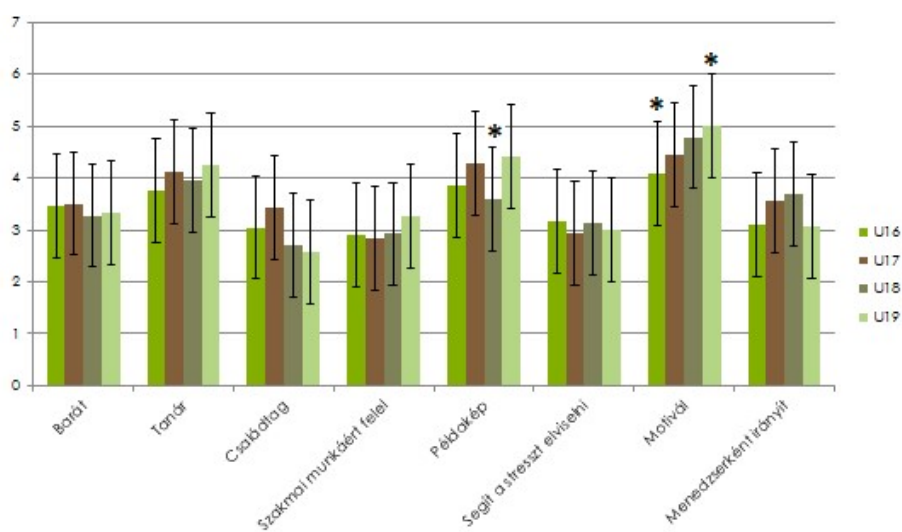
csnyabb ($F=3.4$; $p=.02$), ezzel szemben a határon túli U-19-es játékosok maximálisan elégedettek edzőjük teljesítményre való ösztönzésével ($F=5.2$; $p=.003$). A hazai U-18-asok gondolják úgy, hogy edzőjük nemcsak kizárólag a szakmai munkáért felelős személy ($F=3.96$; $p=.01$), valamint ő segít a legtöbbet abban, hogy a mindennapos stresszt elviseljék ($F=3.04$; $p=.03$). Az U-17-es korosztály játékosai edzőjük menedzseri tevékenységét emelik ki ($F=4.06$; $p=.01$) (3. és 4. ábra).

3. ábra: „Az edződ szerepe az életben” –kérdőív skáláinak átlagai és szórásai a hazai labdarúgók korosztályonkénti megoszlásában (forrás: a Szerző)



*Szignifikáns különbség a hazai labdarúgók korosztályai között ($p<.05$)

4. ábra: „Az edződ szerepe az életben” –kérdőív skáláinak átlagai és szórásai a határon túli labdarúgók korosztályonkénti megoszlásában (forrás: a Szerző)

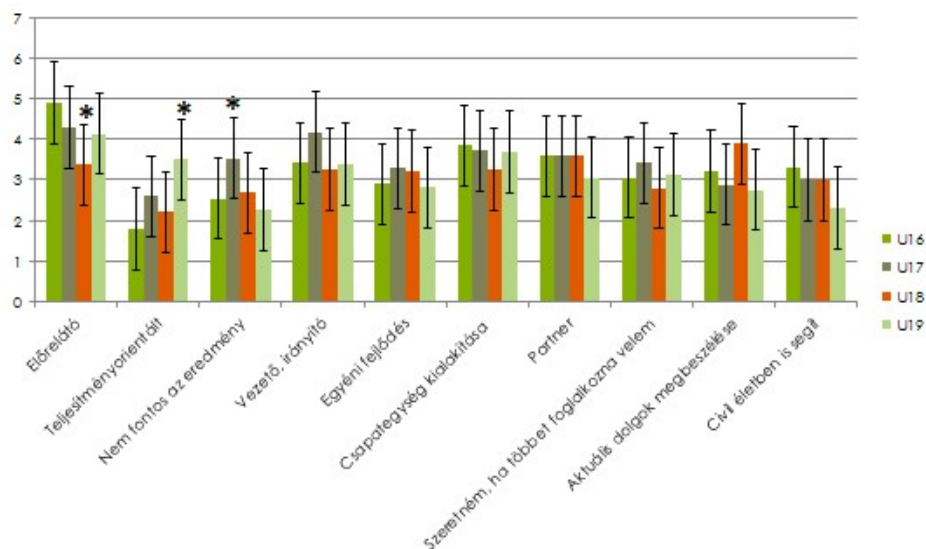


*Szignifikáns különbség a határon túli labdarúgók korosztályai között ($p<.05$)

Az edzői tulajdonságokat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a korcsoportok között statisztikailag kimutatható különbséget csak a hazai akadémiánál találtunk. A legidősebb korosztály gondolja úgy, hogy az edzőjüknek leginkább az eredmény a fontos ($F=7.76$; $p=.000$), szemben az U-17-esekkel,

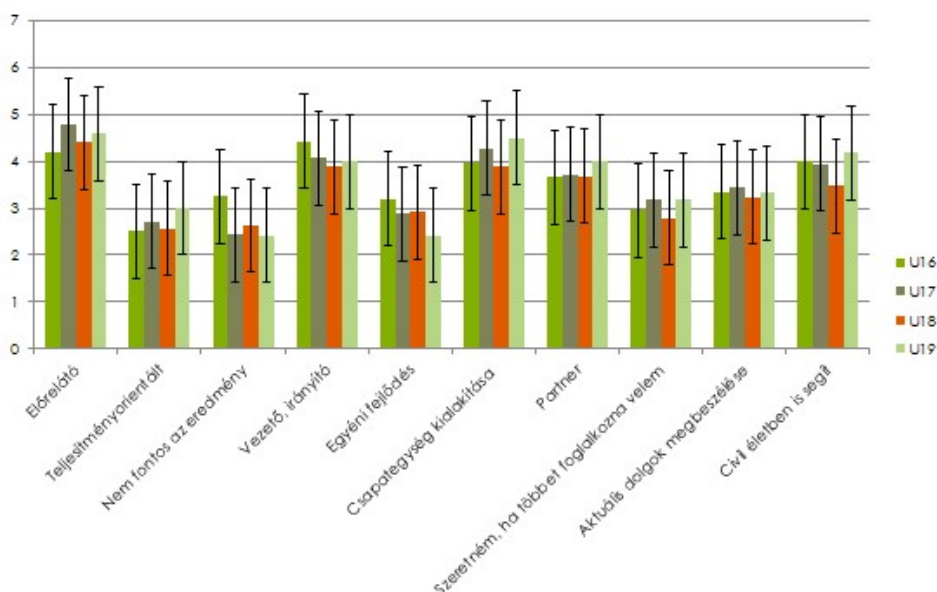
akiknek az edzőjük a mérkőzésre való felkészítésre helyezi a legnagyobb hangsúlyt ($F=3.89$; $p=.01$). A 18 évesek az edzőjüket az előrelátással jellemzik ($F=6.31$; $p=.001$), aki megtervezi a feladatokat és célokat tűz ki (5. és 6. ábra).

5. ábra: „Az edződ jellemzői” – kérdőív skáláinak átlagai és szórásai a hazai labdarúgók korosztályonkénti megoszlásában (forrás: a Szerző)



*Szignifikáns különbség a hazai labdarúgók korosztályai között ($p<.05$)

6. ábra: „Az edződ jellemzői” – kérdőív skáláinak átlagai és szórásai a határon túli labdarúgók korosztályonkénti megoszlásában (forrás: a Szerző)



*Szignifikáns különbség a határon túli labdarúgók korosztályai között ($p<.05$)

Az edzői szerepeket összehasonlítva korosztályonként a hazai és a határon túli mintában 12 esetben találtunk szignifikáns különbséget. A két legfiatalabb korcsoportban a határon túli fiúk tekintenek inkább családtagként ($t=2.15$; $p=.03$) és ($t=2.3$; $p=.02$) az edzőjükre. A 18 éveseknél találjuk az egyetlen faktort, amelyben a hazai játékosok maga-

sabb értékkel illetik edzőjüket, inkább ők tekintenek példaképként rá ($t=-2.47$; $p=.01$). A legidősebb korosztályban található a legtöbb különbség, ahol külön kiemelhető a határon túli edző motivációs tevékenysége ($t=4.87$; $p=.000$). (2. táblázat)

2. táblázat: „Az edző szerepe az életben” – kérdőív skáláinak átlagai és szórásai a hazai (H) és a határon túli (HT) labdarúgók azonos korosztályok közötti megoszlásában (forrás: a Szerző)

Változó	U16		U17		U18		U19	
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
	H	HT	H	HT	H	HT	H	HT
Barát	2,89±1,2 8	3,42±1,3 4	2,76±1,4 7	3,50±1,0*	3,5±1,29	3,29±0,9 5	2,5±1,21	3,23±0,9 2
Tanár	3,58±1,1 7	3,79±1,4 3	3,71±1,0 4	4,1±0,96	3,22±1,1 1	3,92±0,8 8*	3,31±1,3 5	4,31±0,9 4*
Családtag	2,21±1,1 8	3,05±1,2 2*	2,41±1,2 7	3,45±1,4 3*	2,39±1,4 6	2,67±1,1 6	1,69±1,2 5	2,46±1,3 3
Szakmai munkaért felel	2,47±1,3	2,95±1,0 2	3,06±1,0 2	2,8±0,89	2,17±1,1 5	2,92±1,2 4	3,25±1,0	3,23±1,2 3
Példakép	3,68±1,0 0	3,89±1,0 4	3,47±1,3 7	4,2±0,69*	4,33±0,8 4*	3,58±1,0 6	2,88±1,3 6	4,46±0,6 6*
Segít a stresszt elviselni	2,74±1,0 4	3,28±1,1 2	2,71±1,2 6	2,85±1,2 2	3,56±1,3 8	3,13±1,2 9	2,13±0,8	3,15±1,1 4*
Motivál	4,11±0,9 9	4,05±1,1 2	4,29±0,8 4	4,5±0,68	4,56±0,7	4,78±0,4 2	3,25±1,2 9	5,00±0,0 0*
Menedzserként irányít	2,47±1,1 7	3,16±1,2 5	3,06±1,4 3	3,5±1,35	2,11±1,0 7	3,67±0,9 1*	1,75±0,8 5	3,23±1,4 3*

*Szignifikáns különbség a hazai (H) és a határon túli (HT) labdarúgók azonos korosztályai között ($p<.05$)

Az edzői tulajdonságok tekintetében szintén 12 esetben találtunk szignifikáns különbséget a hazai és a határon túli korosztályokat tekintve. A hazai 16 éves fiúk tapasztalták azt, hogy leginkább az ő edzőjük tervezi meg a feladatokat és tűz ki célokat ($t=-2.43$; $p=.02$), míg a határon túliak a vezető, irányító tulajdonságot emelik ki ($t=2.86$; $p=.007$). A

határon túli 17 és 19 éves játékosok érzik úgy leginkább, hogy edzőikre a sporton kívüli területeken is számíthatnak ($t=2.39$; $p=.02$) és ($t=4.89$; $p=.000$), míg a 18 éves hazai labdarúgók beszélnek meg a leggyakrabban edzőjükkel az aktuális dolgokat ($t=-2.9$; $p=.006$, 3. táblázat).

3.táblázat: „Az edző jellemzői” – kérdőív skáláinak átlagai és szórási a hazai(H) és a határon túli(HT) labdarúgók azonos korosztályok közötti megoszlásában (forrás: a Szerző)

Változó	U16		U17		U18		U19	
	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD	M±SD
	H	HT	H	HT	H	HT	H	HT
Előrelátó	4,89±0,3 1*	4,21±1,1 8	4,29±1,2 6	4,75±0,9 1	3,56±1,2 9	4,38±0,8 2*	4,13±0, 88	4,62±0,6 5
Tejesítményori-entált	1,79±0,8 5	2,53±1,0 2*	2,59±1,0	2,60±1,1 4	2,33±1,1 8	2,63±0,9 7	3,5±1,1 5	3,15±1,4 3
Nem fontos az eredmény	2,53±1,1 2	3,26±1,0 4*	3,53±1,2 8*	2,50±1,1 9	2,83±0,9 8	2,61±1,1 5	2,27±0, 88	2,31±1,3 1
Vezető, irányító	3,42±1,2 1	4,39±0,7 7*	4,18±1,4 2	4,05±0,8 8	3,44±1,1 9	3,92±0,9 2	3,38±0, 71	4,08±0,8 6*
Egyéni fejlődés	2,89±0,8 7	3,32±1,1	3,29±1,2 6	2,74±1,0 4	3,39±1,0 9	2,96±1,1	2,81±0, 98	2,31±1,1
Csapategység kialakítása	3,84±0,8 3	3,95±1,1 2	3,71±1,2 6	4,30±0,7 3	3,44±1,1 9	3,83±0,9 8	3,69±0, 94	4,54±0,7 7*
Partner	3,58±0,9 6	3,68±1,2	3,59±1,4 1	3,70±0,9 7	3,78±1,3 9	3,67±1,0	3,06±1, 12	4,0±1,15 *
Szeretném, ha többet foglalkozna velem	3,05±1,4 3	3,05±1,0 7	3,41±1,1 7	3,05±1,5 3	2,94±1,5 5	2,78±1,2 4	3,13±1, 36	3,08±1,1 8
Aktuális dolgok megbeszélése	3,21±1,0 3	3,37±1,1 6	2,88±1,3 1	3,4±1,18	4,11±0,9 6*	3,25±0,9 4	2,75±1, 06	3,31±1,0 3
Civil életben is segít	3,32±1,1 5	3,95±1,0 2	3,00±1,4 5	4,00±1,0 7*	3,17±1,3 3	3,46±1,1	2,31±1, 13	4,23±09 2*

*Szignifikáns különbség a hazai és a határon túli labdarúgók azonos korosztályai között ($p<.05$)

Megvitatás

Az edző-sportoló kapcsolat bizonyítottan jelentős szerepet játszik a fiatal sportolók mindennapjaiban, sportos és sporton kívüli jelenében és jövőjében is (Trzaskoma-Bicsérdy és tsai, 2007). Jelen vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a hazai és a határon túli akadémián nevelkedő fiatal játékosok és korosztályok is eltérően ítélik meg edzőjük tevékenységét és az életükben betöltött szerepét.

Elmondható, hogy statisztikailag kimutatható különbség kilenc esetben mutatkozott meg a két intézmény összehasonlítása során és valamennyi faktor esetében a határon túli fiatalok jellemezték edzőiket a magasabb értékekkel.

Az edzői szerepeknél mindkét intézmény labdarúgói a tanár, a motivál és a példakép tényezőket magas pontszámmal értékelték. Egy korábbi vizsgálat eredményei alapján Csáki és munkatársai (2013) is azt találták, hogy a fiatal labdarúgók magas értékkel jellemezték az edzők tanár és példakép szerepét.

Az edzők tanári tevékenységformái nagy jelentőséggel bírnak az utánpótláskorú játékosoknál,

hiszen egy-egy technikai elem elsajátítása vagy taktikai feladat megértése oktatási folyamat során valósulhat meg. Úszók körében végzett kutatás alkalmával kiemelésre került, hogy a sportolók fontosnak tartják az edzők motiváló szerepét (Révész és tsai., 2013).

Az edző – sportoló kapcsolat összefüggésében érdemes kiemelni, hogy inkább a határon túli labdarúgók tekintenek barátként, családtagként és menedzserként edzőikre, mint a hazaiak, annak ellenére, hogy jellemzően alacsony értékeket mutatnak ezek a tényezők. Valószínűsíthető, hogy a hazai játékosok kevésbé kötődnek az edzőjükhöz és a sporttevékenységen túli szférában nem alakult ki olyan szoros kapcsolat közöttük. Ez annak is lehet az oka, hogy a határon túli akadémia bentlakásos jellege kevésbé tekint hosszú múltra, így az edzők a sporton kívüli területekre is jobban fókuszálnak még, hogy az ott sportoló, tanuló gyerekek minél könnyebben alkalmazkodjanak ehhez az intézményi formához.

Az edző jellemzői közül az előrelátó, a vezető, irányító és a csapategység kialakítása faktorokat értékelték a legmagasabbra a különbség ellenére

nemcsak a határon túli játékosok, hanem a hazai labdarúgók is. A két akadémia eltérően ítéli meg az előbb említett edzői tulajdonságokat, azonban a hazai edzők magas értéke az előrelátó tényező esetén azt jelenti, hogy játékosaik úgy tapasztalják, hogy ők is előre megtervezik a feladatokat, célokat tűznek ki. A határon túli labdarúgók ismerik el jobban edzőjük vezető szerepét és gondolják úgy, hogy a csapategység fejlesztése során, kiemelt hangsúlyt fektetnek a csapaton belüli interakciók minőségére, az együttműködési készségekre.

Az edzői szerep korosztályi vonatkozása alapján a hazai sportolók közül az U-18-as csapat játékosai tekintik leginkább példaképnek edzőjüket, aki egyben a mindennapi stressz és szorongás csökkentésére is maximális energiát fordít. A csapat tagjai szemében az edző egy tekintély, akire felnéznek, mert nemcsak kizárólag a szakmai munkáért felelős személyt látják benne, hanem elismerik a sporton kívüli területen nyújtott segítségét is. A határon túli csapatoknál érdemes kiemelni, hogy minél idősebbek a játékosok, annál inkább magasabban értékelték edzőjük motivációs tevékenységét és fontos megemlíteni, hogy a legkevésbé motiváló, teljesítményre ösztönző legfiatalabb korosztálynak az edzője is magas pontszámot kapott.

Az edző jellemzőit elemezve, a hazai mintában a korcsoportokat érintő eltérések azt mutatják, hogy minél fiatalabbak a játékosok, annál inkább érzik úgy, hogy az ő edzőjük számára legfontosabb a mérkőzésre való felkészítés az eredményességgel szemben, míg a legidősebb csapat tagjai tartják a leginkább teljesítménycentrikusnak edzőjüket. Minél közelebb kerülnek a fiatal labdarúgók a képzési időszak végéhez, annál inkább az eredménycentrikusság mellett a folyamatos egyéni jó teljesítmény határozza meg a sikerességet. A mérkőzéseken elkövetett hibák akár a későbbi profi szerződés létrejöttét is veszélyeztethetik (Kiss és tsai, 2015). Lindner és Kerr (2001) szerint, a tehetséggondozás sikerességére külső és belső faktorok is hatnak. Jelen kutatásunkhoz hasonlóan ez a kutatás is rávilágít arra, hogy az edző kiemelt figyelmet kap a sportolók részéről, akik eltérő véleménnyel vannak az edzői szerepekről és tulajdonságokról.

Korlátozások

A kutatás korlátaival tartozik, hogy mindössze egy hazai és egy határon túli akadémia bentlakó labdarúgóit vizsgálta, így az eredmények általánosíthatósága korlátozott. Az egyes korosztályok alacsony elemszáma csökkentette a statisztikai erőt. Az is befolyásoló tényezőként jelenik meg, hogy az eredmények alapján nem tudunk összehasonlítást végezni a nem bentlakásos rendszerben nevelkedő fiatal labdarúgókkal. Fontos irány lenne ezen összetevők mentén is végezni vizsgálatokat.

Konklúziók

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a különböző korú fiatal labdarúgó eltérően vélekednek az edzők tevékenységéről és a tulajdonságaikról. Megállapítható, hogy nem csak a szakmai munkáért felelős személyt látják az edzőjükben, hanem igénylik a sporton kívüli tevékenységszférákban is a segítségüket. Példaképként akarnak rájuk tekinteni, akikhez bizalommal fordulhatnak a különböző életkorra jellemző problémáikkal, akik segíthetnek a stresszes élethelyzetek feloldásában és megoldásában. Érdemes edzőknek megszívlelni azt a gondolkodásmódot, hogy nemcsak a sportszakmai feladatokért felelős személyek, hanem az egyéni bánásmódot igénylő gyerekek civil életére is hatással vannak.

A fiatal labdarúgókkal foglalkozó edzőkben megerősödhet az a szemlélet, hogy a pedagógiai tevékenységek kiterjesztése a sporton túli területekre és kommunikáció megfelelő alkalmazása nélkül nem lehetnek sikeresek a labdarúgók tehetségének kibontakoztatásában és a jövő építésében. A közeli jövőben érdemes az edző – sportoló kapcsolatról meglévő információk bővítése, a kutatás további menetében más hazai és határon túli intézményben is végzünk hasonló kutatásokat.

Irodalom

- Bábosik István (1991). *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd Könyvkiadó, Budapest.
- Baumann, S. (2006). *Csapatpszichológia*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Biróné Nagy Edit (szerk.) (2004). *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek*

- tanulmányozásához*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Czeizel, E. (1997). *Sors és tehetség*. Budapest, FITT IMAGE/Minerva Kiadó
- Csáki, I., Bognár, J., Trzaskoma-Bicsérdy, G., Zalai, D., Mór, O., Révész, L., & Géczi, G. (2013). A sportágválasztás, a tehetséggondozás és az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata elit utánpótláskorú labdarúgók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14. 3 (55) 9-16.
- Csáki, I., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2013): Elméletek és gyakorlatok a tehetséges labdarúgó kiválasztásához és beválásához. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 14 : 1 (53) 12-18.
- Géczi, G., Révész, L., Bognár, J., Vincze, G., & Benczenleitner, O. (2005). Talent and talent development in sport: The issue of five sports. *Kalokagathia*, 43(3), 113—123.
- Gombocz, J. (2004). A testnevelő tanár és az edző pedagógiai szerepe. In: Biróné Nagy E. (szerk.), *Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és sportpedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. (147-171) Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- Gombocz, J. (2010). *Sport és nevelés*. Keszthely, Balaton Akadémia Kiadó
- Gombocz, J., & Gombocz, G. (2006). Utánpótláskorú sportolók véleménye edzőjükről (Az ideális és reális edző képe 14-16 éves kosárlabdázó fiúk ítéleteiben). *Kalokagathia*, 1-2, 76-85.
- Kiss, Z., Fózer-Selmeci, B., Csáki, I., & Bognár, J. (2015). Bentlakó labdarúgó-korosztályok pszichés-mentális jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 4, 331-347.
- Koltai, M., & Bognár, J. (2009): Az együttműködés és versengés jellegzetességei a magyar női röplabdázásban sikeres edzők szemszögéből. *Kalokagathia*, 47-48 : 4-1, 79-98.
- Lénárt, Á. (szerk.) (2002). *Téthelyzetben. Sportpszichológiáról edzőknek és versenyzőknek*. Budapest, Országos Sportegészségügyi Intézet
- Lindner, K.J.; Kerr, J. (2001). Predictability of sport participation motivation from metamotivational dominances and orientations. *Personality and Individual Differences*, 30, 759-773.
- Makszin, I. (2012). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Mező, F., Mező, K. (2007). Tanulási stratégiák fejlesztése az IPOO-modell alapján. Debrecen: Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális egyesület.
- Myers, N.D., Vargas - Tonsing, T.M., & Feltz, D.L. (2005): Coaching efficacy in intercollegiate coaches: Sources, coaching behavior, and team variables. *Psychology of Sport and Exercise*, 6: 129-143.
- Orosz, R. (2010). *A sporttehetség felismerésének és fejlesztésének alapjai*. Budapest, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége
- Révész, L., Bognár, J., & Géczi Gábor (2007). Kiválasztás, tehetség és pedagógiai értékek az úszásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 45–53.
- Révész, L., Bognár, J., Csáki, I., & Trzaskoma-Bicsérdy, G. (2013). Az edző-sportoló kapcsolat vizsgálata az úszás sportágban. *Magyar Pedagógia* 113. 1. 53-72.
- Révész, L., Géczi, G., Bognár, J., & Tóth, L. (2005). A sporttehetség megközelítési módjai. *Magyar Edző: Módszertani és továbbképző folyóirat* 8. 4. 5-7.
- Rossmann, E. D. (1987). *Verhaltenskonzepte für das sportliche Training von Jugendlichen*. Schorndorf, Verlag K. Hoffmann
- Szebenyiné és Nyirkos, T. (1986). *A személyiségközpontú világnézetű nevelés módszerei*. Budapest, Tankönyvkiadó
- Szepes, M. (2002). *A mindennapi élet mágiája*. Budapest, Édesvíz Kiadó
- Trzaskoma-Bicsérdy, G., Bognár, J., Révész, L., & Géczi, G. (2007). The Coach-Athlete Relationship in Successful Hungarian Individual Sports. *International Journal of Sports Science and Coaching* 2 .4. 485-495.
- Varga, D. (2017). Képpen a gyermekkép: Labdarúgó edzők nézetei a mester és utánpótláskorú tanítványai kapcsolatáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 71, 46-51.
- Vincze, G., Fügedi, B., Dancs, H., & Bognár, J. (2008). The effect of the 1989-1990 political transition in Hungary on the development and training of football talent. *Kinesiology* 40: 1. 50-60.

A FŐISKOLAI HALLGATÓK ÉLETMÓDJA ÉS SPORTTAL KAPCSOLATOS SZOKÁSAIK

Szerzők:

Vida Júlia
Gál Ferenc Főiskola (Magyarország)

Dr. Fest Sarolta (PhD.)
Gál Ferenc Főiskola (Magyarország)

Levelező szerző:
fest.sarolta@pk.gff-szarvas.hu

Lektorok:

Szabóné Dr. Balogh Ágota (PhD.)
Gál Ferenc Főiskola (Magyarország)

Dr. Lipcsei Imre (PhD.)
Gál Ferenc Főiskola (Magyarország)

Vida Júlia, Fest Sarolta (2019). A főiskolai hallgatók életmódja és sporttal kapcsolatos szokásaik. *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 19–27. DOI 10.18458/KB.2019.2.19

Absztrakt

A szerzők kérdőívek segítségével tanulmányozzák, hogy a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának főiskolai hallgatói (n=127) mennyi időt töltenek a testhigiéniára, az alvás, az étkezés, a tanulás, a szabadidő aktív és passzív kiaknázásával. Eredmények: Étkezés – a diákok nagy mennyiségben csokoládét, chipset fogyasztanak, míg a gyümölcs- és zöldségfogyasztásuk ezzel ellentétes. Mozgás – a rendszeres testnevelésen részt vevő hallgatók aránya nem több mint 21%, 55% nem vesz részt sporttevékenységben, 13% -uk nem végez testmozgást. Egyebek – a hallgatók 39%-a naponta több mint 1-2 órát töltött számítógép vagy TV-készülék előtt. Az eredmények azt sugallják, hogy a tanárjelöltek értékrendjében az egészség helye túlságosan elmarad.

Kulcsszavak: életmód, egészségtudatosság, sport

Diszciplína: Egészségtudomány

Abstract

COLLEGE STUDENT'S LIFE STYLE AND THEIR ATTITUDE TO SPORTS

The authors studies by using questionnaires the amount of time spent by college students at the Applied Humanities and Pedagogy Faculty of Szent István University (n=127) on body hygiene, sleeping, meal, participation in lessons, active-passive exploitation of free time. Results: Meal – the students consume in great amount chocolates, chips while their fruit and vegetable consummation seem backward. Move – proportion of students doing regular physical education is no more than 21 %, 55% are not involved in any sporting activities, 13 % do not like any body movement. Others – 39 % of the students spent more than 1-2 hours daily in front of a computer or TV set. The results suggest that in the teacher candidates' scale of values the place of health falls too much behind.

Keywords: lifestyle, health consciousness, sport

Discipline: Health Science

Napjainkban Magyarországon nincs igazán értéke a helyes életviteli szokásoknak, ezen belül a rendszeres testedzésnek. Ennek következményeként, bátran mondhatjuk, hogy nincs értéke az egészségnek sem, s mindez együtt jár a mozgásszegény életmóddal. A tapasztalat azt mutatja, hogy a főiskolákon is rendkívül sok az olyan hallgató, aki saját bevallása szerint nagyon keveset mozog, holott egyes kutatások (Gáldi, 2002) szerint az iskolai végzettség növekedésével együtt nő a fizikai aktivitást végzők gyakorisági aránya. Ennek az ellentmondásnak a feloldása érdekében végeztük el jelen vizsgálatunkat, mivel úgy véljük, hogy az életmód megváltoztatásában jelentős szerepe van a pedagógusnak. Jogosnak tűnik, hogy megkérdezzük: a pedagógusjelöltek hogyan vélekednek az egészségről, milyen szerepet szánnak a testmozgásnak a saját életükben.

Az életmódról általában

Az életmód a szükségletek kielégítése érdekében végzett tevékenységek rendszere, tehát konkrétan az, hogy a társadalom tagjai mindennapi életükben milyen tevékenységeket végeznek, hol végzik ezeket, kik vesznek részt ezekben, miért végzik ezeket, mit jelentenek számukra ezek (Andorka, 2006). Az életmódnak, mint jelenségnek nincs egységes elnevezése gyakran azonos értelemben használják az életstílus, az életvitel és az életminőség fogalmát is.

Az ember legfőbb élettevékenységei a munka, az alvás, a játék, a szabadidő aktív eltöltése, a tanulás, a társas együttlét, a fogyasztás stb. Az, hogy az egyén hogyan osztja el az élettevékenységeit egy napon belül, többek között az időtől függ. Az idő szubjektív megélését befolyásoló hatások – az idő múlásának módja és a benne elvégzett cselekvéseink, tevékenységeink értékelése – személyfüggő. Attól függ elsősorban, hogy milyen tulajdonságokkal, képességekkel rendelkezünk, valamint attól, hogy hogyan értékeljük tulajdonságainkat és tevékenységeinket. Korunk emberének alapvető időélménye az idő felgyorsulása, mely mindennapjaink valamennyi területére hatással van (Mező, 2017).

Az egyén aktivitását az emberi természet törvényei határozzák meg, mivel az ébrenlét és az

alvás, illetve éber állapotban az aktivációs szint is ciklikusan változó periódusokra tagolódik. Az alvás a tudat fiziológiai beszűkülése, normális nyugalmi állapot, amelynek során a szervrendszerek visszanyerik működésképeségüket. Az ébrenlét és az alvás napi ciklusokban ismétlődik, ez a legfontosabb biológiai ritmus. A fáradtsági és aktivitási szint görbéje pedig a napszakok, hetek, hónapok, évszakok és életperiódusok függvényében is változik. Ezt a biológiailag egyedi adottságoktól és külső tényezőktől is meghatározott, ritmikusan váltakozó aktivitási szintet nevezik bioritmusnak.

A sport életmódformáló funkciója

A szükségletek kielégítése tevékenységek segítségével történik (ha éhesek vagyunk, ételment keresünk, ha kulturálódni akarunk, színházba megyünk vagy olvasunk). „A sport az ember életében az alapvető szükségletek kielégítésére szolgáló alkalmas eszköz” (Bíróné, 2004). Ennek azonban – mint minden tevékenységnek – „értékmelegnek” kell lennie az egyén számára, hogy a szükségletek kielégítését, mint tevékenységet, tudatosan válassza a sokféle lehetőség közül. Igaz ugyan, hogy a jelen feltételek nem minden esetben biztosítanak megfelelő alapot a sport iránti szükséglet kielégítéséhez - például: uszodák, pályák, csarnokok, termék száma - mégis úgy gondoljuk, hogy komolyabb akadályokkal kell megküzdeni akkor, ha a szükségletek hiányoznak a sporttevékenység választásához. Egyes vizsgálatok (Bíróné és mtsai, 2011) azt mutatják, hogy a sporttevékenység nem kielégítő módon épült bele az emberek életmódjába. Ugyanez elmondható a testkultúra egyes elemeiről is. Felmérések (Perényi és Petridis, 2015) igazolják, hogy a sport helye és jelentősége az egyéni, emberi viszonylatban nem ilyen egyértelmű.

Ez a hatás érvényesül a főiskolai hallgatók esetében is: a magyar főiskolai hallgatók több mint 40 %-a szabadidejében aktív mozgást nem végez, egyedüli mozgáslehetősége a heti 1-2 kötelező testnevelési óra (Sebőkné, 1999). Ez a szám az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. Az egyetemek, főiskolák utolsó évfolyamain az ülőéletmód jellemző, melynek egyenes következménye a testösszetétel és a kardio-respiratorikus tel-

jesítmények változása (Frenkl és Mészáros, 1979). Holott a rendszeres fizikai aktivitásnak rendkívül sok kedvező élettani és pszichológiai hatása van például előnyös hatással van a mozgásszervi, valamint a szív – érrendszeri betegségek gyógyítására, emellett csökkenti az elhízást, az egészségre ártalmas szokásokat, s javítja az általános közérzetet. (Apor, 2005)

Az életmódbeli minták gyermekkorban alakulnak ki, amikor az egészséghez való hozzáállás még kedvező. Az iskolai testnevelésnek, melynek fő nevelő hatású eszközei a személyi és a tárgyi környezet, a természeti erők, az életmód, illetve a táplálkozás (Prisztóka, 1998) – meghatározó hatása van a későbbi felnőttkori fizikai aktivitás minőségére. (Bognár és mtsai, 2005). Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a felsőoktatás az utolsó nevelési szint, ahol a testnevelés és sport műveltségi területének tanítási-tanulási folyamatán keresztül az egészséges életmód iránti értékítéletének és beállítódásának tudatosítására, a tökéletes közérzet, a testi-lelki harmónia igényének a kialakítására még lehetőségünk van (Frenkl és Szabó, 1995).

Kutatási cél

A vizsgálat célja, információk gyűjtése a hallgatói életmód tartalmáról, formájáról, melyek értékesek lehetnek az oktatás tervezéséhez is.

A hallgatók életritmusa, életstílusa sajátos jellegzetességekkel bír, amelyek eltérnek a társadalom nagyobb részében elfogadott normáitól. Empirikus vizsgálatunk során arra törekedtünk, hogy a hallgatói életmód órákban mérhető kvantitatív leírása mellett az időfelhasználás magyarázó tényezőinek rendszerét feltárjuk. Munkánkban arról kívánunk számot adni, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatói, közelebbről: a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karának főiskolai hallgatói hogyan rendezik hierarchikus rendbe a tevékenységek struktúráját.

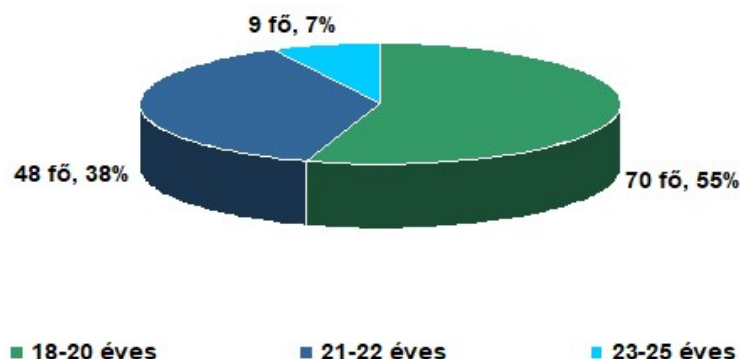
A tevékenységrendszerük tekintetében vizsgáljuk a munkaidőt, a munkához kapcsolódó időt, a szabadidőt és a fiziológiai szükségletekre fordított időtartamot.

Anyag és módszer

Vizsgálati helyszín. Vizsgálatunkat a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Karán végeztük.

Vizsgálati személyek Ezen intézmény 18 és 25 év közötti nappali tagozatos hallgatóit (n=127) kérdeztük életmódbeli és sportolási szokásaikról. A megkérdezettek 55%-a a 18-20 éves korosztályból került ki. S mindössze a megkérdezettek 7%, azaz 9 fő tartozott a 23-25 éves korosztályba (1.ábra).

1. ábra. Életkor szerinti megoszlás. Forrás: Szerzők.



Vizsgálati módszer

140 kérdőív kiosztására került sor a kar különböző évfolyamos hallgatók között. Ebből 127 kérdőív érkezett vissza.

Eredmények

Vizsgálataink során a következő eredményeket kaptuk.

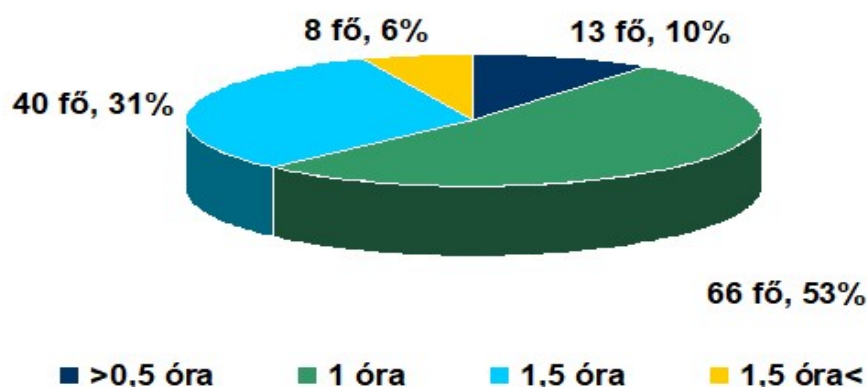
Az élettani szükségletekre vonatkozó kérdéskörből: Alvásra szánt idő tekintetében: a hallgatók nagy többsége napi 6-8 órát alszik, ami életkornak megfelelő. Ugyanakkor 43 %-uk naponta dohányzik, ami kedvezőtlen adat. Vajon hogyan hat a dohányzás azoknak a szervezetére, akik „egészségük érdekében” végeznek aktív fizikai tevékenységet nap, mint nap? A válasz: abszolút károsan. Éppen a mozgás szempontjából egyik legfontosabb szervet – a tüdőt – támadja a dohányzás. Másik meglehetősen rossz adat a rendszeren sportolók körében, hogy 65%-a alkalmanként iszik alkoholtartalmú készítményeket. Az alkohol mellett, hogy károsítja a májat, az agyat és az idegeket, még hízal is: valódi tápértéke nincs, az általa bevitt kalóriák az izomzat növelése helyett a zsírpárnák kialakulását eredményezik.

A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók zöménél a pedagógus pályára készülés nem vagy csak nagyon kis mértékben befolyásolja az életvitelt. Jelenleg értelmiségi életvitelre, átadásra alkalmatlan életmódminta jellemző a hallgatókra.

A következő kérdés a tisztálkodásra vonatkozott (2. ábra). A megkérdezett hallgatók többsége (56%-a) naponta legalább egy órát tölt tisztálkodással. Ez az időmennyiség elegendő napi szinten a hallgatók higiéniai ellátására. Azt is meg kell említenünk, hogy viszonylag nagy százalékuk (31%) mindössze napi fél órát szán ezen tevékenységekre.

Egészséges táplálkozásra vonatkozó kérdésünk: Hányszor étkezik naponta? Itt külön kérdeztük rá a hideg és meleg ételek fogyasztására. Napi 1-szer mindössze 4-en étkeznek, ők minden esetben meleg ételt fogyasztanak. Ez nem felel meg az egészséges táplálkozás feltételeinek. Napi 2-szer étkezők között már változatosabb képet mutatott az eredmény. Külön vettük azokat, akik reggelit és ebédet fogyasztanak, akik reggelit és vacsorát, illetve akik ebédet és vacsorát fogyasztanak (1. táblázat). Az egészségesebbnek tekinthető a reggeli és ebéd fogyasztás, bár a napi 2-szeri étkezés nem elegendő.

2. ábra. Tisztálkodásra szánt idő megoszlása. Forrás: Szerzők.



1.táblázat. Az étkezés rendszeressége. Forrás: Szerzők.

Napi 2-szer étkezők (n= 62)	Napi 3-szor étkezők (n= 61)
reggeli-ebéd: 16 fő, ebből... <ul style="list-style-type: none"> • meleg ételt fogyasztó: 5 fő, • hideg ételt fogyasztó: 11 fő reggeli-vacsora: 6 fő, ebből... <ul style="list-style-type: none"> • meleg ételt fogyasztó: 6 fő, • hideg ételt fogyasztó: 0 fő ebéd-vacsora: 40 fő, ebből... <ul style="list-style-type: none"> • ebédre hideg ételt fogyasztó: 23 fő • ebédre meleg ételt fogyasztó: 17 fő • vacsorára hideg ételt fogyasztó: 26 fő • vacsorára meleg ételt fogyasztó: 8 fő, • meleg és hideg ételt is fogyaszt: 6 fő 	reggeli ebédnél <ul style="list-style-type: none"> • hideg ételt eszik: 16 fő • meleg ételt eszik: 38 fő • aki meleget és hideget is fogyaszt: 7 fő vacsorára <ul style="list-style-type: none"> • hideg ételt eszik: 38 fő • meleg ételt eszik: 14 fő • meleg és hideg ételt egyaránt fogyaszt: 9 fő.

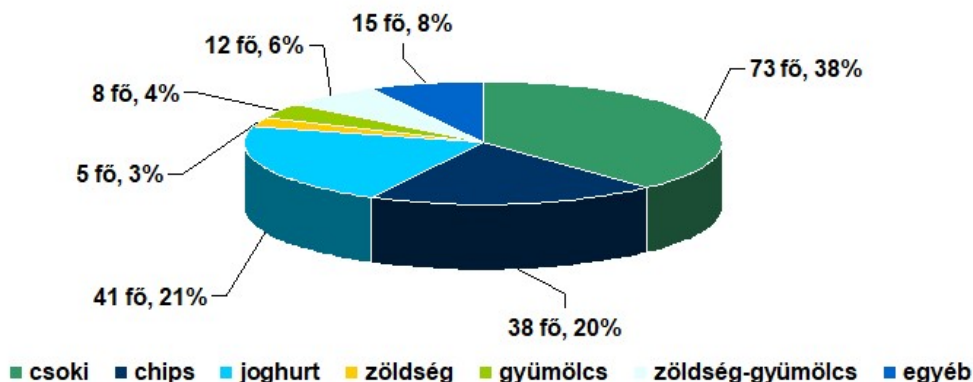
A nap első és egyben legfontosabb étkezése a reggeli. Ébredés után a legalacsonyabb a vércukorszint, ezért nagyon fontos, az első étkezés. A hallgatók nem mindegyike reggelizik. A reggeli a két tanóra között, szünetben szokott megtörténni tíz óra magasságában, de gyakran előfordul az is, hogy étkezést hagynak ki és ezáltal az első étkezésük az ebéd. Nincs ideje a hallgatóknak reggelit készíteni, mivel megpróbálják az alvásidőt kinyújtani. A reggeli étkezést gyakran egy kávé, egy szál cigaretta biztosítja.

A főiskola a hallgatói számára ebédszünetet nem biztosít, ennek okai leginkább a tanórák mennyiségében keresendők. Így a legtöbb hallgató számára az ebéd elfogyasztása sem kap nagyobb hangsúlyt, mint a reggeli. A hallgatóknak lehetőségük van a menzán étkezni, ugyanakkor a fiatalok gyakran időhiány miatt az otthonról hozott ételleket kény-

telenek, akár hidegen is elfogyasztani. Abban az esetben, ha valaki mégis a menzát veszi igénybe, több étterem változatos menüi közül választhat. A szervírozott ételek lehetőséget adnak az egészséges ebéd elfogyasztására és az árak is kedvezők. A külső környezet tanulmányozása alapján megállapítható, hogy a lehetőség megvan az egészséges táplálkozásra, csak a hallgatók nem élnek vele vagy azért, mert nincs elég idejük rá, vagy azért, mert nem fordítanak kellő figyelmet az étkezés minőségére.

Az egészséges táplálkozás témakörén belül kíváncsiak voltunk az étkezési szokásokra is. Erre irányuló kérdésünk: A főétkezések között az alábbiak közül melyiket fogyasztod? (3. ábra).

3.ábra. Étkezési szokások. Forrás: Szerzők.



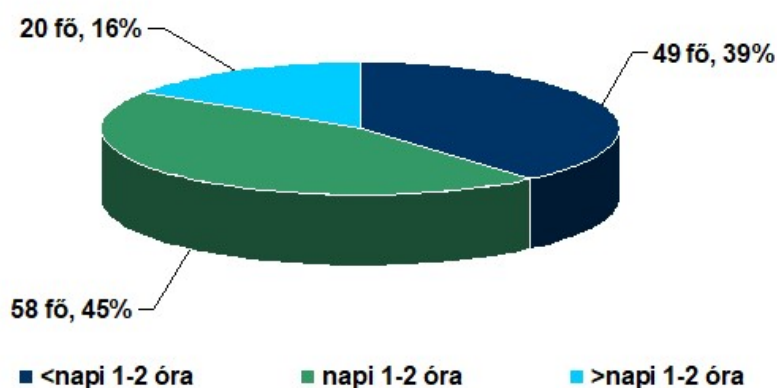
Az eredmények alapján megállapítható, hogy a megkérdezettek többsége nem étkezik egészségesen, mivel sokan (38 %) csokit, míg 20%-uk chipset fogyaszt. Alacsony zöldséget és gyümölcsöt fogyasztók aránya. Gyümölcsöt a megkérdezettek mindössze 4%-a fogyaszt, zöldséget 3%-uk. Egyéb ételeket is felsoroltak, itt szerepelt puding, puffasztott rizs, keksz, ezt 8%-ban jelölték. Mindemellett meg kell említenünk, hogy az egészséges táplálkozás nem olcsó. Sok hallgató nem engedheti meg magának a rendszeres zöldség és gyümölcs fogyasztást az anyagi vonzat miatt.

Tanórákra való felkészülés témakörben a következőre voltunk kíváncsiak: Mennyi időt vesz igénybe a tanórákra való felkészülés? (4.ábra).

A válaszadásokból kitűnik, hogy a hallgatók között nagyon kevesen vannak, akik napi 1-2 óránál több időt fordítanak a felkészülésre (mindössze 16%). Átlagosan napi 1-2 órát szánnak a felkészülésre, amennyit az órarendben foglalt tárgyak szükségessé tesznek. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy ez a felmérés szorgalmi időszakban készült, bizonyosan más eredményeket kaptunk volna, ha vizsgaidőszakban kérdezzük erről a hallgatókat.

Az eredmények tükrözik, hogy a hallgatók viszonylag kevés időt töltenek a tanórán kívüli tanulással Lehetséges okok: 1) a kredit rendszer, mely lehetővé teszi a nem teljesített tantárgyak újra felvételét, 2) a hallgatók hozzáállása, 3) a sok vizsgajavítási lehetőséget, 4) előfordulhat, hogy a tanulók megfelelő tanulási stratégiákat alkalmaznak.

4.ábra. Tanórákra való felkészülés. Forrás. Szerzők.



Jelenlegi vizsgálatunkban megkülönböztettük a szabadidő aktív kihasználását és a szabadidő passzív eltöltését. Az aktív pihenésre vonatkozó kérdés a sportolásra vonatkozott (5. ábra), a passzívpihenés esetében a TV nézési és számítógépezési szokásokra kérdeztünk rá (7. ábra).

A hallgatók több mint fele csak akkor sportol, ha kedve van, pedig tudjuk, hogy az egészséges életmód fontos feltétele a sport. A Pedagógiai Karon kötelező testnevelés órák vannak.

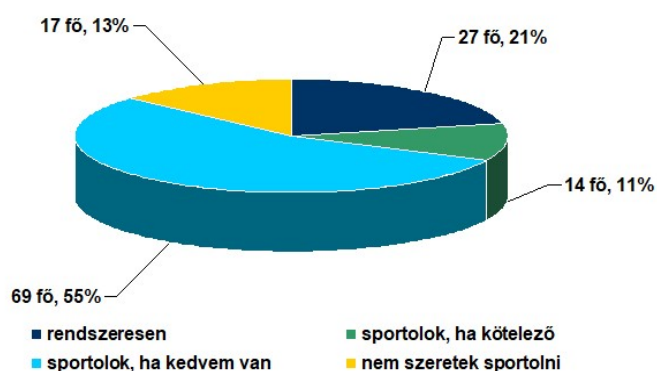
Megállapítható, hogy ez igen hasznos, hiszen a megkérdezettek 11%-a azt a választ adta, hogy csak akkor sportol, amikor kötelező. Aggodalomra ad okot, hogy a megkérdezettek mindössze 21%-a sportol rendszeresen. Azok a hallgatók, akik nem végeznek rendszeres fizikai aktivitást szabadidejükben, egyrészt szabadidőhiányt és motivációs tényezőket, másrészt környezetből eredő objektív akadályokat említenek indokként, kifogásként.

A Kar különböző sporttevékenységekre nyújt lehetőséget: röplabda, aerobik, kosárlabda, floor – ball, asztali tenisz, teremfoci, zenés torna.

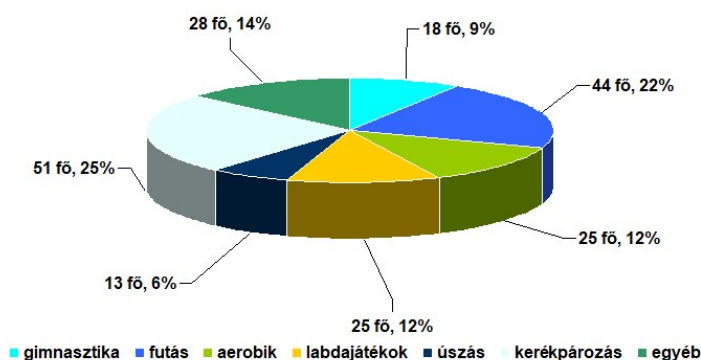
Kíváncsiak voltunk még arra is, hogy a rendszeresen sportolók közül ki milyen sportot űz (6. ábra). Sokan kerékpároznak, ami annak is be-tudható, hogy sokan bejárósok, így a lakóhelyüktől a buszmegállóig, vasútállomásig kerékpárral tudnak kijutni. Az egyik legfontosabb és legegészségesebb sportot, az úszást kevesen űzik, a megkér-

dezetteknek mindössze 6%-a. Ezzel kapcsolatban arra a következtetésre jutottunk, hogy az úszás pénzhez kötött, így sokan nem biztos, hogy megengedhetik maguknak, másik indok, hogy nem minden település rendelkezik uszodával. Egyéb sportok közül említették még a görkorcsolyázást, testépítést, zumba és jóga órákat. A hallgatók a labdajátékokat nem részesítették előnyben a többi sportággal szemben.

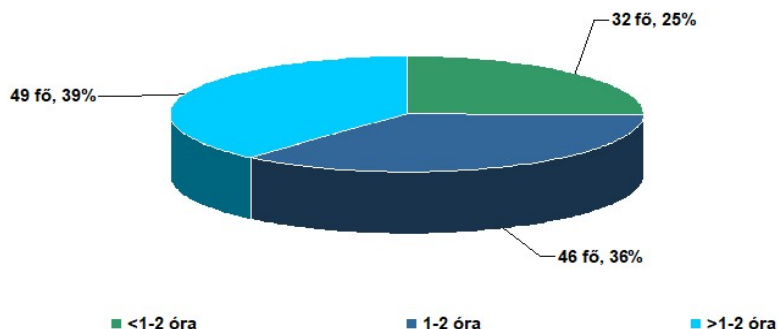
5. ábra. Sportolás gyakorisága. Forrás: Szerzők



6. ábra. Sportolási típusok. Forrás: Szerzők.



7. ábra. Passzív pihenéssel töltött idő. Forrás: Szerzők.



A passzív pihenésre vonatkozó idő más főtevékenység – csoportokhoz képest meglehetősen magas időtartamban jelentkezett. A passzív pihenésre vonatkozó kérdésünk így hangzott: Mennyi időt töltesz naponta számítógép, tv előtt?

Érdekes eredményeket kaptunk ennél a kérdésnél, hiszen láthattuk, hogy a tanórákra való felkészülésre a hallgatók mindössze napi egy két órát szánnak, a számítógép, illetve tv előtt a megkérdezettek 39 %-a több, mint 2 órát tölt. Ez valamelyest megmagyarázza azt a tényt is, hogy nagyon keveset mozognak, az ülő életmód válik jellemzővé az utolsó évfolyamokon. A mozgásszegény életmód számos betegség kialakulását eredményezi. Mindezek alapján láthatóan nagy szükség van további vizsgálatokra, hogy a hallgatók fizikai aktivitás és inaktivitás kérdéseinek hátterét és problémarendszerét tisztázzuk.

Zárógondolatok

Az eredmények arról tanúskodnak, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók nem foglalkoznak eleget a saját magukra vonatkozó egészséges életmód kialakításával. Felmerül a kérdés, képes lesz e a tanítójelölt az egészségnek, mint értéknek a közvetítésére? Kap-e annyi információt, ismeretet a tanulmányai során, ami elegendő ahhoz, hogy az általános iskolában az egészséges életmódra nevelést hitelesen közvetítse? Sajnos nem. A főiskolán elvégzett vizsgálatunk eredményei mind azt mutatják, hogy a leendő pedagógus még saját egészségének tényezőivel sincs tisztában, úgy tűnik változtatni szükséges a pedagógusképzés

rendszerében, annak érdekében, hogy a tudatos egészségnevelés magas szintű értékévé váljon a hallgatók értékrendjében.

Irodalom

- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Apor, P. (2005). Rehabilitációs ambuláns programok belgyógyászati betegeknek. *Magyar Sporttudományi Szemle* 3.
- Bíróné Nagy E, Bognár J., Farkas J., Gombocz J., Hamar P., Kovács A., Mészáros János, Ozsváth Károly, Rétsági Erzsébet, Rigler Endre, Salvára, I. Marina, Szabó B., Tihanyiné Hős Á., Vináné Kokovay Á. (2011). *Sportpedagógia – Kézikönyv a testnevelés és sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához*. Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft., Eger.
- Bíróné, N. E. (2004). *Sportpedagógia*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Bognár, J., Malina I., S. (2005). Testnevelő tanárok pályaválasztása, presztízse és pályaelhagyása, *Magyar Sporttudományi Szemle* 3.
- Frenkl, R., Mészáros J. (1979). Physique and cardio-respiratory performance during medical university and physical education study (in Hungarian). *Egészségtudomány*, 23:1-7.
- Frenkl, R., Szabó, T. (1995). Psychological and medical aspects in the development of university sports-preliminary findings of a national survey. *Hungarian Review of Sports Medicine*. 4:229-238.

- Gáldi, G. (2002). Fizikai aktivitás Magyarországon az ezredfordulón. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 3-4.16.
- Mező, K. (2017). *A kreativitás időbeli aspektusai*. Doktori disszertáció. Debrecen.
- Perényi, Sz., Petridis L. (2015). *Bevetés a sporttudományokba*. Campus Kiadó, Debrecen.
- Prisztóka, Gy. (1988). *Testneveléstudományok*, Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
- Sebőkkné, L. M. (1999). A szakmódszertan szerepe és társadalmi változásai a testnevelés oktatásában és tanítóképzésben. In Kovátsné Németh Mária (szerk.). *Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar Évkönyve*. 119-126.

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

HALMOZOTTAN HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK OKTATÁSA IZRAELBEN

Szerző:

Dr. Pető Ildikó (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
peto.ildiko@ped.unideb.hu

Lektorok:

Vargáné Dr. Nagy Anikó (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pető Ildikó (2019): Halmozottan hátrányos helyzetűek oktatása Izraelben. <i>Különleges Bánásmód</i> , 5. (2). 31–40. DOI 10.18458/KB.2019.2.31
--

Absztrakt

Az Izrael társadalmi életében szerepet játszó háromféle vallás miatt nem csak a társadalma és a mindennapok nagyon összetettek, de az oktatási rendszere. A társadalom vallási, politikai, kulturális és gazdasági sokszínűsége erős lenyomatot hagyott az oktatáson, ezen belül a kisebbségi tanulók ellátásán is. Az írás témája az izraeli oktatással, azon belül is a leghátrányosabb helyzetben lévő csoport, a beduin tanulók ellátásának a múltja és a jelenlegi helyzete. Napjainkban a beduinok adják a Negev lakosságának a harmadát (210.000 fő), akik az elmúlt évtizedekben folyamatosan tértek át a félig nomád életformáról az állandó lakóhelyeken élésre. Kb. 90 ezren élnek ismeretlen falvakban és táborokban, ami már önmagában is komoly nehézségek elé állítja az izraeli oktatáspolitikát. Az írás áttekintést ad a beduinok társadalmon belüli helyzetének az elmúlt 60-70 évben tapasztalt változásáról, az első iskola beindításának a körülményeiről, a nem fogyatékos beduin tanulók iskolai eredményességéről, továbbtanulási lehetőségeikről és jellemzőiről. Az oktatási rendszer működésének a megértéséhez elengedhetetlen, hogy megismerjük a beduin iskolákban dolgozó pedagógusok képzését és munkába állásának a jellemzőit.

Kulcsszavak: kisebbségek, kisebbségi oktatás, tanárképzés, Izrael,

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

EDUCATION FOR MULTIPLE DISADVANTAGED STUDENTS IN ISRAEL

Because of the three religions are involved in the social life in Israel, not only the society and everyday life is very complex, but its educational system as well. Religious, political, cultural and economic diversity of society has left a strong impression on education, including the educational provision of minority students. The topic of the writing is the education in Israel, including the most disadvantaged group, the past of the Bedouin pupils and their current situation. Nowadays, Bedouins make up one third of the Negev population (210,000 people) who have been constantly turn from semi-nomadic lifestyles into living in the past decades. About 90,000 person live in unknown villages and camps, which in itself poses serious difficulties for Israeli education policy.

The article gives an overview of the changes in Bedouin's social situation in the past 60-70 years, the circumstances of the first school, the effectiveness of the Bedouin pupils, their opportunities for further

education and its characteristics. In order to understand the functioning of the education system, it is essential to know about the teacher training and the characteristics of the teachers who work in Bedouin schools.

Keywords: minorities, minority education, teacher training, Israel

Discipline: education science

Arabok Izraelben

Izrael kb. 1,7 millió lakosának kb. 25%-a nem zsidó, őket „arab állampolgároknak” nevezik, de valójában igen heterogén csoportról van szó. A muszlim arabok (kb. 1.000.000 fő) többsége szunnita. A csoport több mint fele az ország északi részében él, főleg kisebb városokban, falvakban. A keresztény arabok (115-120 ezer fő) között sok felekezeti képviselteti magát, a többségük a görög katolikus, görög ortodox és a római katolikus egyházhoz tartozik (főleg városokban pl. Názáretben, Shfar'am-ban és Haifában élnek). A drúzok (kb. 117 ezer) arabul beszélő csoport, külön kulturális, társadalmi és vallási egységet képeznek. A drúzok 22 faluban élnek Észak-Izraelben. A drúz vallás mások számára nem hozzáférhető, filozófiájuk egyik eleme a *taqiyya*, amely a vallás követőitől teljes lojalitást vár el az adott ország kormánya iránt. A cserkeszek (kb. 3.000 fő) szunnita muszlim vallásúak, annak ellenére, hogy nem arab származásúak, illetve nagyobb iszlám közösség kulturális hátterével sem rendelkeznek. Két északi faluban élnek, Saját etnikai identitásuk fenntartása mellett részt vesznek Izrael gazdasági és országos ügyeiben anélkül, hogy asszimilálnának a zsidó társadalomba vagy a muszlim közösségbe. A beduin arabok (legalább 200 ezer fő) muszlim vallásúak, hozzávetőleg harminc törzsbe csoportosulva a déli területeken élnek szétszórva.

Kik a beduinok?

A „beduin” kifejezés hagyományosan nomád sivataglakó, pásztorkodásból élő, kizárólag muszlim arabokból álló különféle csoportokat jelent.

2015-ben 210.000 beduin élt az izraeli Negev-sivatagban – a Negev-sivatag, más néven a *Negeb* (héberül: נגב „a Száraz”, a Bibliában a déli irányt is jelölte), Izrael déli részén terül el kb. 12 000 km²-

en, az ország összterületének közel 60%-át foglalja el, azonban a népességnek csak alig tíz százaléka él itt. A háromszög formájú terület legnagyobb városa Berseba (Beer-Sheba), kb. 190 000 lakossal. További városok Mitzpe Ramon, Eliat, Aqaba és Dimona. ([http:// wikipedia.org](http://wikipedia.org)). 60.000 fő Galileában és 10.000 fő Közép-Izraelben, ami a régió összlakosságának az egynegyedét jelenti. Világviszonylatban a negevi beduinok körében az egyik legmagasabb a természetes létszámnövekedés aránya, 2005-ben 5,5 százalékos, 2011-ben 3,6 százalékos volt, ami azt jelenti, hogy a népesség 15 évenként megduplázódik. Az *Israel Land Administration* úgy számol, hogy 2020-ra a Negevben a beduin populáció eléri a 300.000 főt (Rekness, 2014)

1948-at megelőzően a Negevben élő beduin népességet 65.000 - 90.000 főre becsülték (Falah, 1989; Maddrell, 1990), azonban a *War of Independence* ideje alatt és után (1948), a beduinok többsége a szomszédos arab országokba menekült, elsősorban Egyiptomba és Jordániába, illetve a Gázai-övezetbe. Az 1952-es népszámlálás idejére már csak 11 000 fő beduin maradt a Negevben (Falah, 1989). A Negev-sivatagban maradókat aztán elűzték a földjeikről, és a hadsereg uralkodott a területen (1948-1966 között), vagy az Észak-Negevben kijelölt „*restricted zones*”-ba (zárt területekre) kellett költözniük (Lustick, 1980; Falah, 1989; Berman, 1967).

Az 1960-as évek végétől Izrael kormánya elkezdte visszatelepíteni a beduin közösségeket a Negev hét olyan újonnan létrehozott városába (Rahat, Tel Sheva, Aro'er, Kuseifeh, Segev Shalom, Hura, és Lakia), hogy meghatározott helyekre, településekre koncentrálják a beduinokat, ahol azonban már nem tudtak földet művelni (Hazleton, 1980). A kormány a beduinokat letelepedésre akarta ösztönözni az infrastruktúra biztosításával

(folyóvíz, elektromosság, kövezett utak, tömegközlekedés, iskolák, orvosi ellátás, kórházak, telefon, stb.) és azzal, hogy megvonta vagy visszatartotta a települési szolgáltatásokat a spontán kialakuló településektől (Ben-David, 1991).

Az Abu Basma – Abu Basma Regional Council (Hebrew: מועצה אזורית אבו בסמה, *Moatza Ezerit Abu Basma*, Arabic: بسمّة أبو إقليمي مجلس, *Majlis Iqlimi Abu Basma*) az Izraelben működő 48 régiós, területi vagy helyi tanács egyike. Az Abu Basma a negevi beduin faluk és városok irányítását, felügyeletét, így az oktatását is látja el 2004 januárja óta. (<http://abubasma.org.il>) – adatai szerint 1992 után a területen élő beduinoknak csak 45 százaléka élt a megtervezett és kijelölt településeken, a többség (55 százalék) továbbra is a spontán településeken („*unrecognized villages*”, „*el nem ismert falvak*” héberül: פזורה *bzora*, arabul: شتات, *shatat*) élt.

Napjainkban a Negev beduin lakosai többnyire már nem nomád életformát folytatnak. Az elmúlt évtizedekben folyamatosan tértek át a félig nomád életformáról az állandó lakóhelyeken élésre. Mintegy 120.000 beduin már hivatalos településen, az említett hét nagyobb városban (a legnagyobb város Rahat, közel 80.000 lakossal) és 11 kisvárosban él. Kb. 90 ezren élnek ismeretlen falvakban és táborokban, ami már önmagában is komoly nehézségek elé állítja az izraeli kormányt.

Mintegy 160.000 hektárnak a tulajdonjoga, ahol a negevi beduinok élnek, még mindig vita tárgya. Ebből a területből 87.000 hektárt jelenleg beduin táborhelyek foglalnak el (el nem ismert falvak) és 73.000 hektárt legeltetésre használnak. Az utóbbi években több, sátrakból álló táborhely már tartósan beduin csoportok otthonává vált. A sátrakat, gyorsan szétszedhető kunyhókat stabilabb épületek váltották fel, generátorokat szereltek be, hogy háztartási készüléket használhassanak, növényt is természetnek. De még ezekben az állandósuló *el nem ismert* falukban is az alapvető funkciók és feladatok, például az önkormányzati ügyintézés, folyóvíz, szennyvízcsatorna, elektromosellátás, egészségügyi ellátás, iskola, és kövezett utak, hiányoznak. A kormányzati ügynökségek azonban még napjainkban is igyekeznek megakadályozni a beduin táborhelyeknek a terjedését úgy, hogy átveszik a hatalmat azok felett a területek felett, amit a beduin csoportok elhagynak, lerombolják a törvénytelen építményeket, illetve földterületeket

ajánlanak fel a csoportoknak (Rekhess 2014).

1968 és 1990 között, Izrael kormánya hét teljesen új beduin település (Rahat, Tel Sheva, Aro'er, Kuseifeh, Segev Shalom, Hura, és Lafia) számára jelölt ki területet, majd épített fel a Negevben olyan volt katonai területeken, amelyeket az 1979-es, Egyiptommal kötött béke-megállapodás kijelölt. Azóta újabb településeket alapítottak, így hozzávetőleg a Negev teljes beduin populációjának már a fele a semmiből megteremtett, hivatalos falukban és városokban él. Az új települések azonban csak részben sikeresek, hiszen túlszűfoltak, alacsony színvonalúak a szolgáltatások, ráadásul megfosztotta a lakókat a hagyományos életmódjuktól is. A kormány letelepítő programja nem terjedt ki a munkaerőpiacra, hiányzott a gazdasági infrastruktúra és nem volt elég munkalehetőség (Ben-David, 1993; Lustick, 1980; Al-Haj, 1995; Rekhess, 2014).

Az izraeli beduinok közül a Negev-sivatagban élők a leghátrányosabb helyzetű népcsoport mind a jövedelem, a munkanélküliség, az oktatás és az infrastruktúra tekintetében. Az állandó beduin településeken a munkanélküliek aránya 20 százalék, ami a legmagasabb az országban (az országos átlag 2010-ben 8,1 százalék). A lakosok csak 30 százalékának van rendszeres jövedelme, 45 százalékuk alkalmi munkából él, körülbelül 80 százalékuk olyan munkát végez, ami miatt heti 5 napot otthonuktól távol, Közép-Izraelben tölt el (Ben-David, 1991; Rekhess, 2014).

A beduinok oktatásának múltja és jelene

A negevi beduinok társadalomtörténeti háttere és a történelmükben történt extrém változások jelentős hatással voltak a közösség nevelési szokásaira. Az iskolák alig fejlődtek a beduin területeken, mert az oktatási intézmények állandó jellegük miatt nem illeszkedtek a nomád vagy félnomád életmódhoz.

Az első iskolákat a nagyobb beduin törzsek számára indították be a *British Mandate* alatt (1921-1948) de valójában csak a gazdag *sheiks*-ek fiai részesülhettek formális oktatásban. Ezekben az iskolákon kívül, néhány „idősebb tanár” (*khuba'a*) foglalkozott még tanítással a Negevben, akik csak írás-olvasást tanítottak, másfajta ismeretekkel nem foglalkoztak, a *Qur'an* (*Korán*) volt a tankönyvük, és az oktatás pedig akkor fejeződött be, amikor a

könyv végére értek (Abu-Saad, 1991). A nehéz nomád vagy félnomád életkörülmények között a túlélés, és a túléléshez szükséges készségek megtanulása volt a legfontosabb, ezért az írni-olvasni tudás hosszú időn át egyáltalán nem volt szükséges a népcsoport és a családok számára. Mivel Izrael kormánya átalakította a Negev-sivatagban a beduinok életét, amivel lehetetlenné tette a hagyományos életmódjuk folytatását, a beduinok földnélküli kisebbséggé váltak egy „nyugati” típusú országban, így lassan a formális oktatás szükségessé és igényeltté vált a beduinok számára is.

A *Compulsory Education Law (1949)*, ami Izrael megalakulása után rövid időn belül lépett életbe, kinyilvánította minden gyermek számára a tanuláshoz való jogot, és lehetővé tette az ingyenes oktatást 6-13 éves kor között. Az állam feladata és kötelezettsége lett a szakemberek (státuszok és bérezésük) biztosítása, illetve a tantervek kidolgozása és kiadása. Azonban az izraeli iskolafenntartók nem tekintették a beduin közösségeket a társadalom szerves részének, folyamatosan elégtelen oktatási feltételeket teremtett a számukra (Swirski 1990).

A hivatalos közöny, az oktatásért felelősök, és maguk a beduin közösségek érdektelensége miatt, a Negevben a beduin oktatási rendszer jóval a *Compulsory Education Law* életbe lépése után is fejletlen maradt. A katonai kormány időszaka alatt a legtöbb beduin iskola csak négy évfolyamos volt és az átlagos létszám 40 fő volt (Abu-Saad 1995). 1956-ban például csak 350 beduin gyereket irattak be az iskolákba, miközben 20.000 fős volt az iskoláskorú népesség, de évvégére csak 220 tanuló kapott bizonyítványt (csak fiúk), ami azt jelenti, hogy 37 százalékuk a tanév elejéhez képest lemorzsolódott (Swirski 1990). A lányok beiratkozásának a kérdése különösen problematikus volt, mert a tradicionális beduin társadalom nem engedte meg a nőknek, hogy elhagyják a szélesebb családi környezetet, nem találkozhattak idegenekkel, más törzsből származó fiúkkal. Emiatt a legtöbb beduin szülő vonakodott attól, hogy beírassa a lány gyermekét is az iskolába, különösen, ha az iskola messze volt az otthonuktól.

A katonai kormány uralma alatt azoknak a fiataloknak, akik szerették volna középfokon is folytatni a tanulmányaikat, csak észak-izraeli arab

közösségek iskoláiban volt lehetőségük tanulni. Ahhoz azonban, hogy elhagyhassák lakókörzetüket, a katonai kormány engedélyére volt szükségük, de még akkor is, ha munkába, iskolába, vásárolni vagy éppen orvoshoz akartak menni (Mar'I, 1978; Rudge, 1988). A beduinok iskolalátogatása így aztán alacsony maradt, ami nem változott egészen 1966-ig, amikor a katonai kormányt és az utazási megszorításokat eltörölték. A katonai kormány megszűnése lehetővé tette, hogy a negevi beduinok a többi negevi csoporttal, valamint a „háromszögben” és az Észak-Izraelben élő arabokkal kapcsolatba léphessenek. Ez jelentős változás volt, kinyílt a világ a beduinok számára, hagyományaiktól idegen új dolgokat tapasztaltak, pl. annak következtében, hogy az északi területek arab oktatási rendszere fejlettebb és kidolgozottabb volt, mint délen. Ezzel párhuzamosan, mivel a negevi beduinok életére egyre jobban hatottak a zsidó élet és a gazdasági élet jellemzői, a haladó szellemű beduinok megértették a formális oktatás fontosságát (Abu-Saad, 1985).

Az 1967-es háború után a Negevben a beduinok helyreállították kapcsolataikat az ország nyugati részén és a Gázai-övezetben élő rokonaikkal és a törzs más csoportjaival, akiktől 1948 óta el voltak választva. Szembesültek azzal, hogy ezeken a területeken a rokonaik tanárként, ügyvédként, orvosként és más iskolázott szakemberként dolgoznak, míg ők maguk szinte nem jártak iskolába, népcsoportjuk nagy része írástudatlan maradt. Ráadásul találtak művelt beduin nőkkel is az újra felfedezett rokonaik között, miközben a tanult nők jelensége ismeretlen volt a Negevben, a saját közösségükön belül. Ráadásul a korábban egymástól elválasztott beduin csoportok tagjai között kötött házasságoknak köszönhetően az iskolázottabb arab törzsekből kvalifikáltabb nők kerültek a negevi népcsoportba. Ezek a változások aztán dinamikus elmozdulást eredményeztek a beduin közösségben, és a lányokat is ugyanúgy, mint a fiúkat, nagy számban iratták be az iskolába (Ben-David, 1990; Abu-Saad, 1991).

Ahogy nőtt az igény az oktatás iránt, a kormány egyre több iskolát indított és egyre több beduin gyerek részesülhetett az ingyenes oktatásban. A *Ministry of Education and Culture* az 1960-as évek végéig minden negevi beduin törzs számára indított alapfokú iskolát, és megalapította az első

középiskolát is 1969-ben. 1972-ben a *Free Compulsory Education Law* az oktatási rendszert kibővítette kilencedik és tizedik évfolyammal, ami már a 14-15 éves korosztályt is bevonta az oktatásba. Az 1970-es években a törvényi változás következményei és a megnövekedett igények miatt további két középiskolát engedélyezett a kormány a negevi részen. A fejlődés ellenére az oktatási rendszer továbbra sem kapta meg a kellő támogatást és figyelmet, ha figyelembe vesszük, hogy a cél a tradicionális beduin kisebbség egy új életformához szoktatása és az izraeli társadalomba való teljes integrációjának a siettetése (Reichel, Neumann és Abu-Saad, 1987).

Napjainkban a negevi beduin iskolák több olyan nehézséggel néznek szembe, ami miatt az oktatási szolgáltatások minősége nem vagy csak alig javul. Egyik legnagyobb probléma az, hogy az *el nem ismert törzsi településeken* hiányoznak a tárgyi feltételek, hiányosan és szegényesen vannak berendezve az iskolák, nincsenek eszközeik, alacsony a költségvetési keretük, és az épületek alkalmatlanok a tanításra, nincsenek audiovizuális eszközök, számítógépek, laboratóriumok, és sportfelszerelések (Education policy outlook – Israel. OECD 2016). Az *el nem ismert települések* közel felében (45%) 76.000 beduin él úgy, hogy az ország elektromos hálózatára nincsenek rácsatlakozva, valamint több iskola ideiglenesnek számít, előre gyártott szerkezetű, esetleg átmeneti vagy fém tetejű épületben működik. De előre gyártott elemekből készült tantermeket nem csak ideiglenes településeken levő iskolákban, hanem állandó településeken is találhatóak. Működnek olyan iskolák, ahol nincs folyóvíz, mosdó, ebédlő, tornaterem, sőt sportpálya sem, könyvtár, laboratórium, stb. Az előre gyártott elemes épületekben különösen fontos lenne a légkondicionálás a forró éghajlat miatt, de csak kevés iskola tanterme, tanári szobája, igazgatói irodája volt ilyenfel szerelve. Ám ezt a befektetést a kormányzat nem tekinti kifizetődőnek az *el nem ismert településeken*, valamint így is nyomást akar gyakorolni a lakosokra, hogy beköltözzenek a hivatalos, állandó településekre (<http://rcuv.wordpress.com/>).

Ezzel szemben a hivatalos, állandó beduin települések iskoláiban a feltételek sokkal jobbaktak már a kezdetektől, pl. a modern épületekben mindenhol volt folyóvíz és elektromosellátás.

Bár a feltételek jobbaktak voltak, mint az ideiglenes településeken, de nem voltak hiánytalanok, hiányoztak pl. laboratóriumok és más oktatási eszközök, az iskolák többsége zsúfolt volt, mert a fejlesztés nem tartott lépést a népesség és beiratkozás növekedésével (Abu-Saad, 1991; Rahat Local Council Education Department 1993) egészen a kilencvenes évek második feléig. Azóta a hiányokat nagyrészt pótolták, a tárgyi feltételekkel, az iskolák épületeivel szemben alig fogalmazható meg kifogás.

A beduin általános iskolákban ugyanúgy, mint az arab rendszerben alacsony óraszámú a zsidósággal kapcsolatos ismereteknek (héberül: חינוך, Chinuch), a judaizmus tanainak, elveinek és a vallásos törvényeinek az oktatása. Az arab iskolákban 3. osztálytól kötelező héberül tanulni (A héber iskolákban csak 7. évfolyamon, azaz egy évet kötelező arabul tanulni, viszont gimnáziumban folytatható, akár érettségizni is lehet belőle.)

Az oktatáspolitiká az alap- és középfokhoz hasonlóan elhanyagolta a beduin fiatalok felsőoktatásban való továbbtanulásának a kérdéseit. 1982-ben a *Katsav Committee* javasolta a beduin származású fiatalok egyetemi tanulmányait ösztönző támogatási rendszer kidolgozását, azt követően, hogy az állam a zsidó fiatalokat veterán ösztöndíjjal segíti a sorkatonai szolgálat éveinek (lányoknak 2 év, fiúknak 3 év) a letöltése után. Ilyen támogatásra az arab diákok, beleértve a beduinokat is, nem jogosultak. A hadseregbe bevonuló beduin fiatalok – az állam megalakulása óta a beduinok önkéntesnek jelentkezhetnek az izraeli hadseregbe. Az IDF fenntart egy, csak beduinokból álló zászlóalj és egy felderítőezredet, amelyekben több száz beduin katona és tisztviselő szolgál. Az utóbbi években kevesebb beduin csatlakozott az IDFhez fegyveres szolgálatra. 2004-ben 400 beduin jelentkezett katonai szolgálatra önkéntesként, míg 2007-ben 222 főre esett vissza annak ellenére, hogy a fiatalok családja járadékot kap, ami nagy segítség a beduin családok életében. Azért közkedvelt a katonai szolgálat, mert az álláshirdetésekből gyakran feltétel a letöltött katonai szolgálat, különösen, hogy már lehetőség van a polgári szolgálatra is – jellemzően aluliskoláztak, ami eleve kizárja azt, hogy a felsőoktatási tanulmányok során igénybe vehető veterán ösztöndíjban részesülhessenek, hiszen nincsenek továbbtanulási tevék és esélyeik.

Tanárok a beduin iskolákban

A beduin oktatási rendszer fejlesztődését gátló tényező a személyi feltételek hiányossága volt. 1976-ig a tanárokat teljes mértékben az észak-izraeli arab közösségekből toborozták, mert a helyi beduin közösségekben nem voltak megfelelő végzettségű szakemberek. Még 1993-ban is a beduin oktatási rendszerben a pedagógusoknak csak 60 százaléka volt beduin származású, 40 százalékuk valahonnan máshonnan érkezett (Ministry of Education, Southern District 1993), 2010-ben ez az arány megfordult. Ugyan a beduinok közül továbbra sem került ki elegendő számú tanár, de északon túl sok volt az arab származású pedagógus. Hogy ezt a kettős problémát orvosolják, a *Ministry of Education és Culture* rendelete alapján a friss diplomás, pályakezdő pedagógus végzettségű araboknak kötelező volt néhány évet beduin iskolában eltölteni. Ez a módszer messze nem volt ideális, bár megoldotta átmenetileg az iskolai személyzet problémáját, de egyben nagy fluktuációt is jelentett, ami további problémákat okozott mind az iskola, mind a tanulók, mind a közösség számára. Ezen túl a beduin iskolába helyezett fiatalok kezdő tanárok voltak, akik miután több évnyi tapasztalatot szereztek, visszatértek a falukba északra, ahol már gyakorlott tanárnaként szolgálták a saját közösségüket. A helyzetet tovább bonyolította, hogy az arab pedagógusok nem beszélték a beduin csoport dialektusát, a gyerekek, szülők és a tanárok kölcsönösen nehezen értették egymást, miközben tanítás-tanulás történt, s bizalmi kapcsolatot kellett volna kialakítaniuk a családokkal.

A beduin iskolákban gyakori volt, hogy csak kevés pedagógus státuszban dolgozónak volt a középiskolainál magasabb iskolai végzettsége. A helyzetet tartósan és látványosan javította, hogy 1976-ban a Kaye Teachers' College-ban (Beer-Sheva) beindítottak egy beduinokkal kapcsolatos pedagógusképző programot. A Kaye beduin programja azonban évente csak 30-35 tanárt képzett, ami pedig nem volt összhangban a tanulószám növekedésével (Abu-Saad, 1995). A *Ministry of Education* még az 1992-es adatai szerint is a beduin iskolák pedagógusainak ötöde képesítés nélküli volt (Ministry of Education, Southern District 1992), kevés volt a női munkaerő, és azoknak a többsége sem volt beduin származású. A legtöbb

nő alacsonyabb osztályfokon tanított; míg az óvodapedagógusok közül mindenki nő volt, addig a magasabb osztályfokon csak elvétve találhattunk női pedagógust (<http://www.kaye.ac.il/>).

A helyzet kezelésére a kilencvenes évek második felében újabb programokat indított a Minisztérium, amelyek még ma is működnek. A beduin területekre, pl. Rahatba kihelyezett tagozatokon rövidített oktatási idővel képeznek pedagógusokat; alacsonyabb pontszámmal is bejuthatnak beduin származásúak a pedagógusképzésekbe; arab nyelvű képzést szerveztek; lehetővé tették, sőt támogatták, hogy Jordániában folytassanak arab nyelven pedagógiai tanulmányokat az izraeli arabok (<http://www.kaye.ac.il/>). Ez utóbbi annál is fontosabb, mert még a közelmúltban is csak kislétszámú és alacsony színvonalú volt pl. az izraeli arab nyelvű tanítóképzés. A programcsomag meg is hozta a várt eredményt, megszűnt az óvodákban és az iskolákban a szakképzetlenség. A probléma egyre inkább előtérbe kerülését mutatja az is, hogy 2008-2010 között a témában összefüggéseket kereső kutatás történt (Ruwaida, 2010). Például az egyik rahati iskolában 25 éve még a 30 fős tantestületből csak egy fő volt szakképzett tanár, addig ma mindenki rendelkezik pedagógus diplomával.

Szakemberhiányról csak az angol- és az arabtanárokkal kapcsolatban beszélnek, de ez általános probléma az országban (Agbaria, 2010, Blass, 2015, Blass és Shavit, 2017).

A hagyományos nemi szerepek szerint, amelyek már csak kevés helyen élnek a beduin csoportokban, a férfiak az otthonukon kívül dolgoznak és gondoskodnak a családjukról, amíg a nők otthon maradnak. Hagyományosan, a lányok a legnagyobb gazdasági értéket jelentik a beduin társadalomban, ami testet öltött a háztartáshoz való közvetlen hozzájárulásukban és különösen az állattenyésztésben. Ezért a beduin gazdaságon végigsöpörő változások ellenére is, sok család nem támogatta és biztatta a lányait, hogy minél tovább tanuljanak. Még a közelmúltban is élt az az aggodás, ami a nők javuló társadalmi státuszával volt kapcsolatban, hiszen a jó és sikeres példák ellenére is az oktatásról úgy vélték, hogy a beduin társadalom patriarchális szerkezetét fenyegeti. Egy másik tényező, ami segített megmagyarázni a beduin nők alulreprezentáltságát a pedagógusok

között is, hogy a fiatal korban kötött házasságban a háztartáson kívül végzett munka tiltott volt a férjzett nőknek. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy vannak szülők, akik rettegtek a nyugati kultúrát képviselő izraeli társadalomnak a lányokra gyakorolt ártalmas hatásától. Az a jelenség pedig több más társadalomból és kultúrából is ismert, hogy a szegény, rossz társadalmi-gazdasági státuszú családok inkább a fiúk iskoláztatását támogatják szemben a lányokéval (Abu-Saad, 2003; Shaviv, Binstein, Stone és Fudem, 2013). Mar'i arra figyelmeztetett még 1978-ban, hogy azok az értékek és hagyományok, amelyek a nőket alsóbbrendűvé teszik, a kevés női tanárt is kulturálisan ellentmondásos helyzetbe hozta.

A szakmailag jól képzett helyi, és a beduin női tanárok hiánya a beduin oktatási rendszer két legfontosabb dilemmája és problémája (Mar'I, 1978) volt. A beduin iskolák felügyeletével kezdetben csak két általános felügyelőt bíztak meg, akik közül csak egyikőjük (északi) arab származású, de ő is csak félállású volt. Ez a két hivatalnok igazgatott mindent, ami a beduin iskolákkal volt kapcsolatos a déli területeken (*Southern District*-ben). De általában is igaz volt, hogy a hiányoztak azok a beduin szakértők a *Ministry of Education and Culture* munkatársai közül, akik a (oktatás)politikai, tantervi, és humán menedzsmenttel kapcsolatos döntésekben vettek részt (Abu-Saad, 1991). Amikor az *Arab Education Department*-t 1984-ben feloszlatták, nem történtek erőfeszítések arra, hogy integrálják az arab iskolákat a *Ministry of Education* megfelelő kerületi irodáiba. Bár a beduin oktatási rendszer hivatalosan a *Southern Districtnek* a része volt, de nem kapta meg arányosan a támogatást, sőt a beduin iskolákat látogató, a különböző képzési területekért (matematika, természettudományok, nyelvek, testnevelés, stb.) felelős tanfelügyelők jellemzően zsidó származásúak voltak (Abu-Saad, 1995; Abu-Saad, 2003; Blass és Shavit, 2017).

Az utóbbi évek gyors változásának eredményeként a lányok és a nők értékének fogalma új tartalmat kapott. Egy nő értékét már a házasodni akaró férfiak újfajta gondolkodása határozza meg: egy nő annál „értékesebb”, ha van jogosítvány, keresőképes szakmája, sőt minél magasabb iskolai végzettsége, hiszen a munkát vállaló nő hozzájárulhat a család jólétéhez, anyagi biztonságához (Abu-

Saad, 1995; Abu-Saad, 2003; Blass és Shavit, 2017).

Az elmúlt 30 év alatt a Mar'i által vázolt kép, és a szakértők összetétele teljes mértékben megváltozott. Például a Rahatban működő 80 óvoda mindegyikében diplomás női óvodapedagógusok dolgoznak, a szakmai munkát pedig négy önálló óvodai főfelügyelő irányítja. Néhány éve négy alapfokú iskola élén női igazgató áll, igaz, az első napokban az irodájukba, a tiltakozás miatt, csak katonai segítséggel juthattak be (Abu-Saad, 2003; Blass és Shavit, 2017; Education policy outlook – Israel. OECD 2016)

A beduin iskolarendszer pedagógusai a nevelés során konfliktushelyzettel küzdenek: az iskolák megpróbálnak nyugati értékeket, változásokat, életmódot közvetíteni és meghonosítani egy hagyományos társadalomban, amelyek ellentétben állnak a törzsi kohézió értékeivel. Amíg a család a hagyományos fogalmakat hangsúlyozza, az iskolák a tanulóiknak másfajta és néha a család hagyományainak ellentmondó normákat közvetít. Az értékkülönbségek, az eltérő hagyományok, az oktatáshoz és a nyugati típusú tudáshoz való viszony miatt a beduin gyerekek tanulmányi eredményei gyengék, ami mint egy ördögi kör, tovább rontja a motiváltságukat, aminek következménye a lemorzsolódás.

A beduin iskolákban magas a lemorzsolódók aránya, mindkét nem esetében a tanulóknak valamivel több, mint a fele hagyja el az iskolát a nyolcadik és a tizenkettedik osztály között, ami drámaian magas arány. A teljes 12 évfolyamos képzési időt tekintve a lányok lemorzsolódási aránya a 12 évfolyam alatt a fiúkhöz és más közösségekhez hasonlítva nagyon magas, 60 százalék, ami néhány portál szerint csak 30 százalék közeli (Bedouin Education Conference, "The Change is Made Together" Held by Teach First Israel, 2018. január). A lányok idő előtti iskolaelhagyásának enyhítése és megelőzése azért is megalapozott elvárás, mert a lányok tanulmányi eredménye egészen a kilépésig sokkal jobb. A beduin lányok nevelésének hagyományait, a szülők aggodalmait is figyelembe véve Abu-Rabia-Queder - fiatal, az első, tudományos fokozatot elért beduin nő (2006) javasolta, hogy beduin lányiskolákat kellene szervezni főleg a középiskolás korosztálynak. A kormány azonban nem támogatja az elképzelést,

nem engedélyezi a beduinok számára, miközben a zsidó származású fiatalok tanulhatnak nem kooeducált iskolákban is (Shaviv, Binstein, Stone és Fudem 2013).

A lemorzsolódás magas arányai a fiúk esetében is valójában magasabbak, mert csak az állandó, hivatalosan elfogadott települések iskoláinak az adatait tartják számon. Az adatok csak látszólag jelentik a lemorzsolódás, mert valójában azokat is idesorolják a statisztikákban, akik a középiskolát északon folytatják, vagy magániskolában tanulnak tovább, esetleg szakmát tanulnak (<http://rcuv.wordpress.com/>; www.kav-lhinuch.co.il; www.knesset.gov.il; Abu-Rabia-Queder, 2006).

A végzős osztályba beiratkozott diákoknak az aránya, az arabok között alacsonyabb, mint a zsidók között, és minden esetben a legalacsonyabb a beduinok között. A valóság még rosszabb, ha azt is hozzá tesszük, hogy a beiratkozott fiataloknak csak egy része jelentkezik végül az érettségi vizsgára, s közülük is többüknek nem sikerül megszerezni az érettségit. A sikertelen vizsgák miatt az igazgatók erős nyomás alatt vannak, s hogy a képet javítsák, csak azokat a tanulókat tartják számon, akik végül le is vizsgáztak, ami jelzi az intézményvezetőknek azt a szándékát is, hogy az iskolájukról kedvezőbb képet fessenek, ezáltal növeljék annak a presztízsét. De a *Ministry of Education* is ráerősít erre a „szépítő gondolkodásra” azzal, hogy megengedi az iskoláknak, hogy eldöntsék, ki jelentkezhet vizsgára, és mindezt a szülő hozzájárulása nélkül tehetik. Az ország állami középiskoláira általában jellemző „szépítésre” lehetőséget ad az izraeli érettségi rendszer, illetve hogy a felsőoktatásba való bekerüléshez nincs szükségük érettségire. A fiatalok megkezdhetik a tanulmányaikat a főiskolákon és az egyetemeken, de az első éven olyan kurzusokat kell felvenniük, hogy leérettségizzenek, mert a továbbhaladásnak ez a feltétel (Shaviv, Binstein, Stone és Fudem 2013; Abu-Saad, 2003).

A negevi beduin iskolákban dolgozó tanároknak legalább 60 százaléka mára már a Negevből származik, de 40 százalékuk továbbra is északról vagy Közép-Izraelből érkezik néhány évre, és a nem helybeli tanárok többsége jobban képzett a helyi tanároknál. A helyi tanárok többsége, kb. kétharmada általános iskolákban dolgozik, és csak

jóval kevesebben tanítanak valamilyen középfokú iskolában. Az a tény, hogy a tanárok fele nem helyi lakos, különböző problémákat indikál, pl. a tanári karok magas fluktuációját, vagy azt, hogy emiatt nem tudnak a diákokkal és az adott beduin közösséggel azonosulni és beilleszkedni. Az iskolába érkezésükkor idegenek, gondot okoz, hogy nincs kapcsolatuk a helyi lakosokkal, és nem ismerik a beduin szokásokat, amit, és a fiatlaságukból, tapasztalatlanságukból fakadó bizonytalanságukat úgy kompenzálják, hogy gyakran leereszkedően viselkednek a szülőkkel; a diákokkal szemben pedig alacsony elvárásokat, követelményeket állítanak. A kapcsolat a tanárok és a helyi közösség között az idő előrehaladtával sem javul, hiszen a leereszkedő viselkedés miatt a helyiek sem keresik a társaságukat, a tanárok pedig arra várnak, hogy visszamehessenek saját közösségükbe. A távolról érkezett tanárok harmadának semmilyen kapcsolata nincs a tanulók szüleivel, és minden második tanár azt állítja, hogy még személyes beszélgetéseket sem folytatott a szülőkkel a gyerekeik előmeneteléről (Salman, 1996; <http://rcuv.wordpress.com/>).

Zárógondolatok

A beduinok Izraelben kisebbségek egy kisebbségen belül, gyerekeik kulturális háttere más, mint azoknak az izraeli zsidó vagy izraeli arab családoknak, akik az ország északi és központi részeiben élnek. Izrael rendkívül sajátos története, történeleme, és az ebből fakadó belpolitikája, kisebbségi- és oktatáspolitikája intenzív változáson ment és megy át napjainkban is az állam megalakulása óta. Ebbe a változásba csak későn kapcsolódott be a beduin társadalom, de a lemaradásukat maga az állam is csak „utolsó” lépésben kezdte el a kormány orvosolni. Napjainkban azonban állandó a változás, amely változás nem csak az oktatás területén figyelhető meg, hanem a beduin közösségek hagyományaira, életmódjára is. A közel jövő feladata, hogy megtalálja az egyensúlyt a változás szükségessége és a hagyományok megtartó erejének szemelött tartása között.

Irodalom

- Abu-Rabia-Queder, S. (2006): Between tradition and modernization: understanding the problem of Bedouin female dropout, *British Journal of Sociology of Education*, 27 (1) 3-17.
- Abu-Saad, I. (2003): Israeli 'Development' and Education Policies and their Impact on the Negev Bedouin. *Holy Land Studies* 2(1), 5-32, DOI: 10.3366/hls.2003.0008
- Abu-Saad, I. (1995): Bedouin Arab Education in the Context of Radical Social Change: What is the Future? *Compare*, 25. 149-160.
- Abu-Saad, I. (1991): Towards and Understanding of Minority Education in Israel: The Case of the Bedouin Arabs of the Negev, *Comparative Education*, 27, 23 5-242.
- Abu-Saad, I. (1985): *Correlation of Organizational Climate and Teacher Satisfaction with Work in the Bedouin Sector in the Negev*, Master's dissertation
- Agbaria, A. K. (2010): Arab Teacher Training in Israel: Overview and Policy Recommendations. Dirasat – The Arab Center for Law and Policy, The Follow-Up Committee on Arab Education, Nazareth, http://www.dirasat-aclp.org/files/Ayman_English_Last2-2011.pdf Letöltve: 2018.11.03.
- Al-Haj, M. (1995): *The Arab Teacher in Israel. Status, Questions, and Expectations*. Haifa, Center for Education Research, University of Haifa (héber nyelven)
- Bedouin Education Conference, "The Change is Made Together"* Held by Teach First Israel. 2018.január 15., <http://iataskforce.org/activities/view/711> Letöltve: 2018.02.02.
- Ben-David, J. (1993): *Sedentarization of Bedouin in the Negev: Policy and Reality, 1967-1992*, Jerusalem, Ministry of Construction and Housing and the Jerusalem Institute for Israel Studies (héber nyelven).
- Ben-David, J. (1991): *Condition of the Negev Bedouin*, Jerusalem, Jerusalem Institute for Israel Studies (héber nyelven).
- Ben-David, J. (1990): 1988 Elections: The Negev Bedouin, *Israeli Studies*, 3, 26-32.
- Berman, M. (1967): Social Change Among the Beersheba Bedouin, *Human Organization*, 26, 69-76.
- Blass, N. (2015): Arab Israeli Teachers Working in Jewish Schools and Jewish Teachers Working in Arab Israeli Schools. *Policy Research. Március* http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/arabisraeliteachersworkinginjewishschools.pdf Letöltve: 2018.11.03.
- Blass, N., Shavit, Y. (2017): Israel's Education System in Recent Years: An Overview. *Policy Research*, December, Jeruzsálem, http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/educationinrecentyears99.pdf Letöltve: 2018.11.03. Education policy outlook – Israel. OECD 2016, <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf>, Letöltve: 2017.03.09.
- Falah, G. (1985): How Israel Controls the Bedouin in Israel, *Journal of Palestine Studies*, 14, 35-51.
- Hazleton, L. (1980): Forgotten Israelis *New York of Review*, May 29.
- Lustick, I. (1980): *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority*, Austin, Texas, University of Texas.
- Maddrell, P. (1990): *The Bedouin of the Negev*. Minority Rights Group Report No. 81.
- Mar'i, S. K. (1978): *Arab Education in Israel*, New York, Syracuse University Press
- Ministry of Education and Culture, *Southern District, 1993*, dokumentum (héber nyelven).
- Rahat Local Council, Education Department (1993): *Miscellaneous documents* (héber nyelven).
- Reichel, A., Neumann, Y., Abu-Saad, I. (1987): Organizational Climate and Work Satisfaction of Male and Female Teachers in Bedouin Elementary Schools *Israeli Social Research*, 4, 34-48.
- Rekheiss, E. (2014): *Fact Sheet. Demographics, Socio-Economic Status and Politics*. Inter-Agency Task Force on Israeli Arab Issues, iataskforce.org, <http://iataskforce.org/sites/default/files/resource/resource-250.pdf>, letöltve: 2016. 10.31.
- Ruwaida Abu Rass (2010): The new teacher induction programme in Bedouin schools in the Negev, Israel. *Journal of Education for Teaching*, 36. 1. (február) 35 – 55
- Shaviv, M., Binstein, N., Stone, A., Fudem, O. (2013): *Pluralism and Equal Opportunity in Higher Education Expanding Access for Arabs, Druze and Circassians in Israel*. Committee of the Council for Higher Education, www.che.org.il, <https://che.org.il/wp-content/uploads/2013/03/Pluralism-and-equal-opportunities-in-higher-education->

Introduction-Only_FINAL.pdf, Letöltve: %20bedouin%20schools%20in%20the%20negev.pdf Letöltve: 2015. 11.09.
2018.11.03.

Salman al-Bador; Salim Abu-Rubiyya; Fawzan al-Athauna (1996): *Survey of bedouin schools in the Negev*.
<http://www.adva.org/uploaded/survey%20of>

Swirski, S. (1990): *Education in Israel: Schooling for Inequality* Tel Aviv Breirot Publishing (héber nyelven)
<http://abubasma.org.il>

MAGATARTÁSI NEHÉZSÉGEK KEZELÉSE A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉNEK MAGYAR NÉPISKOLÁIBAN

Szerző:

Dr. Pornói Imre (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
pornoi.imre@ped.unideb.hu

Lektorok:

Vargáné Dr. Nagy Anikó (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Fenyő Imre (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Pornói Imre (2019): Magatartási nehézségek kezelése a XX. század első felének magyar népiskoláiban. *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 41–54. DOI 10.18458/KB.2019.2.41

Absztrakt

A 19. század vége – és a 20. század első fele a polgári nemzetállamokban az oktatás kiszélesítésének, az analfabétizmus felszámolásának korszaka volt. A tankötelezettségi törvények az alsóbb társadalmi rétegek számára is lehetőséget biztosítottak szociális helyzetük javításában is szerepet játszó iskolai végzettség megszerzésére. Az iskola, mint szocializációs terep, értéknormáiban, magatartási és ismereti elvárásaiban a mindenkor rendszer politikai és társadalmi stabilitását szolgálta. Mivel a társadalom különböző csoportjaiban ezek, az iskola által elvártaktól sok esetben eltértek, a tanulók magatartásában jelentkezve állandó fegyelmezési problémák meglétét okozták, mellyel visszatérően foglalkoztak a pedagógiai, és pszichológiai sajtóban és kiadványokban.

Magán a fegyelmezésen általában a külső rend megteremtését értették, mely során fő szerepet játszott a pedagógus példaadása a rendre, pontosságra szoktatásban. Tiszteletet ébresztőnek tartották a pedagógus jóakarátát, igazságosságát, részrehajlástól és személyeskedéstől mentességét a jutalmazás és a büntetés során. A büntetési formák iskolafokozatonként eltérőek voltak. Az elemi népiskolában a négy szemközt való megintés, pirongatás, padból való kiállítás eredménytelensége esetén a tanulót felügyelet mellett bennmarasztalták az iskolában. A szülő értesítése, s a tanuló tantestület előtt való megintése előzte meg a gondnokságnak történő bejelentést. Utóbbi intézkedésével fejeződött be a népiskola büntetések sora. A polgári és a középiskolákban az osztályfőnöki és az igazgatói megrovást a tanári testület előtt való megrovás, az intézetből való csendes, illetve az ország valamennyi polgári, illetve középiskolájából való eltávolítás, kizárás követte. Utóbbihoz az illetékes felsőbb hatóságok jóváhagyására volt szükség. Ezen iskolákban a testi fenyítésen túl tiltott volt a bezárás, különböző büntetési feladatok adása, a kitérdeltetés, az óráról való kiküldés, s a táplálékmegevonás is.

Kulcsszavak: neveléstörténet, módszertan, nevelés, fegyelmezés, testi fenyítés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

MANAGING BEHAVIORAL DIFFICULTIES OF THE FOLK SCHOOLS IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY IN HUNGARY

The end of the 19th century and the first half of the 20th century was a period of widening education and eradicating illiteracy in civil nation states. The compulsory education laws also provided opportunities for the lower social classes to obtain a school qualification that also contributed to improving their social situation. The school as a socialization terrain, in its standards, behavioral and knowledge expectations,

served the political and social stability of the current system. Because in many different groups of society they differ in many ways from the expectations of the school, in the behavior of the students, they caused the existence of permanent discipline problems, which were repeatedly dealt with in the pedagogical and psychological press and publications.

Discipline generally meant creating an external order, in which the main role was the example of the teacher. During the reward and punishment, the goodwill and justice of the teacher were considered important. The forms of punishment were different at school level. At elementary school, pupils were first given oral warnings. Then the parents were informed, then the teaching staff and the guardians took action. In secondary schools, punishment ranged from verbal reprimand to exclusion from school. In high schools, physical punishments were forbidden.

Keywords: history of education, methodology, education, disciplining, corporal punishment

Disciplines: pedagogy

A 19. század vége – és a 20. század első fele a polgári nemzetállamokban az oktatás kiszélesítésének, az analfabétizmus felszámolásának korszaka volt. A tankötelezettségi törvények az alsóbb társadalmi rétegek számára is lehetőséget biztosítottak szociális helyzetük javításában is szerepet játszó iskolai végzettség megszerzésére. Az iskola, mint szocializációs terep, értéknormáiban, magatartási és ismereti elvárásaiban a mindenkori rendszer politikai és társadalmi stabilitását szolgálta. Mivel a társadalom különböző csoportjaiban ezek, az iskola által elvártaktól sok esetben eltértek, a tanulók magatartásában jelentkezve állandó fegyelmezési problémák meglétét okozták, mellyel visszatérően foglalkoztak a pedagógiai, és pszichológiai sajtóban és kiadványokban.

Fegyelem, fegyelmezés

Fegyelem, azaz disciplina alatt többek között az erkölcsi és testületi törvények és szabályok szókáosszerű és ellenőrzött megtartását (KL. 1931. 82.), egy adott szervezet céljainak vagy feladatainak eléréséhez szükséges, s tagjainak sikeres együttműködését biztosító rendet (RNL, VII.1913. 241.) értették.

Az 1936-ban kiadott Pedagógiai Lexikon szerzői a fegyelem céljaként az iskolai munkák zökkenőmentes, nyugodt menetének biztosítását jelölték meg, melyhez szükségesnek látták a tanulók órát nem zavaró magatartását. A fegyelem kialakításának egyik legnagyobb problémáját a közösség

és az egyén akaratérvényesítésének összehangolásban látták. Ugyanis amíg a közösség parancsokat, tilalmakat fogalmaz meg, addig az egyén szabadságra és önállóságra törekszik. E kettőnek az egyensúlyától függött a kialakítandó fegyelem eredményessége és tartóssága. Ebben a pedagógiai folyamatban a külső, 'rákényszerített' fegyelmet a belső 'önként vállalt' fegyelem, az önfegyelem váltja fel, s eredményességét bizonyítja, ha a tanuló akkor is az erkölcsi szabályoknak megfelelően viselkedik, ha már nem áll az iskola, vagy a család közvetlen ellenőrzése alatt (pl. I. rész, 1936. 559.).

A fegyelem kialakítása során eszközök széles körét alkalmazták, melyek sorába tartozónak tartották a készségek tudatos és következetes fejlesztését, a szoktatást, a belső alakulást irányítóját (KL. 1931. 82.). A nevelés erkölcsi rendeltetésű részeként szereplő fegyelmezés feladatának a jellem alakítását nevezték, melynek külső jele volt a rend, és engedelmesség. (RNL, VII. 1913. 241.)

Magán a fegyelmezésen tehát általában a külső rend megteremtését értették, mely során fő szerepet játszott a pedagógus példaadása a rendre, pontosságra szoktatásban. Tiszteletet ébresztőnek nevezték a pedagógus jóakarátát, igazságosságát és részrehajlástól és személyeskedéstől mentességét a jutalmazás és büntetés, a felügyelet és a foglalkoztatás során. A büntetés fenyegetőzés mentességét, higgadt megfontoltságát, és a tanulók egyéniségéhez való alkalmazkodását hangsúlyozták, mivel a testi fenytést a különböző iskolafajták rendtartásai tiltották. A büntetési formák is-

kolafokozatonként eltérőek voltak. Így az elemi népiskolában a négy szemközti való megintést, piromgatást a padból való térdeltetés nélküli kiállítás követte. Ezek eredménytelensége esetén a tanulót felügyelet mellett bennmarasztalták az iskolában. A szülő értesítése, s a tanuló tantestület előtt való megintése előzte meg a gondnokságnak történő bejelentést. Utóbbi intézkedésével fejeződött be a népiskola büntetések sora.

A polgári és a középiskolákban az osztályfőnöki és az igazgatói megrovás lehetett négy szemközti, osztály, illetve szülők előtti. Ezt a tanári testület előtt való megrovás, esetleg az intézetből való csendes eltávolítás követte. Erkölcsi szempontból súlyos vétség büntetése volt a tanulónak az intézményből, illetve az ország valamennyi polgári, illetve középiskolájából való kizárása. Utóbbihoz az illetékes felsőbb hatóságok jóváhagyására volt szükség. Ezen iskolákban a testi fenytésen túl tiltott volt a bezárás, különböző büntetési feladatok adása, a kitérdeltetés, az órától való kiküldés, s a táplálékmegvonás is (pl. I. rész, 1936. 561.)

Állami beavatkozás

Az 1909-ben kiadott népiskolai utasítás 131. §-a foglalkozott az iskolai fegyellemmel és eszközeivel. Kiemelt fontosságát az adta, hogy ezt tekintették a sikeres oktatás és erkölcsi nevelés alapfeltételeinek. Éppen ezért szükségesnek látták a tanító példaadását saját környezetében, s mind a szülőkkel, mind a tanulókkal való bizalmi kapcsolatának kialakítását. Utóbbi kialakításában a jutalmazás és büntetés méltányosságára, a kivételzés elkerülésére, a követelmények betartatására, s a tömeges büntetés elkerülésére hívták fel a figyelmet (1909. évi 53.000. VKM.sz. 1632.). Mindehhez fontosnak tartották a megfelelő iskolába járás biztosítása mellett az iskolák fegyelmi szabályainak és a tanulók kötelességeit tartalmazó házirendek kidolgozását és alkalmazását. A tanulók fegyelmezhetlenségeivel szembeni iskolai fellépésnek fegyelemben kellett vennie a tanulók egyéniségét. Minden esetben elutasította a rendelet a durva büntetést. Ezzel szemben a szelídséget, a komolyságot, a higgadtságot hangsúlyozták. A fegyelmezés legbiztosabb és leghelyesebb eszközeit a megfelelő tanítási módszerek alkalmazásában, s a tanítók lélektani ismereteiben látták. Ezzel kapcsolatban

megkülönböztetően fontosnak vélték a tanulás elhanyagolásából, a vérmérsékletből és az erkölcstelen hajlamokból következő magatartási problémák megkülönböztetését, kiemelve a tanítók megelőző tevékenységét. Viszont csak a számukra megoldhatatlan esetekben kellett a gondnokság útján a szülőkhöz fordulni. (1909. évi 53.000. VKM.sz. 1633.) A büntetési tételek 8 (a-h) pontjából 5 a tanító személyes, 2 a tanítótestület, illetve a gondnokság beavatkozása volt, s 1 vonatkozott a szülők szó-vagy írásbeli értesítésére. (1909. évi 53.000. VKM.sz. 1634.)

A 8 osztályos népiskola számára 1942-ben kiadott rendtartás a tanítótól a fegyelmezésben önuralmat, türelmet, szeretetet, következetességet követelt, s a büntetés megtorló jellegével szemben a javítás és a megelőzés fontosságát hangsúlyozta. A büntetések során a gyermek megaláztatásnak elkerülésére hívta fel a figyelmet, rámutatva arra, hogy a tanító fegyelmileg és büntetőjogilag is felelőssé tehető a tanulónak okozott testi, illetve egészségsértés miatt. Fontosnak tartotta a gondviselő értesítését és bevonását a súlyosabb fegyelmi vétségek esetén. Ugyanakkor a tanuló fejlődésére káros, őt veszélyeztető környezeti hatásokról az iskolának kötelessége volt a gondnokságnak, illetve iskolaszékeknek jelentést tenni. (31.000/1942 V.K.M. sz. r. 289.)

A fegyelmezés elméleti megközelítései

Foerster (1913) a megfélemlítéssel és az erőszakkal szemben a lelki beleegyezésre és az együttműködésre, azaz a fegyelemnek való önkéntes alávetésre helyezte a hangsúlyt. Ezzel lehet biztosítani a fegyelmezés magtartásformáló hatását, s a rend és a szabadság, a fegyelem és az emberi méltóság összeegyeztetését. Éppen ezért vetette el az iskola kényszerítéset, melyek látszólagos, külső fegyelmet ugyan biztosítanak, ám ez az egyén becsület- és felelősségérzésre való nevelése nélkül nem vezethet a szabad polgár kialakításához. Mivel ez tanulás és gyakorlás nélkül nem alakul ki, ezért szükséges az iskola demokratizálása. Ugyan a 19-20. század fordulóján a jogkiszéledés folyamatának lehetünk tanúi, ám ezek még nem jelentkeztek a tömegiskolákban alkalmazott fegyelmezés területén. Foerster ezzel kapcsolatban kora tanítóképzőit bírálta, melyek a gyakorlatban

alig alkalmazható elvont ismeretek tömegével terhelte hallgatóit. Ezzel szemben a John Dewey szükségletorientált pedagógiáját emelte ki, aki könyvében az „Iskola és társadalom” -ban arra is választ keresett, hogy a szabad állam számára, hogyan lehet szabad polgárokat nevelni. Ehhez az ismeretközlésről a jellemnevelésre kell a hangsúlyt fektetni. Foerster a tekintély és a szabadság képviselői között arany középutat ajánlotta. Részben a rendnek az önkéntes engedelmisségen kell alapulnia, a szabadság pedig akkor valósul meg, ha kialakítják az egyén és a társadalom összhangját. Ellenkező esetben míg a tekintély megteremtésére irányuló erőszak magának a tekintélynek árt leginkább, addig a korlátlan cselekvési szabadság magát a tekintély elvét erősíti. Az egyensúly megteremtését a korábbi, egyéniséget háttérbe szorító, s a XX. század elejének azt mindennel feljebb állónak hirdető nevelési elvek küzdelme akadályozta. Foerster szemben állt azokkal, akik az engedelmisséget, mint jellemrombolást állították be (Perkins Stetson, Ellen Key). Úgy vélte, hogy az iskola életre való felkészítő nevelő munkájában akadályozó tényező mind a játékos szellemű munka, mind a kényszerítő eszközök tömeges alkalmazása. Az egyik az önuralom és önmegtartóztatás, a másik az önállóság és felelősségérzés kialakulását gátolja. Kora iskoláinak hiányosságaként a tanulókat a követelmények teljesítésére ösztönző szellemi eszközök kismértékű alkalmazását és az öntevékenységre való szoktatás csekélységét emelte ki. Ugyanakkor a gyermek egyéni érdekeihez való alkalmazkodást a család, s nem az iskola feladatának tartotta. Az igazi szabadság elérését az egyén csak saját maga legyőzésével tudja elérni. Azaz az önfegyelmzésre nevelés a legcélszerűbb és legeredményesebb fegyelmzési eljárás.

A francia Payot (1921) a tanulói tevékenységek sikerét a mérsékelt, de állandó erőfeszítésben látta, mellyel meg lehet előzni, mind a kimerültséget, mind a fásultságot, fenntartva a munkakedvet, elkerülve a közömbösséget és a levertséget, így biztosítva folyamatosan a rendezett és elvárt magatartást.

Szelényi Ödön a nevelői tekintély és az ehhez kapcsolódó tanuló engedelmisség kialakítását tartotta a nevelési folyamat hatásának alapfeltételének, melyben az akarat szerepe a jellemképzés

erkölcsi tartalommal való feltöltése volt. Payot-hoz hasonlóan az elkényeztetés, a korlátlan szabadság erkölcskárosító hatását emelte ki. Ugyanakkor a szeretettel párosuló tekintély nála nem csak a közvetlen akaratképzés alapjaként, hanem egyben a zsarnoki kegyetlenséggel szembeni lehetőségként is szerepelt. Ennek kialakítását részben az iskola és család által megkövetelt külső rendtől várta. Míg az iskolai rendtartások fegyelmi szabályaiban ennek pontos megfogalmazása megtörtént, addig a gyermekeket a családban sokszor ettől eltérő szocializációs és kulturális szint és követelmények vették körül. Az eltérő magatartási elvárások számtalan probléma forrásává váltak az iskolában, melyet részben a szabályzatokban próbáltak kezelni. Ennél nagyobb jelentőséget tulajdonított Szelényi a tevékenységek végzésére ösztönző jutalmazásnak, annak pozitív érzelmeket felkeltő hatását kiemelve. Ennél jóval gyakrabban alkalmazták az 1920-1930-as évek iskoláiban a büntetést, igaz annak javító jellegét hangsúlyozva a megtorlással, megfélemlítéssel és elriasztással szemben. Szelényi álláspontja is az volt, hogy a testi büntetést csak végső esetben szabad alkalmazni. Az előbbiekkal szemben a követendő példa adását emelte ki, összekapcsolva a tanulók önkormányzati tevékenységével, mint a közvetlen akaratnevelés leghatékonyabb módjával. Utóbbit ugyan az amerikai 'self government' mozgalmak erősítették meg, de a nevelés történetének korábbi évszázadaiban létező valóság volt. Az önkormányzatiság legnagyobb erényének a száraz erkölcsi tanok hirdetése helyett az erkölcsi elvek gyakorlati cselekedetekbe való átültetését tartotta (Szelényi, 1922).

Weszely Ödön Foerster tekintély-engedelmisség központú nézetrendszerén túl a gyermek önkéntes, meggyőződésből fakadó helyes, autonóm tevékenységének kialakítását elérendő célként határozza meg. Nem zárja ki teljesen kényszerítő eszközök -nyomasztó hatásuk miatt kivételes - alkalmazását sem, ám a testi kényszer a kisgyermek kort követően nem javasolta. Veszélyüket az jelenti, hogy az akarat elnyomása nem igazi nevelés, s csak krízishelyzetet oldhat fel. A hipnóvizist mint a legerősebb szellemi kényszerítő eszköz orvostudományban való megjelenését követően a pedagógiában is alkalmazni akarták. Az elképzelések szerint a gyermek a hipnotikus álomban úgy

javul meg, s alakul át, ahogy nevelője kívánja. Mivel nem mindenkit lehet hipnotizálni, s hatása sem tartós, nevelési szempontból eredménytelen. A kényszerítő eszközök sorában a legáltalánosabban alkalmazott a büntetés volt, mely egy adott cselekedet következményeként kellemetlen érzelmek okozását jelentette, melyeket a neveltek el akarnak kerülni, illetve megisméltódásukat meg akarják akadályozni. A pedagógiai büntetés célja nem a megtorlás, hanem a javítás volt. Ennek első lépcsőfoka a tanulók azon érzelmeinek jelentkezése volt, mint a félelem, a szégyen, és a becsületérzés. A büntetés javító hatását a megbánás érzésének felkeltésétől várták. A büntetések közül a testit a családban is csak az erkölcsi belátással nem rendelkező gyermekek esetében tartotta alkalmazhatónak Weszely, ám az iskolában teljes mértékben elvetette azt részben a pedagógusok lelki eldurulásától, önuralmának hiányától, részben a tekintélyvesztésétől tartva. A tanítók szülőkkel és a törvényekkel való szembefordulását is kockáztatta testi fenyegetést alkalmazva. Ezzel szemben a szellemi büntetések, mint a rosszállás kifejezése, a társak előtti megszegés okozta érzelmek útján hatottak. Ez azonban hatása révén elkeseredést, dacot, és az önérzet csökkenését is okozhatott. Ezért minden büntetésnek a tanuló tettének megbánására kellett irányulnia (Weszely, 1932).

A büntetés sok-sok negatív hatása felvetheti a kérdést, hogy egyáltalán szükség van-e rá? Weszely válaszában célként a büntetés szükségtelenségét tűzte ki, ám nem zárta ki az azt elkerülhetlenné tevő körülmények kialakulását. Ebből következik, hogy nem lehet ugyan a nevelő első és legfontosabb eszköze, ám nélkülözhetetlen visszatartó erejűnek tartották alacsony értelmi és erkölcsi szinten állók esetében. Alkalmazása pszichológiai megérzést, megértést és tapintatot kívánt a nevelőtől, s az elkövető egyéniségének, lelkiállapotának, s a tett körülményeinek ismeretét (Weszely, 1935).

Mitrovics Gyula szerint a büntetéssel és a jutalmazással, mint fegyelmező eszközökkel a neveltek akaratát kell befolyásolni a nevelő által kitűzött célnak megfelelően. Mindehhez felügyeletet, büntetést, jutalmazást, példát és szoktatást kell alkalmazni, mint közvetlen eszközöket. Legelőször is a gyermeket mind a káros testi, mind a káros lelki hatásoktól meg kell óvni. Ez a felügye-

let megköveteli a nevelő és a nevelt közös élményű aktív együttműködését. A tanítási órákon a felügyelet fegyelmező jellege jelentkezik, a büntetésben és jutalmazásban, ám megfelelő tanítási módszerek alkalmazásával ezen fegyelmező eszközökre nincs, vagy alig van szükség. Különösen a büntetésre, mely Mitrovics szerint csak önkényes lehet a büntetés és az elkövetett hiba közötti logikai kapcsolat hiányában, s legfeljebb csak a mértéke igazodhat a nevelt hibájához, vagy mulasztásához. Bárhogy is történik, mindenféleképpen a lélekbe való drasztikus beavatkozásnak tartotta Mitrovics, mely a tanuló eldurulásának veszélyével jár, a Weber-Fechner féle pszichofizikai alaptörvény által. Kikerülhetetlen büntetés esetén a legfontosabbnak az azonnaliságot, s a nevelt megszegésének elkerülését tartotta, a nyilvánosság kirekesztésével. Az anyagi értékekkel való jutalmazást sem tartotta a személyiség fejlesztésére igazán alkalmas módszernek. Mitrovics meglátása szerint a munkával töltött felnőttkorban a tetteket nem minden esetben követi közvetlenül sem büntetés, sem jutalom, ezért inkább a nevelő célja az kell, hogy legyen, hogy a nevelt elvégzett munkájának az eredményét jutalomnak, s elmaradását büntetésnek érzékelje. Utóbbiak a természetes következmények elvén nyugodtak, melyeket Rousseau után Herbert Spencer támogatott, mivel ezek mellett, hogy a tettek várható következményeiről helyes ismereteket alkíttottak ki, a nevelő személyes érintettségétől voltak mentesek, így nem zavarta meg viszonyát a gyermekkel, és a szülőkkel. E büntetés alkalmazhatóságának korlátait a gyermekre és környezetére veszélyes, illetve a csak hosszútávon ható - ok-okozati kapcsolatot veszítő - következmények jelentették. Alkalmazási lehetőségeit elsősorban az életkor, és a gyermek egyénisége befolyásolja, ám a testi büntetést minél korábban fel kell váltania a fegyelmezés enyhébb fokozatainak. A büntetések konkrét, formái közül Mitrovics a koplaltatást teljesen kizárta, mivel a gyermekek étkeztetésében bármiféle megszorításnak csak egészségügyi okai lehetnek, a lemondás és önuralom értékeit erősítve. Az elzárás értelme csak az lehetett, hogy a gyermek azt érezze, hogy a zavaró körülményektől akarja a nevelő távortartani. Az ütlegelést csak enyhe mértékben, a nevelő szánalmának és szeretetének érzékeltetése közben kora gyermekkorban vélte alkalmazhatónak. De a korholást és szidást is csak

meggondoltan és fokozatosan alkalmazva, leki-csinyléstől és leckéztetéstől mentesen ajánlotta, kiemelve az emberi méltóság megbecsülését. Mindezekkel szemben, mint megelőzést a tanító következetességét emelte ki a tanuló kötelességteljesítésének elvárásában. Mitrovicsnál ez jelentette keménykezü szigorúságot, a büntetések és jutalmazások összhangjának biztosítását a magatartás természetes következményeiként (Mitrovics, 1933).

Bognár Cecil szerint mivel a legtöbb ember értelmi és erkölcsi szintje nem juttatja el őt a helyes magatartáshoz és viselkedéshez, ezért szükségesek a számára kellemes, illetve kellemetlen következmények biztosítása jutalmazással és büntetéssel. Utóbbi vonatkozásában Bognár is a túlságosan kemény büntetés elkerülésére hívta fel a figyelmet (Bognár, 1940).

Várkonyi Hildebrand a család szerepét emelte ki, mint legerősebbet a szokások kialakítása terén. Fontosnak tartotta a túlzott elkényeztetés és durva bánásmód elkerülését, bár ennek nehézségét jelezte, hogy ezek részben a szülők személyiségéből, hajlamaikból, jellemükből, műveltségükből, egymáshoz való viszonyukból, életük rendezettségéből adódtak. A nem megfelelő családi környezet tényezői közül a hiányos és hanyag nevelést és durva bánásmódot emelte ki, ezek súlyos lelki károsodást okozó következményei miatt. Mivel a nevelés egyik fontos célkitűzéseként az önuralom és a lemondás képességeinek a kialakítását határozta meg, ezért nem tartotta megfelelőnek sem a túl szigorú, sem az enyhe, sem a gyakorlatilag hatástalan fegyelmezést. A magatartás romlásában kiemelkedő szerepet tulajdonított a befolyásolható egyéniségnek, az impulzív cselekedetekre való hajlamnak, és a kortáscsoport deviáns példájának (Várkonyi, 1944).

Alfred Adler a nevelésben az individuálpszichológia alkalmazását támogatva a tanítóknak a gyermek lelkének alapos tanulmányozását javasolta ám ők a tanítás eredményességét féltették ettől. Mivel az iskola nap mint nap találkozik iskolakerülő, késő, zárkózott, agresszív, örökmozgó tanulókkal, s nem mindenben tudja a felelősséget a szülőkre hárítani, kik pedagógiai ismeretük hiányosságai miatt vagy egyáltalán nem törődnek gyermekükkel, vagy túlságosan komolyan fogják fel a problémát. Az iskolának Adler szerint

mind a gyermek, mind osztálytársai érdekében be kell avatkoznia a nevelési hibák következményeinek javítása érdekében. Ehhez szükségesnek tartotta a szülő és iskola közötti szoros kapcsolat megteremtését, hogy az így kialakított bizalmi légkörben meg lehessen győzni a szülőket nevelési módjuk változtatásáról, s arról, hogy a tanítóval való együttes nevelési módszereik sikert eredményezhetnek. Ennek eredményessége érdekében Adler Bécsben tanácsadóhelyeket szervezett nehezen nevelhető gyermekek és szüleik számára, ahol a pszichológus-ideg orvos Adler, a szülők, a tanító és a gyermek külön-külön, majd együtt beszéltek meg a problémát. Ezen találkozások alkalmat adtak a gyermeknevelés hibáinak okfeltárására, s a gyermek magatartása mögötti lelki problémák felismerésére, s kezelésére. Iskolai keretek között a társas érintkezés szükségességének fejlesztését, és az iskolai közösségben való lét pozitív érzésének erősítését emelte ki Adler (k.h. 1928).

A fegyelmezés gyakorlata

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1918-ban kérdőívet bocsátott ki a testi fenytéssel kapcsolatos adatszerzés érdekében. A felmérés apropóját az adta, hogy a háború következményeként megnőtt a gyermekek elzüllésének veszélye, melynek kezelése során a testi fenytés alkalmazása, mint szükségesség került előtérbe. A válaszadók többsége szükséges nevelő eszköznek találta a büntetést, ám míg a feddést, a szabadság- az étel- és a szeretetmegvonást alkalmazását helyeselték, addig a testi fenytés kérdésében nagy véleménykülönbségek alakultak ki. Többen a tekintély helyreállításának végső eszközét látták benne elsődlegesen erkölcsi vétségek esetén, de tanulmányi hanyagságért nem tartották megengedhetőnek. A vélemények a verést közönséges dresszúraként felfogó és azt elutasítóktól egészen a gyermek egyéniségének függvényében történő alkalmazhatóság mellett kiállókig terjedtek. Ugyanakkor voltak olyan válaszadók is akik a testi fenytést 6-12 közötti gyermekek számára igen, azt követően az önértékre és a jellemre való káros hatása miatt nem ajánlották. A testi fenytés elkerülhetetlen alkal-

mazása esetén a büntetőtől a vétség mérlegelésén túl elvárták, hogy mindeközben ne legyen indulatos, dühös, kérlelhetetlen, és durva, s a gyermekben a büntetés igazságosságának, és a büntető szeretetének érzése alakuljon ki. Mivel a büntetés során a büntetők közül sokan haragjukról és felindulásukról számoltak be, ezért célszerűnek mutatkozott számukra a testi fenyítéstől való tartózkodás. Az alkalmazásról alkotott eltérő véleményekkel szemben egyöntetűen érzelmi hatásaként a megfélemlítést fogalmazták meg. Ez pedig a sikeres nevelőmunka eredményességéhez nélkülözhetetlen nevelt és nevelő közötti bizalmi légkör helyett a félelemét alakítja ki (Nógrády, 1933).

Márpedig az általános kép inkább elkeserítő volt. Mivel az egyéniség kialakításában az értékek átadásának fontossága miatt szükségesnek látták az iskolákban a parancsot, a tilalmakat, az engedelmességet, a kényszerítést, a jutalmazást és a büntetést mint nevelő eszközök alkalmazását. Az iskolák házirendjében a pontosságot, a tisztaságot, a csendet, a figyelmet, a fegyelmet, a rendes viselkedést, az udvariasságot, az előzékenységet, a tisztaságot hangsúlyozták zömmel tiltások formájában. Ezáltal a mit nem lehet csinálni és nem a mit szabad tenni jutott el a tanulókhoz, megfelelő büntetőszankciókkal alátámasztva. Az ellenőrzés és büntetőközpontú iskolákban a szabályok megsértése miatt kiszabott büntetéseknél volt ugyan visszatartó erejük, ám ennek hátterében inkább a büntetéstől való félelem állt. A hibakeresés, az árulkodás, a tévedésekre való lecsapás szelleme uralkodott. A büntetések sorában gyakori volt a térdepeltetés, a sarokba állítás, a bezárás, és a szóbeli megszegényítés, de fellehető volt még a büntetés íratás, s valamilyen megszegényítő jel viseltetése is.

Ezzel szemben az 1925-ben kiadott népiskolai tanterv a tanulók jó, és helyes cselekedeteire, és lelki értékeire építő nevelő munka fontosságát emelte ki, a büntetéssel szemben a jutalmazásra helyezve a fő hangsúlyt. Mindez hozzájárult a tanulók önbizalmának erősödéséhez, erőfeszítésük és teljesítményük fokozásához. Ez nem csak a tehetséges és jó tanulóakra, hanem a gyengébbekre is igaz volt. A helyes cselekedetek észrevétele, elismerése és jutalmazása során keletkezett pozitív érzelmek lelki felhajtó ereje újabb sikerek elérésére

inspiráltak. Utóbbi azonban önhittséget, hiúságot és irigységet is okozhatott. Egyfajta veszélyként jelentkezett a jutalom reményében végzett cselekedet, hiszen erkölcsi értéket csak annak a tevékenységnek tulajdonítottak, melyet önmagáért a jó cselekedetért végeztek. Fontosnak tartották, hogy a jutalmazás területén a tanító mellett az osztálytársak is kapjanak erre lehetőséget. Mindezt abból kiindulva, hogy az iskolának a gyermekben levő jóra kell koncentrálnia, azt fejlesztve tovább. Ezt a folyamatot a népiskola a szereteten alapuló játékos készítéssel alapozta meg. A büntetés elhagyását azonban az alacsonyabb értelmi és erkölcsi fokon lehetetlennek tartották, azonban csak, mint utolsó eszközt. Ehelyett a helytelen cselekedetek negatív erkölcsi tartalmának a beálltatósa, elkerülési és jóvátételi lehetőségének megismertetése volt a tanító feladata. A büntetés, mint egyfajta elégtétel, mely által megtörténik a bocsánat elnyerése (Drozdy, 1936). Arra a kérdésre, hogy kit is tekintettek nehezen nevelhető gyermeknek a korszak népiskoláiban, egyszerű választ adhatunk. Mindenkit ide soroltak, kikre nem hatottak a tanulók zöménél eredményre vezető nevelési és oktatási eljárások és módszerek. Ennek háttere összetett volt, így mind a feltárás, mind a javítás nehézségekre ütközött. Ide tartoztak a pszichés tényezők, mint az öröklött hajlamok és gátlások, a szociális tényezők, mint a szülői ház és a lakókörnyezet gyermekre gyakorolt veszélyeztetői hatásai, a gyermek lelki adottságainak megnyilvánulásai. Ide sorolták a nyugtalanságot, az összeférhetetlenséget, az akaratosságot, az alattomoságot, a hazudozást, a fantáziálást, a csalást, a lopást, az akaratgyengeséget, és a gyenge ítélőképességet, mint a cselekedet irányító-meghatározó tényezőket. A problémák sokrétűsége a nevelési tanácsadók rendszerének szélesítését követelte, ahol orvosok, pszichológusok, az érintett gyermek tanítója, s iskolájának iskolanővére adhatott volna komplex egyénre szabott megoldást nevelőotthoni elhelyezést biztosítva számukra. Mivel a probléma hátterében sok esetben a családi körülmények álltak, a gyermek védelme érdekében a válságra vonatkozó törvények szigorítását találták az egyik megoldásnak, mivel a szülők válsága nagyban hozzájárult a nehezen nevelhetőség kialakulásához. Ezeket túl úgy vélték, hogy a nehezen nevelhető gyermekek számbeli növekedéséhez a népiskola

nem megfelelő jellemnevelése is hozzájárult, melyet többen a népiskolai rendtartás és fegyelem elavultságával magyarázott, hathatós megtorló eszközt követelve a tanítóknak. A szociális reformok sürgős szükségességét a meglévő gyermekbűnözés követelte. Mivel ennek alapoka nagyrészt a nyomor volt, ennek felszámolásáért az egyéneken túl a társadalmat is felelősség terhelte. A gyermekbűnözés egyik megelőzésének a tanulási időben az iskolában való tartózkodás szigorú ellenőrzésével a csavargás lehetetlenné tétele mellett a gyermekek utcai ellenőrzésének megszervezését tartották gyermekrendőrség által. Ezeken túl a gyermekek szüleinek felelősségre vonását is nélkülözhetetlennek tartották. Igaz ugyan, hogy a gyermekbűnözéssel kapcsolatban nőtt a büntetőeljárások száma, de ennek ellenére mind a gyermekbűnözés, mind a nehezen nevelhető gyermekek száma növekedett. Mivel a kizárólagos büntetés és retorzió megfélemlítő hatása csak rövidtávon hatott, távlati javításra alkalmatlan volt. Ugyanis a társadalom alsó rétegeiből származó bűnelkövető gyermekek rendezett, jobb körülmények közé kerültek otthonukhoz képest, megfelelő étkezést, lakóteret kapva. Távlati pozitív hatást a nevelés megelőző hatásától várták. Ebben fontos szerepet játszott a nem megfelelő környezetből való kiemelés, melyre a nevelési tanácsadó pszichológiai vizsgálatát követően kerülhetett sor, átmeneti gyermekotthonban helyezve el. Erre a célra a 12 éves kor alattiak számára kifejezetten megelőző, zárt nevelőotthonok, míg a már javítónevelésre ítéltéknek külön nevelőotthonok felállítását szükségeltették. Elkerülendőnek tartották az iskolaköteles korú nehezen nevelhető gyermekek javítóintézetbe kerülését.

A megelőzést szolgálóan a napközi otthonok átfogó reformja mellett, és a tankötelezettségi törvény szigorú végrehajtását emelték ki. Utóbbihoz kapcsolódóan a Budapesti Tanítótestület 1937-ben a népiskolai fegyelem és rendtartás korszerűsítését javasolta a VKM miniszternek. Ebben a fegyelmi büntetések minimalizálásának igényével léptek fel az osztály előtti intésre, az igazgató dorgálására, a tanítótestület előtti intésre, a szülők értesítésére és közreműködésére, valamint a házi fegyelmezés alkalmazására, és a hatóság intézkedésére redukálva aztokat. Szükségesnek látták, hogy a tanító is rendelkezze, - mint aki a szülőt helyettesíti - a házi

fegyelmezési jog gyakorlásával, így a testi fenytést alkalmazhassák mind a fegyelmezetlen, mind a durva, mind az erkölcsi züllésnek indult tanulókkal szemben. Ezek mellett akár a szülők akarata ellenére, jogkörük csökkentésével, fontosnak tartották a nehezen fegyelmezhető, és züllésre hajlamos gyermekek átmeneti elhelyezését más iskolába. A magatartásból adható osztályzatok megváltoztatásának és bővítésének lehetőségével az iskola visszajelzésének súlyát akarták emelni. Preventív jelleggel az erkölcsi jellemképzés céljára nevelési óra beállítását javasolták, mégpedig a harmadik testnevelő óra helyett. A tanító egyfajta függetlenségének biztosítását kívánták elérni azzal, hogy nevelő-oktató munkájáért csak a tanügyi hatóságnak legyenek felelősek. Ezzel a különböző társadalmi viszonyok között működő iskolákkal szembeni egységes elvárások teljesítésének biztosítását várták (Tóth, 1942).

A testi fenytéssel kapcsolatosan láthatjuk, hogy az elmélet és a gyakorlat egészen távol járt egymástól. Míg az elmélet egyértelműen elvetette, addig a gyakorlati alkalmazása mindennapos volt. Céljának megítélésében is kettőséget láthatunk. Egyik oldalról a javítás, másiktól a megfélemlítés és elretentés, harmadiktól a megtorlás dominált. Javító hatását megkérdőjelezte a megbüntetettek ismételt hibaelkövetésének megismétlődése, s a megbánás érzésének felkeltésének hiánya. A büntetés elretentő hatása ugyan részben visszatartó erővel bírt, ám a rossz cselekedetektől való tartózkodás még nem jelentette azt, hogy ezt megbánva, megjavult, csak azt, hogy a rossz cselekedetért büntetést kap. A büntetést megtorlasként értelmezők az erkölcsi rend helyreállítását tartották szem előtt, mely alapvetően jogi nézőpontot jelentett, ám nevelési szempontból azért volt értéktelen, mivel a megbüntetett igazságtalannak, illetve bosszú következményének tarthatta, ezért a nevelő javító célját nem érthette el. A nevelés javító jellege nem a minden hiba megtorlásában volt, hanem a tett elkövetőjének megbánásának, lelki tisztulásának elérésében.

A büntetéssel kapcsolatban ugyan már azt is eredménynek tartották, ha visszatartó ereje folytán a rosszra való hajlam megléte esetén sem történt rossz cselekedet, ám ez is súlyos károkat okozott a gyermek lelki fejlődésének akadályozásával. Ezt csak fokozta a megszegyenítés, a megalázás, az

önérzet és a munka- és életkedv csökkenése. A kishitűvé vált gyermekben ez elkeseredést, gyűlöletet, dacot és macacsságot válthatott ki a büntetővel szemben. Ez a szemlélet, ha lassan is kezdett megjelenni a nevelői gyakorlatban. A testi büntetést annak ellenzőí, mint az állatidomítás eszközét a legalsóbbrendű büntetésnek tartották, mely a gyermeket mélyen megalázza és megszégyeníti őt, s már a 6 éven aluliaknál sem működik sikeresen, a serdülőknél pedig inkább az ellenszegülést növeli, a lányoknál fokozottabban. Ezt erősítette az a tény, hogy a büntetésekben nagyrészt a felnőttek hangulata, indulata, önuralmának elvesztése játszotta a fő szerepet, s az elhamarkodottan, a mérlegelés hiányában hozott igazságtalan döntések következményeit, nehezen tudták elviselni a gyermekek. Különösen azért, mert sok esetben a tanítói tehetlenségből fakadva minden nevelői gondolat híján volt. Ennek részben a vélt, vagy valós tekintélysérelem volt az oka. Mivel az iskola feladatának a gyermek nevelését és nem a hozzá való alkalmazkodást tartották, ezért a tanulóknak az iskola színvonalához való felemelését javallották, mely folyamatban a büntetést inkább a gyermek lelki életébe történő drasztikus, eldurvulást okozó beavatkozásnak látták (Somody,1941).

Jogi háttér

A dualista Magyarország jogi rendszerének kiépülése során a testi fenytéssel kapcsolatos intézkedések sorozatában az 1876: XIII. tc.-ben került sor a cselédek és gazdáik közötti viszony szabályozásáról, melyben a gazda jogot kapott a 46. §-ban nem csak a dorgáláshoz, hanem a fizetés-megvonáson túl a fenytésre is. Igaz a 47. § alapján a fenytítettnek jogában állott hatóságához fordulni, amennyiben igazságtalannak érezte a büntetést.(1876.XIII.tc.)

Az 1877. XX.tc. 10. §-ában engedélyezték a kiskorú egészségére nem ártalmas házi fegyelmet, ennek megfelelően a testi fenytést (1877: XX. tc.).

A korszak büntetőtörvénykönyve, az 1878: V. tc. 301. §-a a testi sértést a más testének szándékos, ölési szándék nélküli bántalmazásaként határozta meg, és elnevezését az okozott sérülés gyógyulásának hosszától függően a könnyű testi sértés

vétsége és a súlyos testi sértés büntette között határozta meg, s büntetési tétele a 302.§ meghatározása szerint hat hónapig terjedhető fogháztól és kétszáz forintig terjedhető pénzbüntetésétől a 3 évig terjedhető börtön volt, ugyanakkor ha ezt szülőkkel, nagyszülőkkel, dédszülőkkel szemben követték el a büntetési tételek 2 -5 évre emelkedtek. Amennyiben a testi sértés maradandó egészségi – akár fizikai, akár szellemi- károsodást okozott a 303. § szerint 5 évig terjedhető börtönnel lehetett büntetni, de a szülőkkel, nagyszülőkkel, dédszülőkkel szembeni elkövetés esetén ez időt fegyházban kellett letölteni. Gondatlansággal okozott súlyos testi sértés büntetési tétele három hónapig terjedhető fogház, és kétszáz forintig terjedhető pénzbüntetés volt a 310. § szerint. Ugyanakkor, ha a súlyos testi sértés az okozó saját hivatásában vagy foglalkozásában való járatlansága, hanyagsága miatt, az érvényes szabályok megszegve történt,- ebbe a kategóriába tartoztak a közalkalmazottak, így a tanítók és tanárok is - már egy évre terjedhető fogház és ötszáz forintig terjedhető pénzbüntetésre emelkedett a büntetési tétel. A 311. § alapján kártérítés megállapítására is sor kerülhetett. Mivel az iskolákban alkalmazott testi fenytések zöme a könnyű testi sértés vétségének kategóriájába esett, mely esetében bünvádi eljárás csak a sértett fél indítványára volt megindítható a 312. § szerint, a családokban általánosan alkalmazott testi büntetések korszakában - a 313. § a könnyű testi sértés esetében kizárta a büntetést - erre ritkán került sor. (1878: V.tc.)

A gazda és a gazdasági cseléd közötti jogviszonyt ismételten meghatározó 1907: XLV.tc. 46. §-ában a cselédek - a házi fegyelem alatt nem állók is - már jogot kaptak arra, hogy elhagyhassák szolgálatukat felmondás nélkül, ha testi épségüket, életüket veszélyezteteti a gazda (1907: XLV. tc.).

Az 1908: XXXVI. tc., a Büntetőnovella II. fejezete 15. §-a megfogalmazása szerint „Az ellen, aki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tizenkettedik évét meg nem haladta (gyermek), sem vád nem emelhető, sem bünvádi eljárás nem indítható. Ha a gyermek büntettet vagy vétséget követett el, a hatóság, amely elé kerül, őt megfenytés végett a házi fegyelem gyakorlására jogosított egyénnek vagy az iskolai hatóságnak adhatja át. Az iskolai hatóság a gyermeket megdorgálhatja vagy

iskolai elzárással fenýítheti.” E törvény 16. §-a megfogalmazása szerint „Az, aki a büntett vagy vétség elkövetésekor életének tízenkettedik évét már meghaladta, de tizennyolcadik évét még be nem töltötte (fiatalkorú), ha a büntethetőséghez szükséges értelmi és erkölcsi fejlettségre nem volt meg, büntetőjogi felelősségre nem vonható. Ha a bíróság ily esetben szükségesnek látja, elrendelheti, hogy a fiatalkorút törvényes képviselője, hozzátartozója vagy más alkalmas egyén házi felügyelet alatt tartsa vagy intézkedhetik az íránt, hogy a fiatalkorú házi vagy iskolai fenýítést kapjon (15. §. második bekezdése).” (1908: XXXVIII.tc.)

Mivel a törvény alapján az iskola is feladatot kapott a büntetési tevékenységben érhető, hogy ezzel kapcsolatban az illetékes tárcának, a vallás-és közoktatásügyi minisztériumnak is intézkednie kellett a végrehajtás vonatkozásában.

A 149.500/1909. V. K. számú rendeletben szóltak legelőször széles körben az iskolákra háruló feladatokról, ennek érvényességi köre kiterjedt az állami, községi, egyesületi (társulati), magán és izraelita hitfelekezeti elemi-, felső-, nép-, polgári-, iparos-és kereskedő-tanonciskolákra, tehát felölelte a népoktatási intézményeket. A családokkal kapcsolatban külön kezelték azon szülőkkel való foglalkozást, akik önhibájukon kívül (betegség, munkanélküliség) átmenetileg anyagi okokból nem tudták gyermekük számára biztosítani a megfelelő erkölcsi nevelést, azoktól a szülőkötől akik állandó anyagi zavarokkal küszködtek tartós betegségük, alkoholizmusuk miatt, illetve elhagyták gyermeküket. Külön kategóriát képviseltek a gyermeküket szándékosan veszélyeztető, elhanyagoló, illetve velük szemben bűncselekményt elkövető szülők.

Míg az első esetben a tanítóság feladata a családok helyzetén segíteni tudó jótékonyági egyesületek irányába történő jelzés volt, addig a másik két esetben a családi háttér pontos megismerését követően az iskolai gondnoksághoz kellett fordulnia, jelentési kötelezettséggel.

Mivel a bíróság elrendelhetette a már jelzett 15-16. §-okban a szülő, illetve az iskolai hatóság által történő fenýítést is, ezért az iskolának környezet-tanulmányt kellett a bíróság számára készíteni.

„Az iskolai fenýíték nemei a következők:

1. Szóbeli megdorgálás magánosan (négy-szemközt).
2. Szóbeli megdorgálás, a tanítótestület, a gondnokság, az iskolaszék, vagy az ipariskolai bizottság előtt.
3. Iskolai elzárás éheztetés nélkül.
4. Iskolai elzárás éheztetéssel.”

A dorgálással kapcsolatosan a komolyságra, és a jóindulatra hívták fel a tanítók figyelmét. Ezzel kapcsolatban rámutattak arra, hogy a büntetés elfogadásához, és annak pozitív hatásához nélkülözhetetlen a gyermek és tanító közötti bizalom megléte. Ugyanis csak ebben az esetben volt lehetőség arra, hogy a tanító által feltárt rossz szokások, jellemhibák, erkölcsi normaproblémák negatív következményeit a gyermek is belássa, s elfogadja azokat a tanácsokat, melyek helyes magatartásához vezethetnek. Éppen ezért kizártak tartották nemcsak a testi fenýítést, de a nyilvános megszégyenítést is. Így a büntetés egyéni jellege miatt az osztály-és iskolatársak tudomására jutás is kerülendő volt, s nem szerepelhetett a tanuló bizonyítványában sem. (MRT, 1909.)

Az 1884-es ipartörvény 1922-es módosítása alapján a tanoncot munkaadója megfeddhetette, megdorgálhatta nemét, korát figyelembe véve, s tisztességében, önérzetében nem sértve őt. Az 1922: XII. tc. 95. §-a szerint 16 év alatti fiúk vonatkozásában az enyhe testi fenýítés megengedhető volt, ám ellátásban nem szenvedhetett hátrányt. (1922: XII.tc.)

A tanítóság

A tanítóság fegyelmezési jogkörével kapcsolatosan a népiskolai hatóságokról rendelkező 1876: XXVIII.tc. 7. §. 3. pontja szerint a növendékekkel szembeni durva bánásmód hivatali vétségnek számított, s az ellene folytatott fegyelmi vizsgálat alatt felfüggesztésre kerülhetett, s az ellen hozott büntetések a 4. pont alapján lehetett megintés, vagy dorgálás, pénzbírság, fizetésének 10%-áig, nyugdíj-gényének elvesztése, s állásából való elbocsájtás elrendelése. A vizsgálatot a szolgabíró, a bíró, illetve a polgármester rendelhetette el az iskolaszék, vagy a gondnokság meghallgatása mellett. A tanfelügyelő, illetve megbízottja is jelen lehetett a vizsgálatnál, melynek befejeztével a fegyelmi bírás-

kodást a közigazgatási bizottság fegyelmi választmánya gyakorolta, s a döntést a VKM-hez juttatta el. A döntés ellen a közigazgatási bizottság elnökénél fellebbezéssel élhetett az érintett. A nyugdíjjal, és az állással kapcsolatos büntetések a VKM hatáskörébe tartoztak. E törvény 3.4. pontjában megfogalmazottak nem terjedtek ki az állami tanító-és tanítónőképző intézetekre és azok gyakorló iskoláira (1876: XXVIII.t.c).

Ezen törvény 3.4. pontjait 1907-ben módosították a XXVI.t.c. 14. §. 1-4. pontjában. Az állami elemi népiskolai tanítóknak a növendékekkel szembeni durva bánásmódja már nem hivatali, hanem fegyelmi vétségnek számított, s ellene a gondnokság, vagy valamely tagja, illetve a tanuló törvényes gondviselője is feljelentéssel élhetett, melyet a közigazgatási bizottságnak kellett kivizsgálnia. De saját jogkörben, illetve a VKM elrendelésére is elindíthatták a vizsgálatot. A fegyelmi eljárás során az érintett tanítót állásából felfüggeszthették, mely büntető bírósági ügy esetén kötelező volt. A vizsgálatot végzők köre megegyezett az 1876-os törvényben megfogalmazottakkal, viszont a tanító ügyvédi védelmet is igénybe vehetett. A bíraskodási jogkörrel rendelkezők szintén megegyeztek az 1876-ban leírtakkal. Ugyanakkor a fegyelmi választmány tagja, aki a tanító ellen tette a panaszt, vagy a vádat emelte nem vehetett részt sem a tanácskozásban, sem a ítélethozatalban. A döntés után az érintett tanítónak az 1876-os 8 nap helyett jelen törvény alapján 15 nap állt rendelkezésére a VKM miniszterhez való fellebbezésre. Ez utóbbit továbbra is a közigazgatási bizottság elnökéhez kellett benyújtani. A fegyelmi büntetések is módosultak 1876-hoz képest. Míg a dorgálás megmaradt, addig a nyugdíjigény elvesztésével való büntetés kikerült. A büntetés enyhülését jelentette az állásából való elbocsátást felváltó a saját költségen, más állomáshelyre való áthelyezés. A 10%-os pénzbírság továbbra is fennmaradt, újként jelentkezett a fizetésemelésből való meghatározott időre szóló kizárás, mely maximum 2 évre terjedhetett ki. Ennek súlyát az emelte, hogy a kiesés nem számított be a fizetésemelés szempontjából irányadó szolgálati évekre. Utóbbi büntetést az áthelyezéssel történővel együtt is alkalmazták (1907: XXVI.t.c.).

A községi és hitfelekezeti néptanítók vonatkozásában intézkedő 1907: XXVII. tc. 22. §-a 1-4 pontja az 1876: XXVIII.t.c. 7. §-ának 3-4. pontját módosította. A fegyelmi vétségek sorában a növendékekkel való durva bánásmód továbbra is szerepelt. Az intézkedő hatóságok és az intézkedés folyamata megegyezett az állami néptanítóknál leírtakkal. A büntetési tételek sorában a községiéknél továbbra is szerepelt az állásából való elmozdítás lehetősége, illetve itt a korpótlék maximum két évre való megvonás szerepelt az államiak fizetésemeléséből való kimaradása helyett (1907: XXVII.t.c.). Mivel a tanítókat a házi fegyelmi jog gyakorlására nem jogosította törvény, így a testi sértéshez kapcsolódó büntetési tételek rájuk is vonatkoztak. Ez utóbbit erősítette a Kúria 211/1908 számú jogegységi határozata, mely szerint a tanítók növendékeikkel szembeni fegyelmi jogköre nem terjedt ki a testi fenytésre. Ugyanakkor már Horthy-korszakban a Kúria 5991/1928. számú jogegységi határozata feljogosította a tanítókat bizonyos esetekben a házi fegyelmi jog gyakorlására. A magyar bírósági gyakorlatban ugyan nem alakult ki olyan gyakorlat, mely a tanító által alkalmazott testi fenytésért büntetőjogi felelősség terhelt volna, ám az érvényes törvények alapján testi sértés okozása esetén már igen (Somodi,1941).

Kitekintés

1930-ban hivatkoztak a New Education Fellowship The New Era folyóiratára, mely az iskolai testi fenytéssel foglalkozott. Ezek szerint Egyiptomban ennek tilalmát 1891-ben rendelték el, míg Argentínában 1860-ban törvény tiltotta meg alkalmazását. Ausztráliában ugyan törvény engedélyezte a 12 éven aluli lányok kivételével, de csak súlyos erkölcsi vétségek, és visszatérő engedetlenség esetén. Belgiumban ugyan tiltották a verést, ám a szülői tiltakozások ellenére gyakran előfordult. Brazíliában állami rendelet tiltotta az iskolai testi fenytést. Bulgáriában is törvény tiltotta, de enyhébb formában alkalmazták. Kanadában megengedett volt, ám fokozatosan a felszámolásához közeledtek. Ceylonban a rossz magaviselet és hanyagság esetén megengedett volt, de a lányokat csak tantónő fenytíthette. Chilében és Dániában korlátozottan ugyan de engedélyezett volt a testi

fenyítés. Angliában a nyilvános iskolákban más fegyelmezési módok eredménytelensége esetén használhatták. Sajátos volt, hogy csak az igazgató gyakorolhatta, hasonlóan Indiához és Írországhoz. Angliában elvetették a bottal, és a bőrszíjjal történő büntetést, s a fiúiskolákban volt jellemző, ott is növekvő ellenzés mellett. Írországból az iskolai előmenetel nem megfelelősege esetén nem lehetett büntetni. Görögországban, Északi-Írországból, Olaszországban, Japánban, Jugoszláviában, Mexikóban, Norvégiában, Hollandiában, Peruban, Lengyelországban, Portugáliában, Romániában, Törökországban, Csehszlovákiában egyaránt tilos volt a testi fenyítés, igaz a tilalom ellenére több országban továbbra is alkalmazták, melyek sorába tartozott Japán, Mexikó, Norvégia, Peru, Lengyelország, Portugália, Románia. Ezekkel szemben Franciaországban a közvélemény tiltakozása ellenére sem szűnt meg, s az 1899. évi törvény szerint csak hivatásos nevelők gyakorolhatták. Ugyanakkor törvényadta lehetőséget biztosított több állam is az alkalmazására, mint Újfundland, Újzélend, Ausztria, Skócia, Spanyolország, Svédország, Tasmánia, az USA 17 állama, Németország. Igaz Újzélendön csak a lányok bőrszíjjal büntetését engedélyezték, Ausztriában a 11 éves, Svédországban a 14 éves kor alattiakkal szemben lehetett alkalmazni, Skóciában bottal és bőrszíjjal már kis vétséget is megtoroltak a szülők támogatása mellett. Spanyolországban a tanítók csak kivételes esetekben gyakorolták a fenyítés ezen formáját. Tasmániában mint végső eszközt alkalmazták, a 12 éven felüli lányok kivételével. Magyarországon ugyan nem volt törvényi tiltás alatt, mégis jogszabályok egész sorába ütközött alkalmazása (k.h. 1930.)

Epilógus

2016-ban a Föld 69 országban volt jogszzerű az iskolai testi büntetés.

Afrika (29): Angola, Botswana, Burkina Faso, Comore szigetek, Egyenlítői Guinea, Egyiptom, Elefántcsontpart, Eritrea, Gambia, Ghána, Guinea, Közép-Afriai Köztársaság, Lesotho, Libéria, Maldív szigetek, Marokkó, Mauritánia, Mozambik, Niger, Nigéria, Nyugat-Szahara, Seychelle szigetek, Szenegál, Sierra Leone, Szomália, Szudán, Sváziföld, Tanzánia, Zimbabwe.

Ázsia (21): Bhután, Brunei, India, Indonézia, Irán, Irak, Katar, Kelet-timori Demokratikus Köztársaság, Koreai Köztársaság, Koreai Népi Demokratikus Köztársaság, Libanon, Malajzia, Mianmar, Nepál, Pakisztán, Palesztin Állam, Pápua Új Guinea, Sri Lanka, Szaúd Arábia, Szingapúr, Szíria

Amerika (14): Antigua és Barbuda, Bahama szigetek, Barbados, Dominika, Grenada, Guatemala, Guyana, Jamaica, Panama, St Kitts és Nevis, St Lucia, St Vincent és a Grenadine szigetek, Suriname, USA

Ausztrália és Óceánia (4): Ausztrália, Palau, Szamoa, Salamon szigetek, Tuvalu

Európa (0). (Gershoff, 2017.)

Irodalom

Foerster Friedrich Wilhelm (1913). *Iskola és jellem.*

Adalékok az engedelmesség neveléséhez és az iskolai fegyelem átalakításához németből. Lampel R. Könyvkereskedése Wodianer F. és fiai Résvénytársaság, Budapest.

Mitrovics Gyula (1933). *Neveléstudomány alapvonalai.*

Debrecen-Budapest. Csáthy Ferenc R.T. Egyetemi Könyvkereskedés. Kertész József Könyvnyomdája. Karcag.

Payot Jules (1921). *Az akarat nevelése.* Franklin Társulat, Budapest.

Szelényi Ödön (1922). *A neveléstan alapvonalai.* Genius Könyvkiadó R.T. Budapest, „Jókai” Nyomda R.T. Budapest.

Várkonyi Hildebrand (1944). *A gyermek és környezete.* Szinyei Merse Jenő a M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter megbízásából kiadja Az Országos Közoktatási Tanács. Budapest.

Weszely Ödön (1932). *Pedagógia a neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Révai Kiadás, Budapest.

Weszely Ödön (1935). *A korszerű nevelés alapelvei, a neveléstudomány rendszere.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest

Lexikonok

KL (Katolikus lexikon) Szerkesztette: Bangha Béla. II. Kötet Budapest, 1931. A Magyar Kultúra Kiadása

RNL (Révay Nagy Lexikona) VII. kötet Budapest.1913. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Résvénytársaság

PL (Pedagógiai Lexikon) I. rész Szerkesztette: Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Kemény Ferenc. Révai Irodalmi Intézet Kiadása. 1936.

Folyóiratok

Bognár Cecília (1940). A jutalmazás és büntetés lélektana. *Magyar Paedagogia* XLIX. évf.,15-16.

Drozdy Gyula (1936). A jutalmazás és büntetés szerepe a mai iskolai nevelésben. *Néptanítók Lapja* 69. (23.)

Gershoff Elizabeth T. (2017). School Corporal Punishment in Global Perspective: Prevalence, Outcomes, and Efforts at Intervention (Letöltés: 2019.01.03.) Web: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5560991/>

k.h.(1928). Nevelési hibákban szenvedő gyermekek. *Néptanítók Lapja*,61.(9-10.)

k.h.(1930). Testi fenyték a külföldi iskolákban. *Néptanítók Lapja*.63. (15-16.)

Nógrádi László (1933). Büntetés a nevelésben. *Néptanítók Lapja* 66. (5.)

Somodi József (1941). A testi fenytés. *Néptanítók Lapja*, 74. (4.)

Tóth István (1941). A nehezen nevelhető gyermek. *Néptanítók Lapja*, 75. (6.)

Törvények, rendeletek

Az 1876. évi XIII. törvénycikk a cseléd és gazda közötti viszony szabályozásáról, a gazdasági munkásokról és a napszámosokról. (Letöltés: 2019.01.07.)

[https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87600013.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1876.XIII.](https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87600013.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1876.XIII)

Az 1876. évi XXVIII. törvénycikk a népiskolai hatóságokról. (Letöltés: 2019.01.07.)

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87600028.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221876%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>

[22%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221876%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D](https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87700020.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1877.xx)

Az 1877. évi XX. törvénycikk a gyámsági és gondnoksági ügyek rendezéséről. (Letöltés: 2019.01.07.)

[https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87700020.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1877.xx.](https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87700020.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1877.xx)

Az 1878. évi V. törvénycikk a magyar büntetőtörvénykönyv a büntettekről és vétségekről. (Letöltés: 2019.02.08.)

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=87800005.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221878%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>

Az 1907. évi XLV. törvénycikk a gazda és a gazdasági cseléd közötti jogviszony szabályozásáról (Letöltés: 2019.02.08.)

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90700045.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fkeyword%3D1907>

Az 1907. évi XXVI. törvénycikk az állami elemi népiskolai tanítók illetményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről (Letöltés: 2019.02.08.)

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90700026.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221907%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>

Az 1907. évi XXVII. törvénycikk a nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól (Letöltés: 2019.02.06.)

<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90700027.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyi%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221907%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>

Az 1908. évi XXXVI. törvénycikk. a büntetőtörvénykönyvek és a bűnvádi perrendtartás kiegészítéséről és módosításáról. (Letöltés: 2019.02.06)
<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90800036.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221908%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D#ljb0id6e6>

Az 1922. évi XII. törvénycikk az 1884. évi XVII. törvénycikkbe iktatott ipartörvény módosításáról. (Letöltés: 2019.02.04)
<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92200012.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fextraparams%3D%7B%2522ID%2522%3A%2522FullTextSearch%2522%2C%2522Year%2522%3A%25221922%2522%2C%2522Kibocsato%2522%3A%2522TV0%2522%7D>

MRT (Magyarországi Rendeleték Tára) Negyvenharmadik Folyam. 1909. Kiadja A Magyar Királyi Belügyminisztérium. (Az »Országos Törvénytar« szerkesztősége) Budapest, 1909, Nyomatott A »Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaságnál. 133. A m. kir. vallás és közoktatásügyi miniszternek 1909. évi 53.000. sz. a. kelt rendelete az állami elemi népiskolák gondnoksága és az állami elemi népiskolai tanítók és igazgató-tanítók utasításának kibocsátásáról. 1. Valamennyi kir. tanfelügyelőségnek és tanfelügyelőségi kirendeltségnek. 2. A fiumei kormányzónak.
https://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1909/?pg=0&layout=s

**A TANÁRI KOMPETENCIÁK NÉHÁNY KÉRDÉSE IMRE SÁNDOR
PEDAGÓGIAI RENDSZERÉBEN**

**„A TANÍTÓNAK NEM PARANCSOLNI KELL TUDNIA, HANEM ÉSZREVÉTTLENÜL
KORMÁNYOZNI” (IMRE, 1928, 196.) – IMRE SÁNDOR AKTUALITÁSA**

Szerzők:

Szűts-Novák Rita,
Országos Széchényi Könyvtár
Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi
Doktori Iskola (Magyarország)

Dr. habil Szűts Zoltán
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi
Egyetem (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
szuts-novak.rita@oszk.hu

Lektorok:

Dr. habil Molnár György
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi
Egyetem (Magyarország)

Dr. Lükő István
Pécsi Tudományegyetem (Magyarország)

Szűts-Novák Rita, Szűts Zoltán (2019): A tanári kompetenciák néhány kérdése Imre Sándor pedagógiai rendszerében. „A tanítónak nem parancsolni kell tudnia, hanem észrevétlenül kormányoznia” (Imre, 1928, 196.) – Imre Sándor aktualitása. *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 55–62. DOI 10.18458/KB.2019.2.55

Absztrakt

Írásunkban visszanyúlva a magyar didaktikai hagyományokhoz, egy nem elhanyagolható neveléstörténeti jelentőséggel bíró, 20. századi magyar pedagógus a nevelésről, a tanári pályáról vallott gondolatait elemezzük, hiszen véleményünk szerint Imre Sándor neveléstudományi munkássága a mai korszerű oktatásra is hatással van.

Kulcsszavak: Imre Sándor, pedagógia, neveléstörténet, tanítói szerep

Diszciplina: pedagógia, pszichológia

Abstract

A TEACHER SHOULD NOT COMMAND RATHER STEER UNNOTICED (IMRE, 1928, 196.)
TEACHER COMPETENCES IN SÁNDOR IMRE'S PEDAGOGICAL SYSTEM

In this paper, referring back to the Hungarian didactic traditions, the author is examining the pedagogical thoughts of a 20th century Hungarian educator, Sándor Imre. The main statement of this paper is that his educational work of has an impact on today's modern education.

Keywords: Sándor Imre, pedagogy, educational history, pedagogical research

Disciplines: pedagogy, psychology

BEVEZETÉS

Míg a hétköznapi nyelvben a „tanítás” és „oktatás” szinonimaként fordulnak elő, a didaktikai szakirodalom megkülönbözteti a két fogalmat, bár szerzőktől függően előfordulnak eltérő értelmezések. Az itthon többek között Finánczy Ernő és Imre Sándor által képviselt elgondolás („szűkebb értelmezés”) szerint az oktatás a tanítási folyamatnak csupán része, míg Nagy Sándor, Báthory Zoltán és mások szerint az oktatás a szélesebb körű, „tágabb” fogalom, és a tanítás és tanulás egységét jelenti (Falus, 2003, 10).

Nyilvánvaló, hogy az oktatás folyamatának sikere nem egy komponensen múlik, hiszen az oktatásnak számos összetevője van (Falus, 2003). Jelen tanulmány terjedelmi okokból ezek közül kizárólag a tanári kompetenciákkal kíván foglalkozni. A témában, illetve a kompetencia alapú tanulás/tanítás témakörében mind a hazai (Estefánné, 2011; Falus, 2003; Rakaczkine, 2008; Tordai, 2016), mind a nemzetközi viszonylatot vizsgálva (Falus, 2011; Kelemen, 2006) számos rövidebb vagy hosszabb terjedelmű magyar munka látott napvilágot. A kutatók különböző módszertanokkal folyamatos lépést tartottak és tartanak a 21. század elvárásaival, például az IKT adta lehetőségek kiaknázásával, és további lehetőségek átgondolásával (Molnár; Benedek, 2015).

Írásunkban visszanyúlva a magyar didaktikai hagyományokhoz, egy nem elhanyagolható neveléstörténeti jelentőséggel bíró, 20. századi magyar pedagógus vonatkozó pedagóguskutatói gondolatait vesszük górcső alá, hiszen véleményünk szerint Imre Sándor neveléstudományi munkássága a mai korszerű oktatásra is hatással van.

ÁLTALÁNOS NEVELŐI ELVÁRÁSOK

„Satnya testű, ügyetlen ember nem végezheti jól a testnevelést; korlátozott eszű ember nem nevelhet önálló gondolkodásra; erkölcsi fogyatékoságok képtelenné tesznek mindenkit a jellem fejlesztésére. Meg kell lennie a tanítóban azoknak a tulajdonságoknak, amelyek méltók arra, hogy a növendékek öntudatlanul kövessék, vagy éppen például vegyék: önállóság és határozottság, helyes ítélsre való törekvés, új tapasztalatok alapján a

vélemény felülvizsgálása, sok irányú érdeklődés, önmagával tanítványaival, emberekkel és eseményekkel szemben tárgyiaságra való törekvés, ragaszkodás a régihez és fogékonyság az új iránt (Imre, 1928, 195-196).”

A neveléstudományt régóta foglalkoztatja, hogy a pedagógus iskolai hatékonyságát milyen tényezők határozzák meg, min múlik, hogy olyan oktató-nevelő munkát fog-e végezni, amelynek hatására tanítványai eredményesek lesznek (Falus, 2003, 80). Nem volt ez másként a 20. század első felében sem, amikor Imre Sándort (1877–1945) mind művelődéspolitikusként, mind tanárként foglalkoztatta a kérdés: „mily nagy különbség van tanítók között, mennyire más, ha valóban »tanítói egyéniség« valaki avagy csak napszámban tanító (Imre, 1928, 197).” Figyelemmel követte a pedagóguskutatásban megjelenő nemzetközi szakirodalmi trendeket, és gyakran hivatkozott munkáiban a téma főbb szakirodalmára is, azon belül kiemelte többek között Georg Kerschensteiner *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* című, vonatkozó könyvét (Kerchensteiner, 1930). Georg Michael Kerschensteiner (1854–1932) német pedagógus a "munkaiskola" és múzeumpedagógia alapítója volt. Működésével sokat tett a német népiskolák és szakiskolák fejlődéséhez. A szakmai oktatás megreformálása mellett, Imre Sándorhoz hasonlóan Kerschensteinernek is fontos célja volt a gyermekek személyiségének formálása, azok tudatos állampolgárrá nevelése.

Kijelenthetjük, hogy Imre gondolatvilága számos ponton egybeesik Kerschensteinerével, megállapításunk alátámasztásához elegendő a könyv konklúziójában található sorokat figyelemmel olvasnunk: „Az idősök aggodalma itt egybeesik az ifjúság vágyával. Csak az élet szociális formájának kiteljesedése után engedhetjük meg, hogy az ideális tanárt keressük. Az általános iskola megváltása nem Kantban vagy Goethe-ben, hanem Pestalozziban található! (Kerchensteiner, 1930, 181; ford. Szűts-Novák Rita).” Imre szintén fontos szerepet szánt a lélektannak az oktatási diszkurzusban, hiszen mindmáig érvényes a megállapítása, miszerint akkor léphetünk közelebb a társadalom békés életéhez, ha

az emberek tudnak bánni és igyekeznek jól bánni egymással.

1. A nevelő önismeretének fontossága

Imre Sándor speciálisan megalkotott nemzetnevelés gondolata a századfordulótól egészen haláláig kísérte, a kulcsfogalom mintegy védjegye lett elméleti pedagógiájának. Ezáltal nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezen gondolat vizsgálatát sem, hiszen véleménye szerint a helyes önismeret elsajátítása minden ember, így a jó pedagógus feladata is. A Trianonnal egy évben jelent meg Imre Sándor *Nemzeti önismeret* (1920) című kötete. A cím Széchenyi István, Imre Sándor legfőbb példaképe döblingi elmegyógyintézetben készített művére utalt (Széchenyi, 1875), amelyet a "legnagyobb magyar" saját megfigyeléseiről, a gyermeki tehetség Rousseaut idéző harmonikus kibontásáról, a testi nevelés fontosságáról írt. Imre vallás- és közoktatásügyi államtitkárként határozott számonkérést fogalmazott meg művében, amely már nem csak a nemzet tagjaihoz, hanem az iskolákkal, tanítókkal és művelődési politikával kapcsolatban írt le az egy évvel korábbi, szellemi fellendülés sikertelenségére is utalva.

„Aki az önismerésnek ezen az útján végig halad, abban megvan a Széchenyi kívánta önismeret: ismeri magát is körülményeit; önmagát, azaz mindennemű erejét és fogyatkozását, vágyait és törekvéseit; s az életét megszabó körülményeket, vagyis azt a helyet, amelyen meg kell állania és a feladatokat, amelyeket be kell töltenie. Nevezetesen fokozatosan nemcsak megerősödnek, de meg is világosodnak benne a közösségbevaló tartozásának hatásai, azaz kifejlődik a közösségi (társadalmi, szociális) tudatosság; kialakulnak előtte az egyetemes emberi közösségnek eltérő nagyságú meg egymást keresztező körei, ezek között felismeri a nemzet jelentőségét és az egyénnek a nemzethez való viszonyát, tehát megérti, hogy ő nem csak általában a közösségnek, hanem ennek a körében az egyik nemzetnek a tagja; egyre tisztábban ismeri fel önmaga meghatározottságát és az önállóságnak számára lehetséges mértékét, a nemzet tagjai sorában őt illető helyet, a reá váró munkát és azt az eszmét is, amelynek vezetése alatt élete rendeltetését betöltheti. Az ilyen emberre mondjuk, hogy *személyiséggé* fejlődött s a személyi-

ségnek eszerint lényeges vonása: a nemzeti önismeret, azaz önmagának, mint nemzete tagjának ismerete (Imre, 1920, 9).” [...] „Ezt kell szolgálnia ma önmagára és másokra nézve is minden tanítóembernek, sőt mindenkinek, aki erőink felhasználásának, további veszedelmek elkerülésének a szükséges voltát látja és az erre való kötelezettséget átérzi (Imre, 1920, 24).”

Imre írásában tanítómestere, Schneller István (1847—1939) pedagógiájának fő irányvonala jelent meg. Schneller feltétel nélkül hitt az ember erkölcsösödésében, és a célt egy háromlépcsős modellben írta le. Elképzelésében kronológiailag az "érzéki Éniség"-től a "történeti Éniség-en" keresztül a "tisztá Éniség-ig" lehet eljutni az erkölcsi maximum eléréséhez. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös személyiség. A fogalom alapja a folyamatot kísérő mély és racionális szeretet megléte (Pukánszky 2003, 345):

"Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is. Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése alapján értjük meg csak a mást" (Schneller, 1900, 34).

2. Az emberekkel bánás lélektani alapjai

Imre Sándor szakmai érdemeit gyarapítja az is, hogy 1926-ban Magyarországon elsőként indítványozta a lélektannak, mint külön diszciplínának egyetemen való oktatását, terveit 1929-ben váltak valóra a szegedi egyetemen. A javaslatot Málnási Bartók György és Klebelsberg Kuno válaszával és közoktatásügyi miniszter támogatásával.

Imre Sándort már korábban foglalkoztatta a lélektan nevelésben betöltött jelentősége, a tárgyat tanította is a Paedagogiumban eltöltött éve alatt. Előadásainak anyagát az 1911-1912. évben tartott egyéb előadások anyagával a tanítóképző-intézeti tanítójelöltek kiegészítették és megjelentették.

Írásaiban már 1904-től találunk lélektannal kapcsolatos gondolatot, hiszen első jelentős művében, *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* című munkájában is olvashatjuk, hogy a család szerepe az idő előrehaladtával a kamaszkor beköszöntével egyre csökken, ezért fokozottan fontosnak ítélte

meg az iskolai fejlesztést, azon belül is az önálló egyéniség kibontakozását:

„Fontos, hogy a nevelés öntudatosan folyjék, meggyőződés hassa át. De ne határozott fölfogást akarjon diktálni, hanem képessé tegye a serdülőket egészséges világnézet önálló megalkotására. Ehhez önálló fölfogású nevelőkre van szükség. [...] Nem egész elmélet követése a fontos, hanem alapelvek felállítása. (Imre, 1904, 4-5).”

A szegedi évek után következő budapesti időszak végén, a Mérnöki Továbbképző Intézet (mai nevén Mérnöktovábbképző Intézet) tanfolyamán elhangzott anyagok nyomtatásban megjelent vonatkozó munkája a *Az emberekkel bánás lélektani alapjai* (1944) volt.

Imre lélektannal kapcsolatos érzései részletesen kifejtésre kerülnek a munkában, aminek tartalma két nagy tematikus részre osztva a következőképpen alakul:

- I. 1. A bánásmód jelentősége
2. A kölcsönös hatások befolyása a magatartásra
3. Saját hatásunk meggondolása
4. A lelki tevékenységek sokfélesége és egysége
5. Az együttműködés, összeszokás, egymás megismerése
6. A helyes bánásmód feltételei
- II.7. Megértés; megértő magatartás
8. Parancsolás és engedelmesség; gyöngédség, keménység, szigorúság
9. Kölcsönös megbecsülés; kölcsönös tekintély
10. Önerzet és szerénység; a békés együttműködés lehetősége
11. A társadalom békéje és a jó bánásmód

Egész pedagógiai eszmerendszerének visszatérő gondolata volt a nevelés társas, közösségi jellege. Írásaiból kitűnik, hogy a pedagógus befolyása az oktatási folyamatban az egyik legalapvetőbb tényező. Véleménye szerint az emberek egymásra gyakorolt hatása legtöbbször tudattalan, de a tanítás folyamán egyre inkább tudatossá válik. Elég kicsi eseményekre gondolni, akár szavakra, azok kiejtésére. Ezek mind alakítanak minket, és a velünk kapcsolatban állókat, ezáltal az egymással kapcsolatos magán és szakmai viszonyunkat (Imre, 1944, kiad. 1982, 263). A pedagógusokkal szemben univerzális erkölcsi elvárásokat fogalmazott meg,

amelyek a társadalom alakításának elengedhetetlen feltételei:

„Az a jó társ, aki mindig igyekszik érvényesíteni a saját értékeit, de sohasem felejt el csökkenteni jelentkező hiányait; az ilyen tudniillik jó példa a másoknak. S az ilyen jó társ azért is, mert éppen magából kiindulva elismeri a másoknak értékét. [...] Ennek egyetemes emberi magatartásnak kellene lennie, azaz mindenkinek törekednie kellene arra, hogy növelje a maga körében az önerzet és szerénység egymást kiegészítő erejét, a társak között az egybehangzást, a békeséges együttműködés lehetőségét (Imre, 1944, kiad. 1982, 279).”

3. A jelenhez alkalmazkodás a nevelői gondolkodásban

Ahogy az önismeret kérdésének érvényességét egyetemessé tágította Imre, a jelen időszak nevelője felé több elvárást fogalmazott meg vonatkozó munkájában (Imre, 1937b). A nevelés sikeréhez nagyban hozzájáruló, inspiratív tanár-diák kapcsolat szükséges feltételeként írta le azt a kikötést, hogy a nevelési gyakorlatban a tanárnak a már említett nemzeti tudatosság és hagyományörzés mellett az alkalmazkodás elvén működő korszerűséget is biztosítani kell:

„A múlt és jelen gondolata maga az élet, a fejlődés nagy folyamatában a nevelést nevezetes tényezőnek mutatja, de az egyesek hatását a folyamatba csakhamar beolvadónak, a jelenhez kapcsoltság tudata a nevelő személyes jelentőségét világítja meg, s azt kívánja, hogy a maga helyén minden nevelő középpont, az emberek minőségének alakítója igyekezzen lenni. Így lehet a nevelés nemes hagyományok fenntartója, változások irányítója, azaz »nemzetiségünk biztosítása és nemesebb kifejtése« (Széchenyi)” (Imre, 1937b, 18).

AZ ISKOLAI NEVELŐ KÉPE IMRE SÁNDOR NEVELÉSTANÁBAN

Az Imre Sándor által sajátosan felállított nemzetnevelés-koncepció központjában a "nevelői gondolkodás" megteremtése és elterjedése állt, amit a pedagógus gazdag ismeretterjesztő munkásságával kívánt elérni. Elméleti művei célközönsége az összes iskolatípus. Előadások, folyóiratcikkek, tanulmányok és könyvek szóltak a családi

nevelésről, a kisdedóvó intézetekről, a népiskoláról, a polgári iskoláról, a középiskoláról, az egyetemi tanárképzésről, az egyetemi nevelésről. Szintézisteremtésének legfőbb bizonyítékaként szolgál a szegedi esztendő alatt, 1928-ban megjelent átfogó alapműve, a *Neveléstan*, amit szegedi évei alatt nagy küzdelmek árán írt hallgatói számára, magyar nyelvű szakirodalom gyanánt (Pukánszky, 1995, 3-4). Erről számolt be barátjának, Lőrinczy György (1860–1941) írónak, a Kisfaludy Társaság és Petőfi Társaság tagjának 1927 őszén kelt levelében: „... itt várt a szegedi » behívó « is, kezdődik vigéckedésem, itthon mától fogva ismét csak átfutó vendég lehetek. S ez az életmód azt sem engedi, hogy megírjam, amit – úgy gondolom – kötelességem lenne megírni, mert nem tudok magyar könyveket ajánlani a hallgatóimnak, – de az íráshoz idő kell, belemélyedés, az pedig nekem immár nem áll módomban (Imre, 1927,1).”

A kéziratból kitűnik, hogy Imre célja volt didaktikai vonatkozású munkái elkészítésével diákjainak a tanításra alkalmassá nevelése is. Imre neveléstanában nem csak a nevelés és neveléstudomány fogalmait tisztázta, illetve az iskolai nevelés három ágát különböztette meg, hanem jelentős gonddal bontotta ki az iskolai nevelésben általa fontosnak ítélt személyi tényezőket. Ezek közül az *iskolai növendék* szerepét jelen esetben nem tárgyaljuk, rátérnénk az *iskolai nevelő* célszerű működésének Imre által meghatározott komponenseire (Imre, 1928, 189-206).

A szerző munkájában minden iskolai neveléssel foglalkozó pedagógusra a *tanító* fogalmat a használta, kompetenciáikat a következőképpen írta le, amit az átláthatóság kedvéért alább vázlatosan közlünk:

1) *A tanító feladata:* a személyes munka minden iskolában a nevelés egyetemes célját szolgálja, ami a diák és általa a nemzet fejlődése.

2) *Hivatás és a hivatal:* „az a jó tanító, aki meg tudja teremteni az egyensúlyt a hivatalos keretek és a tartalmat adó személyes munka között.”

3) *A tanító szabadsága:* a tanító szabadságát a diákkal való viszony egyrészt megkívánja, másrészt megköti. A munka hivatalos minősége (testületbe tartozás, iskolai idő, iskola szabályzata, oktatás anyaga) korlátokat állít a pedagógus elé. A szabadság az egyéniség érvényesülésében áll.

4) *Tanítói személyiség kialakulása:*

• *Tanítói egyéniség:* azok az emberi tulajdonságok, amelyek valakit az iskolai nevelésre alkalmassá tesznek:

- Az eszményért való dolgozás: az ember előre néz, minden részletet a célhoz mér, és semmi sem téríti el hivatásától (idealizmus). Következetesség, önfeláldozás és önnevelés jellemzi.

- Az emberek megismerésének képessége: emberismeret nélkül a tanító nem értheti meg a másik ember magatartását, törekvéseit, szükségleteit, így nem fejtheti ki hatását sem a diákra. Az ember a másik embert csak önismeret után ismerheti meg.

- Alkalmazkodás képessége: rokon az emberismeret képességével. Az iskolai nevelőnek a nevelés érdekében folyamatosan tekintettel kell lennie az adott helyzetre: a tárgyi körülményekre (az iskola székhelye, rendeltetése, felszerelés, épülete), a vele együtttható személyekre (munkatársak, szülők, közönség), a diákok viszonyaira (életkor, fejlettség, addigi nevelés eredményei, egészségi állapot; az osztály összetétele, egyes diákok egyénisége). Az alkalmazkodás nem megalkuvás, hanem folytonos figyelem, a tennivalók felismerésének képessége, a tanító egyéniségében a valóság iránt való érzék megnyilvánulása (realizmus).

- További a diákoknak példaképül szolgáló, tanítói egyéniséghez szükséges tulajdonságok: önállóság, határozottság, helyes ítélsre való törekvés, új tapasztalatok alapján a vélemény felülvizsgálása, sokirányú érdeklődés, tárgyiasságra való törekvés, hagyományőrzés és nyitottság az újra, önbírálat, önuralom, nemes érzelmek uralma, lélekjelenlét, fegyelmezett gondolkodás, együttérzés („A tanítónak nem parancsolni kell tudnia, hanem észrevétlenül kormányoznia”), a tanító alaphangulata ne legyen pesszimista, sem túlságosan optimista, az élettel szemben is tárgyiasság jellemezze.

• *Tanítói személyiség:* A tanítói egyéniségből fejlődik ki, ha a tanító hajlama és rátermettsége képessé teszi a lelkület nemességének a kiala-

kulását, ami a személyiség erkölcsi tényezője. Az erkölcsi tényező mellett az értelmi tényező a nevelői tudatosság, amit a tanítói munka tudatosításával, az előkészülettel és folyamatos önműveléssel lehet elérni (lásd köv. pont).

5) *A tanító tanulmányai:*

Két nagy szakasza:

a) tanítóságra való előkészülés: tudás, készség, ügyesség megszerzése és lelki minőség kifejlődése (életcél szolgálatára felkészülni vagy életcél tisztázása, ha hiányzik a hivatástudat, felelősségtudat ébresztése).

A tudás: szakszerű ismeret és interdiszciplináris tájékozottság (differenciált—integrált).

A szaktudás mellett neveléstudományi és lélektani ismeretek, előbbi kapcsán a nevelésméleti,- történeti jártasság is fontos:

„Mindaz, ami a neveléstudomány területére tartozik, közvetve vagy közvetlenül befolyással van a tanítói munka értékére. Legkevesbé szokták ezt elismerni a nevelés elméletéről és történetéről; a gyermek- és ifjúkor lélektana s a módszertan jelentőségét általában nem tagadják. Pedig amazok jelentősége ugyanilyen nagy. [...] A neveléstudomány széles területén való jártasság nélkül a tanítói egyéniség csak kivételes esetekben, akkor is fogyatékosan alakulhat ki: ezért ez a jártasság minden tanítónak szükséges.” (Imre, 1928, 199.)

b) az előkészülést kiegészítő önművelés: „Az iskola értékét a tanítók értékével mérik.” (Imre, 1928, 202.)

Továbbtanulás: szellemi frissesség megőrzése, tájékozottság gyarapítása céljából, de nem lehet a tanítás rovására.

6) *A tanító tekintélye:* Kezdetben a tekintélynek az alapja maga az állás, a diák előtt azért van tekintélye a tanítónak, mert tanító. A tanítón múlik, hogy alakul a viszony közte és diákja között.

AZ EGYETEMI NEVELŐ, MINT MESTER

A tanár szerepe talán még hangsúlyosabb helyet kap Imre egyetemi nevelés tematikájú műveiben, hiszen a fiatal itt már a pályaválasztásról dönt, az alább közölt Imre Sándor- idézetek is ezt igazolják: „Az egyetemi nevelés minden kérdése a tanár

személyéhez juttat, a fejlettebb ember a központ itt is, mint a nevelésben mindenütt. Tanári minősége és egyéni magatartása, azaz tudományos értéke, feladatára való rátermettsége és emberi értéke, munkája közben nyilvánuló tulajdonságai biztosítják vagy zavarják az egyetemi szellem uralmát. Az ifjúságnak szükséges bevezetés haszna is a tanárokon fordul meg. Az egyetemen csak olyan tanárnak szabad lennie, aki teljesen kifejlett személyiség, vagyis aki tudatos és nemes egyéniségét érvényesíti tevékenységének minden részletében. [...] A két fél viszonyának alakulásában a tanár személye a döntő: a szóbaállás, érdeklődés, a segítség készsége biztatja a fiatalembert a közeledésre s erre szolgál az érintkezésnek látszólag egyoldalú módja, az előadás is. Aki tanár, azaz valóban hatni akar, nem magának tartja az előadást, hanem a hallgatóknak és akkor nem csupán ezekre hat, hanem önmagára is. Aki a hatással törődik, előadása után azt kérdezi magától: vajjon sikerült-e olyan világosan beszélnie, hogy megértsék, s az önvizsgálat eredménye a következő előadás anyagát is, módját is befolyásolja (Imre, 1930. 38-39).”

Imre elképzelésében ideális esetben a tanár és diák munkatárs lesz, akik a feladatokban kiegészítik egymást. A diák értékeli a pozitív visszajelzést, és az eredetileg illemből fakadt tisztelet belső indíttatásból átalakul valódi megbecsüléssé: „A nevelés gondolata a két félt munkatárssá teszi, mester és tanítvány, az életből kifele haladó és az utat még végtelennek vélő a tudományos munka örök feladataiban, az élet ezerféle kérdéseinek vizsgálásában egynek, kölcsönös kiegészítésnek ismerik fel egymást. Azaz ezt ismeri fel az ifjú; a tanár már eleve így tudja, hiszen tudományos gondolkodása már kiegészült a tanárkodás következtében fejlődött elemekkel. A fejlődésével való törődést, az egyetemi szellemű nevelést tapasztaló ifjúság észreveszi ifjúj erejének a benne levő ígéretnek megbecsülését s akkor nem megszokásból szól a tanárhoz »alázatos tisztelettel«, hanem benső indításra »felkél és a mester arcát megbecsüli«. [...] Az egyetemi nevelésnek célt jelölő feladata, hogy tanárok és hallgatók kapcsolatát bensővé tegye (Imre, 1937a. 8-9).”

Imre Sándor a tanári személyiségnek központi szerepet biztosít pedagógiai munkáiban, ahogy a kor, úgy ő is mind többet foglalkozott a nevelői gondolkodással. A jó pedagógus fő ismérvét (Imre,

1930. 40-41) annak a hallgatókra kifejtett, tudatos és szándékos hatásában látja.

A pedagógus az egyetemi neveléssel kapcsolatos munkáiban a nyomatékot a szakmailag erős tanár-diák kapcsolatra helyezi. Véleménye szerint fontos, hogy a felek között kölcsönös tiszteleten alapuló partnerség alakuljon ki, ami nem, mond ellent a tanár domináns szerepének.

Imre Sándor úgy tartja, hogy az egyetemi tanárságra való felkészülés a felsőfokú tanulmányokkal kezdődik, abban a légkörben inspirálódik a diák. Ezért még inkább fontos, hogy a felsőoktatási gyakorlatban a tanuló szabad kiteljesedése és tanári motiváció mindig helyet kapjon (Imre, 1930. 45).

A KISDEDÓVÓINTÉZETI NEVELÉS SZEREPE A KÖZNEVELÉSBEN

Jelen tanulmány nem hivatott Imre Sándor összes neveléssel és tanári szerepkörrel kapcsolatos munkáját bemutatni. Azonban elkerülhetetlen, hogy Imre Sándor egyetemi nevelőkről kifejtett gondolatai után az óvodapedagógusokkal kapcsolatos fejtegetéseiről is szót ejtsünk.

Imre nem értett egyet azokkal a kijelentésekkel, amelyek szerint az óvodában nem zajlik tanítás, szerinte az óvodapedagógus, mivel emberekkel foglalkozik, akaratlanul is példamutatással nevel. Az óvodai nevelés eszközei Imre olvasatában a gyermek gondozása, a gyermek tanítása és a gyermek gyakorlása. Imre Sándor szerint ezáltal nem túlzás azt állítani, hogy az óvodai munkának művelődéspolitikai és egészségpolitikai jelentősége van.

A szülők bizalmának elnyerése társadalom szintű, kölcsönös empátiát eredményez. A nevelés kihat az óvodán kívüli létre is, amit a gyermek kap a közlélekek lesz alkotó eleme: „senki sem olyan kicsiny, hogy rosszul végzett munkája kárt ne okozhasson, jól végzett munkája pedig a tartós jövőnek építésében mellőzhető legyen. (Imre, 1938, 54).”

KONKLÚZIÓ

Alapvető személyiségvonások, alapképességek, pedagógiai képességek, gyakorlati készségek: Imre Sándornál és napjainkban

Imre Sándor didaktikája számos korszerű és reformgondolatot tartalmazott a pedagógusszerepet illetően. A mai szakirodalomban meghatározott pedagógus képességek és készségek már nála is nagyrészt megtalálhatóak voltak, de a fogalmak általában kevésbé lettek kibontva nála. Ahhoz, hogy lássuk, melyik elképzelése bizonyult helytállóknak, megjelenve a 21. századi írásokban, összehasonlítási pontként hívjuk Falus Iván *A pedagógus* című könyvfejezetét (2003, 79-101).

A három pedagógus személyiségvonás közül feltétel nélküli elfogadás, empátia, kongruencia közül a következőkkel találkozunk Imrénél. Az elfogadás helyett ő alkalmazkodásra helyezte a hangsúlyt, illetve mellékesen az együttérzés fogalmat említette. A kongruencia és hitelesség kérdése halványan a tanítói tekintély tárgyalása kapcsán jelent meg a pedagógusnál, ahol azonban a korábbi irányzatoktól eltérően, már nem a herbarti, olykor tekintélyelvű oktatás kapott szerepet, hanem vélhetően a kolozsvári egyetem és annak tanárai hatására egy liberális tanár-diák kapcsolat ideája tűnt fel.

A pedagógiai képességek Imrénél a pedagógiai tanulmányoknál főként elméleti tudásban bontakoztak ki, de a tanítói egyéniséghez szükséges tulajdonságoknál gazdag és rugalmas viselkedésspektrumot sorolt fel (pl.: önállóság, határozottság, sokirányú érdeklődés, tárgyiasságra való törekvés, hagyományőrzés és nyitottság az újra, önbírálat, önuralom, nemes érzelmek uralma, lélekjelenlét, fegyelmezett gondolkodás, együttérzés stb.), amelyet a kutatók napjainkban is hangsúlyoznak.

Imrének a manapság ajánlott konfliktusmegoldási módokra nem született konkrét válasza, de a sorok között a már említett tanár-diák szempontok közelítése és erőszakmentesség kiolvasható.

A gyors helyzetfelismerés, helyzetalakítás képessége szintén a tanítói egyéniségnél felsorolt listában jelent meg, amikor a helyes ítéletre való törekvés, és új tapasztalatok alapján a vélemény felülvizsgálásáról írt.

Az együttműködés igénye és képessége majdnem minden neveléssel kapcsolatos munkájában központi helyet foglalt el, hiszen az ember megismerése és az alkalmazkodás képessége nélkül nem tudta elképzelni a neveléshez szükséges hatás elérését. Véleményünk szerint ezt időnként már

altruista módon képzelte el, amikor az eszményért dolgozó pedagógus önfeláldozását taglalta.

A mentális képesség alapvető elvárás volt Imre részéről is, amikor azt állította: „korlátozott eszű ember nem nevelhet önálló gondolkodásra; erkölcsi fogyatékoságok képtelenné tesznek mindenkit a jellem fejlesztésére” (lásd fent).

Észrevételeink szerint Imre Sándor a gyakorlati készségekkel (tervezés; interaktív szakasz; interakció és kommunikáció; megfigyelés-elemzés; értékelés) nem foglalkozott munkáiban és a pedagógiai gondolkodást és a pedagógiai döntést is figyelmen kívül hagyta. Ebből is következik, hogy Imrénél a didaktika nem tartalmazta a tanulási szakaszt, csak a tanítás aspektusából vizsgálta a folyamatot. Így pedagógiai rendszerében egyértelműen központba került a tanári példa, aki a diákot meghallgatva mestereként, megfelelő szakmai, pedagógiai és pszichológiai tudás birtokában ”kormányozta” a diákot önálló egyéniséggé fejlődés útján, aki ezután a nemzet értékes tagjává vált.

Irodalom

- Estefánné Varga Magdolna (2011) (szerk.). *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eger: EKF.
- Falus Iván (2003). A pedagógus. In Falus Iván (Szerk.). *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzedékek Tudása Tankvk, Budapest. 80-99.
- Falus Iván (2011) (szerk.). *Tanári pályakialakulás, kompetenciák, szétterjedés: nemzetközi áttekintés*. EKF, Eger.
- Imre Sándor (1904). *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*. Politzer, Budapest.
- Imre Sándor (1920). *Nemzeti önismeret*. Lampel, Franklin Ny., Budapest.
- Imre Sándor Lőrinczy Györgyhöz, kézirat. Budapest, 1927. szeptember 5., OSZK, Kt. Levelestár, 1.
- Imre Sándor (1928). *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. Studium, Budapest.
- Imre Sándor (1930). *Egyetemi nevelés*. Franklin Ny., Budapest.
- Imre Sándor (1937a). *Az egyetem nevelési feladatai*. Egyetemi Ny., Budapest.
- Imre Sándor (1937b). *A jelen a nevelői gondolkodásban*. Sárkány Ny., Budapest.
- Imre Sándor (1938). *A kisdédovóintézeti nevelés szerepe a köznevelésben*. Kisdednevelés, Budapest.
- Imre Sándor (1944, kiad. 1982): Az emberekkel bánás lélektani alapjai, In *Tallózás a mérnöktovábbképzés klasszikus kiadványaiból: [Budapesti Műszaki Egyetem, 1782-1982]*, vál. és sajtó alá rend. Földiák Gábor, Kiss Iván, Dobos Dezsőné Szabó Éva, 261-280.
- Kelemen Gyula (2006). Az angolszász országok kompetencia-alapú tanárképzési tapasztalatai, a kulcskompetenciák vizsgálata. In Buda András, Kiss Endre (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása*. Kiss A. Archivum Kvt.: DE Neveléstud. Tanszék, Debrecen. 89-99.
- Kerschensteiner, Georg (1930). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. 3. Teubner, Aufl. Leipzig; Berlin.
- Pukánszky Béla (1995). Imre Sándor neveléstana (bevezetés). In Imre Sándor, *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. OPKM, Budapest. 1-13.
- Pukánszky Béla (2003). A magyar neveléstudomány kialakulása és fejlődése 1948-ig. In Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (szerk.). *Neveléstörténet: bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Rakaczkiné Tóth Katalin (2008). *A kompetencia kibívásai: szemléletváltás az oktatásban és a tanári felkészítésben*. Szaktudás K., Budapest.
- Schneller István (1900). *Paedagogiai dolgozatok*. I. kötet 34. Budapest: Hornyánszky.
- Széchenyi István (1875): *Önismeret: döblingi kéziratokból*. Budapest.
- Tordai Zita (2016). *A tanári kompetenciák empirikus vizsgálata a mérnök-tanár képzésben*. Typotop Kft, Budapest.
- Molnár György; Benedek András (2015). A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése. In Horváth, H. Attila; Jakab, György (szerk.) *A tanárképzés jövőjéről: 3. kötet*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest. 97-105.

ÉLETERVEZÉS ÉS PÁLYAVÁLASZTÁS HOGYAN SEGÍT A GYERMEKKORI BALESET A PÁLYAVÁLASZTÁSBAN?

Szerző:

Tudlik Csilla
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország)

Első szerző e-mail címe:
csillatudlik@gmail.com

Lektorok:

Dr. Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Mező Ferenc (PhD.)
Eszterházi Károly Egyetem (Magyarország)

Tudlik Csilla (2019): Életervezés és pályaválasztás. Hogyan segít a gyermekkori baleset a pályaválasztásban? *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 63–69. DOI 10.18458/KB.2019.2.63

Absztrakt

Az életervezés fogalma rendkívül összetett folyamat, de Mark Savickas (2015) szerint bizonyos részei kiválóan alkalmazhatók a pályaválasztási tanácsadásban is. Olyan új beavatkozási formáról van szó, amely élettörténeteket használ a mélyebb önismeret és célmeghatározás érdekében. Korábbi választásaink, döntéseink erősen befolyásolják életünk jövőbeli alakulását. Itt nem egyszerűen a „ki mint vet, úgy arat” elvről van szó, hanem a legkorábbi gyermekkori emlékek útmutatásáról anélkül, hogy terápiát végeznénk.

Kulcsfogalmak: életervezés, pályaválasztás, tanácsadás, korai emlékek

Diszciplína: neveléstudomány

Abstract

LIFE-DESIGN COUNCELING AND CAREER ORIENTATION. HOW A CHILDHOOD ACCIDENT MAY HELP IN CAREER ORIENTATION?

The notion of life-design is extremely complex process, but according to Mark Savickas (2015) its parts can be used in career orientation. It is a new form of intervention which uses life-stories for deeper self-knowledge and goal-orientation. Prior choices and decisions strongly influence later life. It not simply follows the „we reap as we sow” principle, but the guidance of the earliest recollections without therapy.

Keywords: life-design, career orientation, counseling, early recollections

Discipline: Pedagogy

BEVEZETÉS

Az egyénhez illő pálya megtalálása minden korban fontos volt. Korábban a társadalmi helyzet (például hagyomány szerint az elsőszülött örökölte a birtokot, a második pap lett, a harmadik katona), a nem (például a nők elsősorban tanítónőként, postáskisasszonyként képzeltek el a jövőt) és a hagyomány (például az apától örökölte a fiú a mesterséget) alakította az életutakat. A foglalkozások

specializálódásával azonban az életutak megtalálása kifinomultabb eszközöket, megoldásokat kívánt.

Ennek megfelelően a fogalmak is változtak: a pályairányítást a pályaválasztás, pályatanácsadás, pályaorientáció váltotta fel (nem kiváltva azt), majd kiegészült karrier-tanácsadással, életpálya-tervezéssel ko-konstrukcióval, valamint életervezéssel.

A téma aktualitása tehát folyamatos, mindenki érdeke, hiszen a személyiséghez illeszkedő pálya

magabiztosságot és kedvet ad, ami hatással van az egészségre, a családi életre és nem utolsósorban a gazdasági teljesítőképességre.

A pályaválasztást, pályafejlődést számos magyar szakember tanulmányozta, Völgyesi Pál (1993, 1995), Szilágyi Klára (1993, 1994, 1997, 2003, 2008, 2012), Ritoók Magda (2008) és Zakar András (1988) is jelentősen hozzájárult a tanácsadásban dolgozók tudásbővítéséhez. Ám az élettervezés viszonylag új jelenség a magyar tanácsadási gyakorlatban, Savickas (2005, 2012, 2015), Clark (2002, 2009) vagy Hartung, (2010) munkái nyújthatnak betekintést és eligazodást a témában.

Jelen tanulmány három fő részből áll: 1) az élettervezés és a pályaválasztás összefüggései, fogalmai, 2) az élettervezési tanácsadás gyakorlatban történő megvalósulása és eszközkészlete, 3) a tanácsadási munkában való hasznosság tárgyalása.

A KORAI EMLÉKEK ÉS A PÁLYA ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az élettervezési tanácsadás elmélete abból az evidenciából indul ki, hogy mindenkinek van egy története. Nem új keletű a gondolat, hiszen a pszichológiai terápiákban alapvető az emlékek, a régmúlt feltárása, aminek megértésével megindul a gyógyulási folyamat. Az élettervezés azonban nem az egészség helyreállításának céljával eleveníti fel a régi eseményeket, hanem hogy új történeteket szöjjön. Az új történet az átmeneti időszakot követő új pálya kiépítésére használhatja az egyént.

Magyarázatra szorul néhány fogalom: Savickas (2015) vezeti be az élettervezési elméletet, de ő maga is megjegyzi, hogy az elméletnek csak egy szelete a pályatanácsadás. Az élettervezés egy sokkal szélesebb spektrumot magában foglaló eljárás, de a megfelelő pálya megtalálása fontos momentuma ennek az eljárásnak. Az élettervezést nem a pályaválasztási tanácsadás vagy a pályaorientáció helyett, hanem amellet, harmadik beavatkozási formaként írja le, mely a karrierépítési elméletet alkalmazza. A módszert akkor érdemes használni, ha átmeneti szakaszba ér a kliens élete. Az átmenet – nevéből is következik – egy olyan hiátus, amikor a korábbi életformában már nem érzi jól magát az egyén, de önállóan nem képes az új életformát elképzelni. Az átmeneti szakasz bármikor bekövetkezhet, így nem feltétlenül csak a klasszikus pálya-

választási időszakokra – nyolcadikból középiskolába, vagy középiskolából felsőoktatásba való átmenetre – kell gondolni. Ha Super (1980) karrierívét nézzük, annak bármely pontján, kezdőpontján, csúcán vagy a leszállóágban is előfordulhat átmeneti szakasz. Az átmenetben felmerült probléma intenzitása is eltérő lehet. Például: gyermekszülés utáni visszatérés a munkaerőpiacra, korábbi munkahely nem ad kellő kihívást vagy motivációt, a szakma csúcsa utáni élet újratervezése, új tanulmányokba kezdés bármely életkorban, nyugdíjas élet tervezése, kiegészítő elkerülése, hiányérzet a munkában.

A beavatkozási forma a problémák megoldásához az élettörténeteket használja. Nem arra kell gondolni, hogy a kliens elárasztja emlékeivel a tanácsadót. Az élettervezésnek szigorú struktúrája van, amelynek betartása elengedhetetlen az eredmény eléréséhez. Egyszerre veszi alapul a nagyon korai emlékeket (early recollections) és a jelenlegi (szigorúan jelenlegi) szokásokat. Az elv az, hogy a korai (3-6 éves kori) emlékek segítik a tanácsadót annak megértésében, hogy hogyan látja magát a kliens, és mit gondol, mások hogyan látják őt. A szokások pedig arra mutatnak rá, milyen irányú az aktuális érdeklődése.

A tanácsadás is magyarázatra szorul. Az élettervezés során a kliens és tanácsadó vállvetve dolgozik. Nincs hierarchikus viszony, a tanácsadó csak koordinálója az eseményeknek. A kliens az, aki irányít, hiszen saját élettörténeteinek csak ő lehet tudója. Ennek bizonyítására javasolja Savickas (2015), hogy a kliens szabja meg a kereteket, például a helyszínt.

A pályaválasztási tanácsadásban is alkalmazható struktúra

A beavatkozás első szakasza az átmeneti narratíva. Jelen írásnak nem tárgya a tanácsadás körülményeinek, feltételeinek, bevezetésének leírása, hiszen az nem különbözik a hagyományos tanácsadás elveitől. Annak tudatosítása azonban elengedhetetlen (a tanácsadóban és kliensben egyaránt), hogy a tanácskérő az irányító. Ezért is fontos, hogy kérdésünk az legyen: „Hogyan lehetek hasznára?”, nem pedig a „Miben segíthetek?”. A „Miben segíthetek” kérdés feltevésével segítségre szoruló, tehetetlen, az élet tengerén hanykódó személyként

írjuk le a klienst, míg a „Hogyan lehetek hasznára?” kérdés önbizalmat adhat, a klienst vezérlő pozícióba helyezi, akinek iránytűre van szüksége, nem pedig támogatásra.

Ennek eléréséhez jó módszer lehet az átmeneti narratíva használata. Az átmeneti narratíva abban segít, hogy felmérje a tanácsadó, hogyan látja magát a kliens, hogyan érzékeli a problémáját. A tanácsadó három fő elemet keres a bevezető elbeszélésben: 1) van-e komplikáció, 2) lehetséges-e az új látásmód, 3) van-e szándék a megoldásra. Ez a három elem a sarokköve az élettervezésnek. A klienst arra készíti, hogy összefoglalja a gondját és szembenézzon vele; lebontjuk majd újra felépítjük a történetet, ezzel új perspektívát kap, végül cselekvésre kell elszánnia magát.

Angus és Greenberg (2011, idézi Savickas, 2015, 20-23.) hatféle narratívát különböztetett meg:

- régi történet: általánosságban fogalmazza meg a problémát a kliens,
- el nem mondott történet: kihagy releváns részleteket,
- történetbe nem öntött érzések: látványosan törnek felszínre érzések,
- átmeneti történet: váltás közben van a kliens,
- üres történet: érzelmi reakcióktól mentes az elbeszélés,
- versengő cselekmény: sorrendet kell felállítania.

Az átmeneti narratíva után öt fő strukturális szakaszt jár be az élettervezési beavatkozás:

1. Példaképek
2. Magazinok, televíziós műsorok, honlapok
3. Kedvenc történet
4. Kedvenc mondás
5. Korai emlékek.

Ezek részletezésére a karrierépítési interjú leírásában kerül sor (lásd. lentebb az életvezetés a gyakorlatban részben).

A végső történet

A beavatkozás második szakaszában, ami egyben a második találkozási alkalmat is jelenti, az összezésre kerül sor. A tanácsadónak az a feladata, hogy

áttekintse az öt fő szakasz válaszait, s azokat mondatokká formálja. Itt a szó szoros értelmében vett mondatokról van szó, hiszen a tanácsadónak egy életképet kell majd a kliens elé tárnia. Az életkép követheti az öt szakasz egymásutánját, de visszafelé is működhet. A korábbi öt szakasz nem megbontható. A sorrend a felszín „megkaparásától” indul az egészen gyermekkori belső gondolatok feltárásáig. Ugyanakkor az életkép kialakításánál variálható az olvasás iránya. A leggyakoribb – vagy mondhatnánk, legideálisabb – életkép-összeállítás a következő:

1. Példaképek
2. Magazinok, televíziós műsorok, honlapok
3. Kedvenc történetbe
4. Korai emlék
5. Kedvenc mondás.

Látható, hogy csak a negyedik és ötödik helyen állók cseréltek helyet, hiszen a kész életkép is a felszíntől halad a mélybe. Ugyanakkor a kedvenc mondás már a kliens aktivitását akarja erősíteni. Az egyesített kép az 1. táblázatban lévő kérdésekre ad majd választ.

Ebben a szakaszban a tanácsadó visszatükrözi a kliens válaszait, azok vizsgálatára, kiegészítésére, átgondolására kéri őt. Amennyiben egyetért valamennyi kialakított mondatral a tanácskérő, tervvel zárulhat a találkozó.

Segítő szavak

A tanácsadó nem csak a kimondott szavakra támaszkodik. A folyamat során teljes valójában megfigyeljük a klienst, mozdulatait, hanghordozását, arckifejezését, s nem utolsósorban a hallgatását. A melléknevek keresésekor tekintetbe kell venni a legelsőt, a legerősebbet vagy a legtöbbször ismételtet. Ezek intenzitása, száma ugyanis fontosságot fejezhet ki. Az aktivitás, a cselekvőkészség erősítésére igéket hívunk elő. A beszélgetés során szóba kerülő eseményekhez érzelmeket társítunk, figyeljük, mennyire erős, pozitív vagy negatív a kliens ezzel kapcsolatban. Nyilvánvaló jelzések lehetnek a ki nem mondott szavak, a hosszú gondolkodási szünet, metaforák használata, a zavart mosoly vagy a gyakori sóhaj. Nem az a cél, hogy alámerüljünk és sebeket tépjünk fel, hanem annak megállapítása érdekes, ami előhívta a

reakciót. Érdekes reflexiót „kicsikarni” a tanácskérőből, mert így szembesül azzal a perspektívával, amellyel jelenlegi helyzetét szemléli.

A tanulmány eddigi részében az életervezési tanácsadással összefüggő tartalmak tisztázására került sor. Az életervezés egy rendkívül széles skálán mozgó terület, melynek ezen írás csak a pályatanácsadási részére fókuszál. Olyan átmeneti szakaszban találkozunk a kliens és tanácsadó, amely-

ben előbbi nem képes megfogalmazni a karrierje során felmerült problémájából kivezető utat. A tanácsadó feladata tehát a szigorú struktúra mentén kialakított életképpel rávilágítani azokra a pontokra, amelyek megadhatják a választ a továbblépésre. A terv egy végső történetben kel életre, amelyet a kliens gondolatai táplálnak, szavai alkotnak, és szándékai irányítanak.

1. táblázat. A végső történet kialakítása (forrás: a szerző)

Kérdés	Strukturális szakasz	Kliensre vonatkoztatás
1. Ki a kliens?	Példaképek felsorakoztatása	Én megismertetése a tanácsadóval
2. Hol akar dolgozni a kliens?	Kedvenc magazinok, újságok, honlapok	Helyszín, amelyen megmutatja magát a kliens
3. Mit akar ott csinálni a kliens?	Kedvenc történet	Érdeklődés feltárása
4. Miért akarja azt csinálni a kliens?	Korai emlékek felsorakoztatása	Motiváció felismerése
5. Hogyan kellene kezdeni?	Kedvenc mondás	Énnek szóló tanács

Életervezés a gyakorlatban

A következőkben néhány gyakorlati példával alátámasztva mutatjuk be az életervezés alapmódszereit:

Az átmeneti narratíva. Lássunk erre egy példát: „Egy huszonéves lány arról számolt be, hogy egy megyeszékhelyi jó gimnáziumban érettségizett, ám sem tanévi jegyei, sem az érettségi nem sikerültek túl jól. Nem tett emelt szintű érettségit egyetlen tárgyból sem, s a tanítói szak pályaalakmassági vizsgája sem úgy alakult, ahogy várta. Kedvenc tárgya a matematika és az etika volt.” Az átmeneti narratíva során úgy fogalmazott, hogy elveszettnek érzi magát, mert a tanító szak nem is igazán érdekli, viszont a rendezvényszervezésben és általában az irodai tevékenységekben talán jó. A barátja viszont környezetvédelmi technikus pályára akarja rábeszélni. Kiderült a beszélgetésből, hogy nem igazán ragaszkodik a felsőoktatási képzéshez, de szeretne a szülei kedvére is tenni, illetve önmagának is bizonyítani. Az önálló boldogulás, a munka világának megtapasztalása fontos számára. Jelentős egészségügyi problémáról a szemüvegen kívül nem számolt be.

A tanácsadás során nyilvánvalóvá vált, hogy Angus és Greenberg (2011) narratíva-típusai közül az átmeneti történettel állunk szemben. A kliens váltás előtt van, befejezte korábbi tanulmányait, de nem biztos abban, mivel szeretne foglalkozni a jövőben. Ebből kifolyólag bejárható út sincs előtte.

A karrierépítési interjú. A karrierépítési interjú lényege az a kérdezéstechnika, amellyel a múltból építkezve a jelen megértésén keresztül a jövőbe tekintünk.

A karrierépítési interjú felépítése:

1. Példakép. A kliensnek lehetősége van bármilyen példaképet megemlíteni. Arra kell ügyelni, hogy mindenképpen legalább három legyen és ezek egyike sem lehet a szülő. A kliens feladata, hogy jellemezze ezeket a példaképeket. Azok a személyek (de lehetnek rajzfilmfigurák, kitalált hősök is), akikre felnézünk, megtestesítik a vágyat, amilyenné szeretnénk válni. Azért nem fogadható el a szülő, mert az nem választáson alapuló igazodási pont. Fontos megjegyezni azonban, attól, hogy példaképként nem fogadható el a szülő, érdemes kitérni rá a beszélgetés során. Ebből látható a szülő-

gyermek viszony, illetve a hozott értékrend. Édesanyja a kereskedelemben dolgozik, édesapja rendőrből lett szállítmányozási szakember. A jellemzések során az elsőket és a többször ismételtet kell leginkább figyelembe venni. Példánkban a kliens „a határozott, sikeres, vicces, nyugodt, néha lustálkodó” kifejezéseket használta.

2. Magazinok, televíziós műsorok, honlapok. Kedvelt vagy gyakran olvasott magazinok felsorolása vagy azoknak a televíziós műsoroknak az említése, amit a kliens szívesen néz (fontos, hogy legalább három legyen). Esetünkben, a kliens listájában „a Paprika tv, a Nickelodeon csatornák, valamint a megyeszékhely honlapja” szerepelt. Kiderült, hogy nemrég tanult meg főzni, és nagyon élvezi, hogy új dolgokat próbálhat ki, azokat másokkal megkóstoltathatja. A mesecsatorna pedig gyermekkorát, a gondoskodást idézi fel. A honlap segítségével tájékozódik a városban történekről, érdeklődik mindig a friss dolgok iránt, hogy mikor mi történik körülötte”.

Az életervezés szempontjából ez számít annak a színpadnak, amelyen meg akarja mutatni magát, ami lefedi érdeklődési körét. Érthetően elsősorban olyan forrásokból táplálkozunk, amelyek kielégítik a kíváncsiságunkat, feltöltenek és szívesen foglalkozunk velük.

3. Legkedvesebb történetek (ez lehet film, könyv, színdarab stb.). Esetünkben a kliens „A legsötétebb óra” című filmet jelölte meg. Akkor is kérjük meg a klienst, hogy mesélje el a történetet, ha azt gondoljuk, ismerjük. Mint itt is kiderült, nem az Oscar-díjra jelölt második világháborút ábrázoló filmről volt szó, hanem a Föld végórát taglaló sci-firől. Azért fontos a saját elbeszélés, mert könnyen előfordulhat, a tanácsadó ugyanazt az eseménysort teljesen másként értelmezi. Nem élhetünk olyan előfeltevésekkel, hogy a szóban forgó film ürlényekről szól és pusztulásról, hiszen a kliens éppen azt a momentumot ragadta meg, hogy idegen érkeznek, akik próbálnak eligazodni a mi világunkban. Az tetszett neki benne, hogy érdekes, folyton történik valami. Ez persze részletesebb kifejtést igényelt, hiszen mindenben történik előbb-utóbb valami.

4. Közmondások, szólások. Előfordulhat, hogy hosszas gondolkodás után sem jut eszébe a kliensnek egy mondás (közmondás, szólás, „aranyköpés”), amit fontosnak tart. Kérhetjük, hogy egyéb frappáns mondattal álljon elő, amellyel egyetért, ami valami igazán elgondolkodtatót mond számára. Savickas (2015) megjegyzi, hogy saját alkotás is elfogadható. Jelen tanácsadásban a kliens a következőt mondta: „Minden ember a maga nyelvén lett tudós, másén sosem”. Magyaroztatában kitért arra, hogy „nem a külföldi életet, az idegen kultúrát kell »majmolni«, hanem a magyart megmutatni másoknak, illetve megreformálni azt, hogy friss és idegenek számára is vonzó legyen”.

5. Korai történetek. A kliensnek legalább három olyan gyermekkori történetet, eseményt kell mondania, amelyre a legkorábról emlékszik. A legszerencsésebb az, ha 3-6 éves kor közötti eseményeket tud előhívni, de elképélhető, hogy ez minden próbálkozás ellenére sem sikerül. Ilyenkor növelhetjük az életkorok számát, alsós iskoláskorra, felsős iskoláskorra, tinédzserkorra. Ennél későbbre nem érdemes menni, hiszen épp azt szeretnénk, hogy átéljük az ő szemével, hogyan látja a világot. A korai emlékek beleivódnak az emberbe, és erősen meghatározzák a perspektívát, ahonnan szemléli a későbbi eseményeket.

Esetünkben a kliens – összefoglalva – a következő három történetet mesélte:

- „óvodás korában állt a csúszda tetején, megdobták kővel, agyrázódása lett”,
- „édesanyjával télen autóval balesetet szenvedett”,
- „óvodában ülve megette a színes zsírkrétát”.

A kliensnek további feladata is van: társítson érzelmeket az eseményekhez, illetve adjon címet a történeteknek. Fontos, hogy a cím tartalmazzon ígét és egy érzelmet kifejező szót. Jelen tanácsadásban a következő megoldás született:

- „Fájdalmas vége lett a csúszásnak”.
- „Szomorú baleset történt”.
- „Vicces, ahogy eszem akrétát”.

Életkép

A tanácsadó feladata, hogy a következő találkozóra – amely általában egy hét múlva esedékes – megrajzolja a kliens életképét. Egy olyan ívet érdemes vázolni, amely bemutatja, honnan hová tart a tanácskérő, milyen lépéseket tett meg és mi a cél. Néha könnyű, máskor nehézséget okoz az öt szakasz közötti kapcsolat megtalálása, amelyre felfűzhető az életkép. Fontos, hogy az életképpel, annak mondataival és a bennük rejlő mondanivalóval egyetértsen a kliens. Ennek elősegítésére hosszabb szüneteket érdemes tartani a gondolatok között. Előfordulhat, hogy pontosítani kell, mert már új szemszögből nézi az elmondottakat. Addig kell dolgozni, míg nyilvánvalóvá nem válik a cél. Ha elfogadható a tanácskérő számára, akkor következik a terv felállítása. Nem elég rávilágítani, mit kellene tennie (saját maga szerint), hanem az ahhoz vezető utat is támogatja a tanácsadó. Úgy alakítja át a mondatokat, hogy új tartalmat, jelentést tárjon fel a tanácskérő előtt. Jelen tanácsadásban a következő életképpel dolgozott a kliens: „Az átmenet azért tölt el aggodalommal, mert újra fel kell állnom. Fájdalmas és szomorú érzést kelt bennem. A problémák megoldásához vicces, lustálkodó gyerekből, határozott, önálló, sikeres, újat teremteni akaró felnőtté váltam. Ezek a jellemzők fontosak a következő életszakaszomban. Ahogy látom magam, ismeretlen emberek között szeretnék dolgozni, akik kíváncsiak és új dolgokat akarnak megismerni. Szeretem az izgalmas és új ízeket megmutató helyeket. Az olyan megoldásokat kedvelem, amelyek megtanítanak másokat olyan új dolgokra, mint hazánk ételei, hagyományai. Ha elfogadom kedvenc történetem forgatókönyvét, akkor idegeneknek fogok segíteni. A legjobb tanács önmagamnak ebben a pillanatban, hogy a magyar kultúrát, ételeket tanuljam meg, s ezeket majd másoknak megmutassam. Meg tudok állni a saját lábamon, önálló vállalkozásra is képes vagyok.”

Az életkép visszaolvasása során nyilvánvalóvá vált a kliens számára, hogy a turizmus területén el tudja magát képzelni. Egyesíthetné a segítőkészségét, a magyar kultúra bemutatását és esetleg önálló vállalkozásba is tudna fogni (saját megfogalmazása szerint például egy kávézó). Ennek a tervnek a megvalósításához jegyei és kapacitása

alapján a helyi egyetem felsőoktatási szakképzése mellett döntött.

Használhatóság és korlátok

Látható, hogy bár elméleti háttérrel megtámogatott diskurzusról beszélünk, mégis gyakorlati megoldásról van szó. Az élettervezési tanácsadás módszere új lehetőséget ad a humán erőforrásban, a szociális területen dolgozóknak, továbbá a pedagógiai szakszolgálatok továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadói számára. Bővíthet a munka során használt eszköztárunk, hiszen a hagyományos tanácsadás és a papír alapú, valamint az online diagnosztikai eszközök mellett egy lényegében kézzelfogható eszközt nem igénylő viszonylag rövid időtartamú, konkrét eredményt produkáló módszer birtokába jutnak. A kliens memóriájából előhívott emlékeken és néhány papíron kívül nem igényel nagyobb befektetést. Az élettervezés két, esetleg három alkalomnál nem hosszabb. A harmadik ülést azok a kliensek igénylik, akik szeretnének előrehaladásukról beszámolni, vagy elakadás esetén kérik az eredmények újbóli átbeszélését. A módszer tanácsadói gyakorlattal könnyen elsajátítható.

Az élettervezési tanácsadást a gyakorlat alakította ki, esettanulmányok és a tapasztalat formálta. Korlátja lehet azonban az az elgondolás, hogy – erősítvén a kliens ágenstudatát – azon a helyszínen kell a tanácsadást lefolytatni, ahol ehhez legkényelmesebben érzi magát. A tanácsadók túlnyomó többsége saját irodájában dolgozik, hiszen ott alakította ki a nyugodt munka körülményeit. Egy magán coach-nak valószínűleg lenne arra lehetősége, hogy a klienst például saját otthonában vagy irodájában felkeresse, de egy állami szférában tevékenykedőnek egyértelműen ez nem megoldható. Nem nyilvánvaló továbbá, hogy mely korosztályt célozza a módszer. Bár maga a diskurzus leírója hoz példákat felnőttek és általános iskolás tanulókkal folytatott tanácsadásról is, érdemes további vizsgálat és esettanulmányok tárgyává tenni, vajon tizenhét év alattiaknál hogyan válik be az élettervezés ezen formája. Kellően elkötelezett-e a diák ebben a fajsúlyos témában, tud-e az öt szakaszra érdemben reflektálni, illetve mer-e megfelelési kényszer nélkül válaszolni a kérdésekre?

ÖSSZEGRZÉS

A tanulmányban az élettervezési tanácsadás diskurzusa, aktualitása, a tanácsadási narratívákkal foglalkozó szerzők eredményei; a módszer felépítésére és az életkép bemutatására került sor. A tanulmányban az élettervezés csak egy kis szelete, a pályatanácsadást támogató módszer került terítékre, mivel az élettervezés egy komplexebb folyamat, s a módszer megalkotója, Savickas (2015) jelenleg is dolgozik egy interperszonális és intim kapcsolatot is magában foglaló tanácsadási modell létrehozásán. Az élettervezés azon az elven nyugszik, hogy mindenkinek van egy története, s a tanácsadó – vagy társírónak is nevezhetnénk – abban segít, hogy a kliens emlékeihez reflexiókat társítson, azokat értelmezze, s új utakat találjon aktuális problémái megoldásához. A kötött struktúrájú módszer öt szakaszon – példaképek, kedvenc műsorok, kedvenc történet, kedvenc mondás és legkorábbi gyermekkori emlékek – vezeti végig a tanácskérőt. A diskurzus életkép megalkotásával zárul, mely kézzelfogható eredményt nyújt. A módszer kiválóan alkalmazható több pályatanácsadást segítő területen. Előnye a rövideg, az eszköz nélküliség és a kézzelfogható eredmény.

Irodalom

- Angus, L. E. Greenberg, L. S. (2011). *Working with narrative in emotion - focused therapy: Changing stories, healing lives*. Washington, DC: American Psychological Association
- Clark, A. (2002). *Early recollections: Theory and practice in counseling and psychotherapy*. New York: Routledge.
- Clark, A. J. (2009). Early Recollections and Object Meanings. *Journal of Individual Psychology*, 65 (2), 123–134.
- Hartung, P. J. (2010). Practice and Research in Career Counseling and Development-2009. *Career Development Quarterly*, 59(2), 98–142.
- Ritoók Magda (2008): *Pályafejlődés – pályafejlődési tanácsadás*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 1, 42-70.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13–19.
- Savickas, Mark L. (2015). *Life-design Counseling Manual*. Elektronikus dokumentum. www.vocopher.com (Utolsó letöltés: 2018. 12. 15.)
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282-298.
- Szilágyi Klára (1993): *Tanácsadási elméletek a munkavállalási tanácsadó szakos hallgatók számára*. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szilágyi Klára (1994): *A tanácsadás módszerei I-II*. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szilágyi Klára (1997): *Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv a munkavállalási, munka-, pályatanácsadók számára*. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézete, Gödöllő.
- Szilágyi Klára (2003): *Munka-pályatanácsadás, mint professzió*. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.
- Szilágyi Klára (2008). A fiatalok és felnőttek pályaeorientációs és karrierépítési készségeinek szintje, fejlesztésének lehetőségei. In Horváth János, Cz.; Lada László (szerk.). *Kutatási zárótanulmány*. Elektronikus dokumentum. (<http://mek.oszk.hu/06500/06515/06515.pdf>) Utolsó letöltés: 2018. 03. 07.)
- Szilágyi, Klára (szerk.) (2012). *A pályaeorientáció szerepe a társadalmi integrációban*. Elektronikus kiadvány. Budapest. ELTE TÁTK
- Völgyesy Pál (1993): A hazai pályaválasztás történetéből. In Szabó László (szerk.). *Pedagógiai írások*. Vas megyei Pedagógiai Intézet. 22. 7-15.
- Völgyesy Pál (1995): A pályaválasztási tanácsadás történetének áttekintése hazánkban. In Kiss György (szerk.): *Pszichológia Magyarországon*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 73-97.
- Zakar András (1988). *Pályaválasztási elméletek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

HYDROCEPHALUS-SZAL SZÜLETETT TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEK – ESETLEÍRÁS

Szerzők:

Dr. Mező Katalin (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Varga Attiláné
(Magyarország)

Levelező szerző:
kata.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Dr. Pallagi Edina
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Dr. Pető Ildikó (PhD.)
Debreceni Egyetem (Magyarország)

Mező Katalin, Varga Attiláné (2019). Hydrocephalus-szal született tanulásban akadályozott gyermek – esetleírás. *Különleges Bánásmód*, 5. (2). 71–81. DOI 10.18458/KB.2019.2.71

Absztrakt

A tanulmány egy hydrocephalus-szal (vízfejűséggel) született, tanulásban akadályozott gyermek életútjának bemutatásával, személyiségfejlődésének, fejleszthetőségének elemzésével foglalkozik. A veleszületett vízfejűség hatásaként jellemzően értelmi, magatartásbeli, beilleszkedési zavarok alakulnak ki, melyek jelentős mértékben befolyásolják az egyén életminőségét. A publikációban egy tanulásban akadályozott hydrocephaliás tanuló esettanulmánya jelenik meg.

Kulcsszavak: hydrocephalus, vízfejűség, fejlesztés

Diszciplína: pedagógia

Abstract

LEARNING DISABILITIES CHILDREN WITH HYDROCEPHALUS - CASE DESCRIPTION

The study presents the case of a child with learning difficulties born with hydrocephalus focusing on the child's life-cycle, analysis of personality development and the ability to develop. As a result of hydrocephalus, typically mental, behavioral, integration disorders develop which significantly affect the individual's quality of life. In this study we present the possible ways of development through a case study of a hydrocephalus child.

Keywords: hydrocephalus, development

Discipline: pedagogy

HYDROCEPHALUS

A hydrocephalus (vízfejűség) összetett szó, a görög eredetű hydros = víz, valamint a cephalos = fej szavak összetétele. A hydrocephalus jelenségét már az ókorban is ismerték, Hippocrates (ie. 460-377) több mint 2000 éve részletes leírást adott a problémáról, s a hydrocephalust nem egy speciális

betegségként, hanem különböző kórképekhez társuló tünetegyüttesként értelmezte (idézik Ellenbogen és Tsai 2012). Később a Leonardo da Vinci által 1505-ben készített ábrázolás, valamint Vesalius (1514-1564) agykamrákról és a bennük felszaporodott nagy-mennyiségű folyadékról szóló leírása is hozzájárult a kórkép leírásához.

A hydrocephalus a koponyán belül megnövekedett liquor mennyiséget jelent, függetlenül annak elhelyezkedésétől. A klinikumban általában az agykamrák tágulatát használják a hydrocephalus szinonímjaként (Graham, 1997).

A hydrocephalus orvosi szempontú megközelítése

Az agy-gerincvelői folyadék (lat. liquor cerebrospinalis) az agykamrákban termelődő és az agyat, illetve a gerincvelőt körülvevő testfolyadék. Az agyvíz hatékonyan védi az agyat a mechanikai sérülésektől, segíti az idegszövet metabolikus egyensúlyának fenntartását. Normál mennyisége felnőttben 150 ml, újszülöttnél kb. 50 ml. Hydrocephalus akkor jön létre, amikor az agyvíz (liquor) az agyállomány rovására felszaporodik. Zárt koponyaűrben a tartósan fokozott nyomás következtében az agy állománya károsodik. A liquor felhalmozódása létrejöhet az agykamrákban (hydrocephalus internus), vagy az agykamrákon kívüli térben (hydrocephalus externus).

Gyermekeknél óránként kb. 20 ml agyvíz (liquor) termelődik, az elfolyásból adódó akadályozottság esetén a folyadék felszaporodása vezet a vízfejűség kialakulásához. Az elfolyási akadály sokféle okból jöhet létre például: 1) veleszületett okok - az elvezető csatorna anatómiai rendellenessége, szűkülete, 2) fejlődési rendellenesség, 3) külső okok miatt (pl. újszülöttkori agyvérzés, méhen belüli vagy születés utáni fertőzés maradványtüneteként) (Fáklya, 2017). A vízfej kialakulása már a magzati életkorban elkezdődhet. Beavatkozás nélkül a magzat fejében több liter víz is felhalmozódhat, melynek hatására a magzat feje abnormálisan megnövekszik (1. ábra).

A megnövekedett koponyaméret miatt a gyermeket hüvelyi úton nem lehet megszülni, ezért a vízfej az egyik legveszélyesebb magzati fejlődési rendellenesség. A vízfejű magzatot császármetszéssel hozzák a világra (Dr. Lampé, 1986).

A vízfejű gyermek felesleges agyvizét mesterségesen, idegsebészeti műtéttel egy csőrendszer (shunt) segítségével vezetik el. Ez a „shunt” egy rugalmas, vékony cső, melynek az egyik végét a karma-rendszerbe, a másik végét a hasüregbe

vezetik el. Az elvezetőrendszert a gyermek növekedése miatt időközönként cserélni kell. A legnagyobb orvosi és szülői figyelem ellenére is előfordulhatnak szövődmények (például a shunt elzáródása, elszakadása, felülfertőződése). A hydrocephalushoz vezető neurológiai rendellenességet, betegséget azonban nem gyógyítja meg.

1. ábra: Hydrocephalus-szal született gyermek - példa fotó. (Forrás: CTVNews.ca, 2018)



A hydrocephalus-szal élő gyermek fejlődési szakaszai (Fáklya, 2017, Bauer, 2012 összefoglalása alapján)

Az újszülöttkor jellemzői: Külső látható jellemzője a betegségnek, hogy a fejtetőn lévő kutacs feszül, lüktet. A koponyán a varratok szétnyílnak, a fejrénák jól láthatókká válnak. A gyermek koponyája az agyvíz abnormális nyomása miatt torzú, nagyobbá válik. Az arc karakterének torzulásában, a „lemenő nap” tünet is torzító hatású, a szemgolyó felett a szemfehérje csíkban látható. A gyermekre aluszékonyág, nyugtalanság, ingerlékenység, nehéz táplálhatóság, epilepsziás rohamok jellemzők.

Csecsemőkor jellemzői: A gyermek gyakran sír, nyugtalan, nem hajlandó enni, öklendezik. Alvás közben hirtelen éles hangon felsír. A baba táplálására nagy figyelmet kell fordítani, mivel az etetést követően gyakoriak a heves hányások, általa a gyomortartam bekerülése a légutakba, mely fulladáshoz is vezethet.

A kisgyermekkortól-felnőttkorig: Jellemző tünetegyüttes a mozgászavar, fejfájás, látászavar, ál-

mosság, aluszékonyság, izommerevség, vizelet-tartási problémák (Hegyesiné, 2003). A hydrocephalus és a kialakulásához vezető idegrendszeri betegség az agy elmaradó fejlődése az értelmi képességet is jelentős mértékben befolyásolja. Az értelmi fogyatékoság kialakulásának alapvető oka a központi idegrendszer sérülése. Az értelmi fogyatékoság foka (enyhe, közép súlyos, súlyos) az agy fejlődési képességétől függ. Az értelmi képességek elmaradása mellett hangulatzavarok (affektív rendellenességek), viselkedészavar-szindrómák – fiziológiai zavarokkal és fizikai tényezőkkel társulva – valamint pszichés és emocionális fejlődési rendellenességek alakulnak ki, rendszerint gyermek- vagy serdülőkor kezdetével.

EGY HYDROCEPHALUS-SZAL SZÜLETETT GYERMEK ESETLEÍRÁSA

A következőkben egy hydrocephalus-szal született, tanulásban akadályozott, 16 évet betöltött, lakás-otthonban élő lány életútjának, fejlődésének, fejlesztésének pedagógiai szempontú esetismertetésére kerül sor. A tanuló személyiségjogainak védelme és anonimitásának megőrzése érdekében valamennyi rá vonatkozó, azonosításra alkalmas konkrét adat kihagyásra került.

Név: X.Y.

Életkor: 16 éves

Diagnózis: Értelmi: F70 Enyhe mentális retardáció

Okozati: Q03 Hydrocephalia

Kísérő: G40.90 Epilepszia

ANAMNÉZIS

Kórelőzmény: A gyermek az édesanya harmadik terhességéből a 40. születési hétre született, 2670 grammal. Már a terhesség alatt a magzati ultrahang vizsgálat intenzívebb koponyanövekedést mutatott. Az észlelt hydrocephalus miatt 4 hónapos korában ventriculoperitonealis shunt beültetésére került sor.

Családi anamnézis: A gyermek születéskori és kora-gyermekkori időszakáról, családi körülményeiről kevés információ áll rendelkezésre: Ami

ismeretes, hogy a gyermek a család elhanyagoló nevelési környezete miatt korai fejlesztésben nem részesült. Egészségügyi állapotát jelentős mértékben befolyásolta, hogy a szülei nem vitték a megadott orvosi kontrolokra, így az orvosi ellenőrzések elmaradtak, az előírt gyógyszeres kezelés valószínűsíthetően nem történt meg.

A család gyakran költözött, mely megnehezítette a gyermek nyomonkövetését.

A gyermeket 10 éves koráig az édesanya nevelte, két édestestvérével és egy féltestvérével. 10 éves korától a szülők nem tudták tovább vállalni gyermekük ellátását, s a szülők kérésére a kislány állami gondoskodásba, lakóotthonba került. A szülei a gyermek állami gondozásba kerülését követően elváltak. A válás során a tanuló szülővel való kapcsolattartását előtérbe helyezték. A tanuló szülővel való kapcsolattartása minden hónap második hetében minimum 4 órában megvalósul.

A szülő az osztályfőnökkel való konzultáció során elmondta, hogy az otthoni környezetbe a gyermeke nehezen tud beilleszkedni, otthon is folyamatos felügyeletet és kontrollt igényel.

Oktatási/nevelési előzmények: Három évesen ment óvodába, az óvodapedagógusok elmondása szerint a gyermek nehezen illeszkedett be a társai közé. 7 évesen kezdte az általános iskolát, itt is nehezen alkalmazkodott a közösséghez, s az osztályfoknak megfelelő követelményeket nem tudta teljesíteni.

A gyermekre irányuló pedagógusi megfigyelésekben valamint az osztályfőnök pedagógiai jellemzésében a következők jelentek meg: a kislány a tanulási órákon fáradt, figyelme szétszórt, terhelhetősége alacsony szintű. Problémát jelent a nevelése során, hogy nehezen tartható feladathelyzetben, folyamatos irányítást igényel. Az utasításokat nem érti, többször el kell neki mondani, ismételni számára a feladatokat. Nehezen motiválható. Számfogalma az 5-ös számkörre terjed, a tárgyakat 6-ig számolja meg. A számjegyeket diktálás után nem tudja leírni, gondot okoz a számjegyek leírása, a több, kevesebb fogalmát nem érti, mennyiség esetében sem tudta azonosítani. Betűismerete hiányos, a betűket véletlenszerűen nevezi meg. A betűelemek másolási szintje is ala-

csony szintű. Mozgása gátolt, nehezen mozog. Órákon zavarja társait, ügyetlen, nem teljesíti a feladatokat annak ellenére, hogy érett feladattudata van, de változó a feladattartása. Az iskolai munkáját hátráltatja az információk feldolgozásának sebessége – mely az átlagosnál alacsonyabb szintű –, illetve kezének tremorja (remegés) akadályozza a feladatok megoldásában.

Az iskola kérésére a tanulót 7 év 11 hónapos korában szakértői bizottság vizsgálta meg, mely enyhe értelmi fogyatékossgot (IQ: 66) sajátos nevelési igényt állapított meg. (Megjegyzés: Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók a tanulásban akadályozott gyermekek körébe tartoznak, akik az idegrendszer biológiai és/vagy genetikai okra visszavezethető gyengébb funkcióképessége, illetve a kedvezőtlen környezeti hatások folytán tartós, átfogó akadályozottságot, tanulási nehézségeket, tanulási képességzavart mutatnak - 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet).

Korrektív és nevelési tanácsként a szakértői bizottság három területet emelt ki fejlesztendő területként a gyermek esetében:

- beszédfejlesztést
- szociális tréninget
- finommozgás fejlesztését

A szakértői bizottság egy eltérő tantervű, a tanulásban akadályozott gyermekek szegregált nevelését folytató intézményt jelölt ki a gyermek szükségleteinek a legoptimálisabban ellátása érdekében.

Egészségügyi változások: a gyermeknél 7 éves korában shuntelégtelenség miatt hasi szár csere történt. Emellett epilepsziás rohamainak fokozódása miatt – melyek baloldali fokális motoros rohamok (az agy körülírt területéről indulnak ki a kóros kisülések) – neurológiai szakrendelés gondozta.

8 éves korában görcsös roham miatt bekerült a kórházba, ott lamotigin gyógyszer szedésére állították be. A gyógyszeres kezelés elkezdése után a szülő a megbeszélte kontrollra nem vitte vissza gyermekét. 9 éves korában epilepsziás nagyroham miatt került be újból a Gyermekklinikára. A vizsgá-

latok alapján a görcsroham hátterében a nem megfelelő shunt vezetési nyomást illetve a gyógyszeresedés hiányát feltételezték az orvosok.

Nem sokkal később eszmélet-vesztéssel járó epilepsziás roszulléte miatt került újból be a klinikára. Ekkor a gyermek beszéde elkent volt, több alkalommal hányt, fejét, hasát és a beépített shunt helyét fájlalta. Koponya CT vizsgálattal a vízfejűség kialakulásának megfelelően tágabb kamrarendszert mutattak ki.

Pszichés változások: 9 éves korában a tanuló suicid szándékkal pszichiátriára fektették be. Gyógyszeres kezelést kapott a pszichés zavarok megszüntetése érdekében. A pszichiátriai kezelés után a zárójavaslatban szerepelt a folyamatos pszichológusi támogatás biztosításának szükségessége. 10 éves korától napjainkig éves szinten 4-5 alkalommal kezeli pszichiátria, a kezeléseket okát magatartászavara- és beilleszkedési zavara okozza, melyet a serdülőkor felerősített és egyre jelentősebb problémák megjelenését idézte elő.

14 éves korától kezdve több alkalommal mentő szállította be a pszichiátriára:

Első alkalommal magatartási problémák és suicid szándék hangoztatása miatt történt meg a pszichiátriai kezelése. Ebben az időszakban a gyermek kifejezetten feszült volt, az iskolában többször is dühkitörése jelentkezett.

Második alkalommal iskolai konfrontáció miatt került sor a mentő általi elszállításra. A tanuló iskolai dulakodás közben elesett, beverte a fejét és elvesztette az eszméletét. A gyermeket a traumatológiai osztályra szállították, majd indulatos viselkedése miatt átirányították a gyermek-, és ifjúságpszichiátria osztályra. A tanuló elmondása szerint, a dulakodás oka a társak viselkedése volt, a társai gyakran csúfolták, piszkálták s minden napok voltak közöttük a konfliktusok. A pszichiátriai vizsgálatok során agresszív és destruktív megnyilvánulások kerültek megállapításra.

A kórházi kezelés alatt is tapasztalható volt, hogy a tanuló frusztráció esetén opponáló, tiszteletlen viselkedést mutatott, trágár beszédet folytatott a felnőttekkel szemben is. A pszichiátriai zárójelentésben megfogalmazták, hogy a tanuló frusztrációs

toleranciája alacsony, konfliktus helyzetben indulati reakcióra hajlamos, mely nehezíti a nevelését.

Harmadik alkalommal szintén gyermekpszichiátriára került suicidummal való fenyegetőzés követően. A mentősök helyszínre érkezésekor a földön feküdt, oldalhelyzetben, kezét a feje alatt tartva. A tanuló elmondása alapján az iskolából csoportosan elmentek vásárolni és ő szeretett volna még egy farmerdzsekit venni, melyre már nem volt pénze. A tanuló nem tudta elfogadni, hogy erre nincs kerete, ezért indulatos lett, sírt, elkezdett kiabálni, kiállt az úttestre és öngyilkossággal fenyegetőzött. Feje megfájdult, szédült, ezért feküdt le a földre.

Negyedik alkalommal is pszichiátriára került sor az iskolában történt események miatt. Az osztállyal a kisállat boltban nézték meg az állatokat, szeretett volna egyet elhozni, amit a pedagógus nem engedhetett meg. A pedagógusai nagyon nehezen tudták elhozni a tanulót a boltból. Amikor az osztály a kereszteződéshez ért, s készültek átmenni az úttesten a gyermek levágta magát a gyalogos átkelőhely közepén, lefeküdt az úttestre és hisztériázott, ordított. Ebben a helyzetben nem lehetett megnyugtatni. A nevelői kérésnek nem tett eleget, tanárai tehetetlenek voltak. Mindeközben a forgalmat akadályozta, s váratlan tettével veszélyeztette a többi tanuló és saját maga testi épségét.

Míndezek a pszichés hangulati változások jelentős mértékben megnehezítik a tanuló szociális beilleszkedését, elfogadását és taníthatóságát, fejleszthetőségét is. A tanuló folyamatos pszichológusi segítséget és támogatást igényel, melyet heti rendszerességgel biztosítanak a számára a lakásotthonban.

JELEN ÁLLAPOT

Megjelenés, szomatikus jellemzők: a tanuló a korának megfelelő, feje az átlagostól eltérő nagyságú, testsúlya az életkorához viszonyítva jóval nagyobb (emiatt elhízottnak, közepesen kövérnek mondható). A felsőteste átlagos fejlettségű, az alsó testrészeknél a comb és a csípő kiszélesedett, túlsúlya a fenékre rakódott le. Betegségéből

adódóan, az átlagostól eltérő fejforma jellemzi. Összességében a tanuló fizikai fejlettsége gyenge. Gyógyszeresen kezelt: epilepsziás roszullétei miatt folyamatos gyógyszeres kezelés alatt áll, de mindezek mellett is gyakran előfordulnak roszullétek, rohamok. Havonta jár pszichiátriára és neurológiai szakrendelésre, kontroll vizsgálatra.

Mozgás: A tanuló nagymozgásai rendezetlenek, mozgása nehézkes. Előrehajló testtartás jellemzi. Járása nehezített, ebben jelentős szerepet játszik az összéérő combok miatti gátoltság. Finommotorika, grafomotorika: finommotorikája lassú, nehézkes, mindezt befolyásolja, hogy folyamatos kézremegése van. Írásképe áttekinthető, azonban helyesírása gyenge.

Magatartás, viselkedés: Magatartására jellemzőek a kamaszkor sajátosságai, a magatartászavar és a beilleszkedési zavar. Sok türelmet, odafigyelést igényel. Befolyásolható, különösen a "barátnői", osztálytársai tudják könnyen irányítani. Annak érdekében, hogy elfogadják a többiek, gyakran felhívja a figyelmet magára, belemegy vitákba, kiabálásokba, de az sem okoz számára problémát, hogy tudatosan zavarja az óra menetét. Alacsony a stressz tűrő képessége, érzelmileg labilis. Öntörvényű, dacos, gyakran zavarja az órát, aminek következtében a pedagógus nem tudja a tanmenetnek megfelelően megtartani a kitézött célokat. Öntörvényűségének példája, hogy előfordult, hogy az óra vége felé minden előzetes közlés nélkül felállt a helyéről és állva bevizelt, melynek hatására az osztály egyik fele nevetett, a másik fele gúnyos megjegyzéseket tett. Testbeszédén gyakran az érdektelenség, a passzivitás és a dac jelei láthatók. A gyógypedagógiai asszisztens sem tudja a tanulásra rávenni, fekszik a padon és közli, hogy aludni akar, hagyják békén. Figyelme, koncentrációja azonnal terelődik. Tanulásra nem motivált. Önértékelési gondokkal küzd.

Kommunikáció, beszéd: A tanuló beszéde, lassú, vontatott, de érthető. Mondatai grammatikailag hibásan szerkesztettek. Igyekszik választékosan fogalmazni és gyakran előfordul, hogy nem jó helyen használja a megfelelő szavakat. Mondat-

kiegészítései tartalmi és alaki szempontból egyaránt pontatlanok. Lassú ütemben, szinte szótagolva olvas. Az olvasott szöveg tartalmát hiányosan ismeri fel, főbb jellemzőit egyéni megsegítés mellett képes felsorolni.

Kognitív képességek: Kétszemélyes helyzetben kooperál, azonban feladatvégzésre való motiváltsága még ebben a helyzetben is gyengébb az átlagosnál. Kognitív funkciók területén jelentős elmaradás tapasztalható. Erősen dekoncentrált figyelem és gyenge koncentrációs készség jellemzi. Figyelme szórt, erősen fluktuáló, a legkisebb zavaró inger is eltereli. Nagyfokú bizonytalansága miatt, igényli a fokozott vezetést, a folyamatos irányítást. Feladatértése gyenge, az összetett instrukciók megértésére csak nehezen képes, önellenőrzést a feladatmegoldás során nem végez. A tanulási folyamatok során (pl. instrukciók esetén) szükséges a vizuális és egyéb modalitású megsegítése. A feladatot lépésekre szükséges bontani számára, de ennek ellenére is sokszor visszakérdez. Feladatmegoldásai elnagyoltak, tempója lassú, ugyanakkor monotonia tűrése alacsony szintű. Összefüggéseket, lényegi elemeket nem vesz észre. Verbális, emlékezete kora átlagánál kisebb terjedelmű. Verbális és vizuális analógiás gondolkodása, kombinációs készsége koránál fejletlenebb. Idő orientációi, viszonyfogalmi igen bizonytalanok. Mechanikusan megfelelő ütemben számlál, százaz, ezres számkörben már pontatlanul tájékozódik. Számso-rokat, nagyságrendeket nehezen tud létrehozni, halmazalkotásai pontatlanok. Tízaz átlépés gondot jelent számára. Az alapműveletek végzését pontatlan számolási technikával alkalmazza. Szorzó és bennfoglaló tábla bevésése nem történt meg. Helyértékismerete bizonytalan.

A nyelvtani szabályokat sem írásban sem szóbeli teljesítményekben nem tudja alkalmazni. Írásos munkáira jellemző a tulajdonnevek nagy kezdőbetűinek elhagyása, egybeírás, különírás szabályának pontatlan alkalmazása, magán és mássalhangzók időtartamának helytelen jelölése. Szöveges feladatok megoldását önálló munkavégzéssel nem tudja megoldani. Bizonyos feladatok megoldását el sem kezdi.

Tanulmányi előmenetele gyenge, szorgalma változó.

A testnevelés és a rajz órák különösen nagy frusztrációt okoznak a tanulónak, mivel nem tud a csoporttal együtt haladni, lemarad.

Szociabilitás: Társas szociális kapcsolatai alacsony szintűek. Bomlasztóan hat az osztályközönségre. Alkarján falcolás nyomai láthatóak, magának fájdalmat okoz, autoagresszív. A szociális tanulás hiányosságaiából következik a szociális beilleszkedési problémája, amely a deviáns magatartás határát is súrolja. A közösséghez nehezen tud alkalmazkodni, a csoportban elfoglalt helyét nem reálisan ítéli meg. Külső jegyei miatt, a másik nem figyelmét nem kelti fel és ez kamaszként frusztráló hatással van rá.

Kapcsolata a szüleivel és a tanáraival sem rendezett, így nehezen talál biztonságos támaszt a problémái megoldása során. Az érzelmi károsodásban nagy szerepe van az anya-gyermek kapcsolat hiánya.

Beilleszkedési nehézségei vannak, magatartásával, viselkedésével sérti azokat a szociális normákat, amelyhez az adott életkorban alkalmazkodnia kellene. Gyakran rombol, elront, széttep tárgyakat, gondolkodás nélkül megszegi az iskola, vagy akár a környezete szabályait. Amennyiben akarata nem teljesül, gyakran szembe kerül mások akaratával, s indulatrohamokkal válaszol. Az iskolában ezek a tünetek felerősödnek.

Önkiszolgálás: A tanuló az önkiszolgálás és a társak ellátása terén is ügyetlen, ebből adódóan gyakran dühkitörései voltak, az osztály szórakozott rajta.

FEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet értelmében a tanuló az iskolájában fejlesztő nevelésben részesül. A következő fejlesztő tevékenységek végzésére kerül sor: heti 2 alkalommal iskolapszichológushoz jár, heti egy alkalommal fejlesztőpedagógus foglalkozik vele emelett, kiegészítő fejlesztésként heti egy alkalommal csoportos állatasszisztált (kutyaterápiás) foglalkozáson, valamint heti egy

alkalommal csoportos meseterápiás foglalkozáson vesz részt.

A tanuló számára a fejlesztő program kidolgozása során azoknak a kognitív területeknek, részképességeknek fejlesztést tűzték ki célul, amelyben a tanulónak a legjelentősebb elmaradása van. Ennek megállapítása érdekében minden fejlesztési folyamat előtt sor kerül a tanuló tanulási képességeinek, erősségeinek és gyengeségeinek feltárására. A pedagógiai felmérést minden év elején és az év végén is elvégzik (megjegyzés: a pedagógiai felmérés adatait a tanulmány szűkössége miatt nem áll módunkban közölni). A pedagógiai felmérést az iskola pedagógusai által kidolgozott belső megfigyelési szempontsorok alapján végzik el, s minden gyermek esetében egyéni kiértékelés alá kerül.

A fejlesztési terv elkészítésére a gyermek osztályfőnökével, az iskola pszichológusával, a tanulóval foglalkozó orvossal, valamint valamennyi a tanuló nevelésében érintett személlyel (pl. lakóotthoni gondozóval) közösen, team munkában és rendszeres konzultációk alapján kerül sor. A fejlesztési terv a fejlődés folyamatának figyelembevételével, folyamatosan módosítva alakul. A fejlesztési tervbe azok a területek kerültek be, amely készségek fejlesztése elsődlegesen fontosak a tanulónál. A fejlesztés során az egyes tevékenységeket többször ismétlik, más-más formában az eszköz, a helyzet vagy a módszer változtatásával. Fontos szempont, hogy mindaddig ne lépünk magasabb fokozatra, amíg az előzőekben kitűzött cél elérése nem sikerült. Az egyéni értékelés folyamatosan történik a munkafolyamatokban, az egyes feladat-helyzetekben és a szabad játék során is. A pozitív megerősítés egy-egy területen jelentős személyiségfejlesztő hatással bír, így elsődleges módszerként ennek alkalmazására kerül sor a tanuló esetében. Az értékelés célja, hogy a tanuló kapjon visszajelzést, megerősítést saját elgondolásairól, erősödjön önbizalma, figyelme.

A tanuló jelenleg 8. osztályos. Ebben az életkorban már elég nehéz, szinte lehetetlen a különböző részképességeket újraépíteni, inkább azokat a technikákat igyekeznek elsajátíttatni, amelyek segítségével kompenzálni tudja hiányosságait.

Jelen esetben az is nehezíti a hatékony fejlesztést, hogy csak heti egy alkalommal történik egyéni fejlesztés. A fejlesztés második hónapjában már kiderült, hogy a heti egy óra helyett, akár napi egy óra egyéni/kiscsoportos foglalkozás is szükséges lenne a kitűzött célok eléréséhez, azonban az idő- és szakemberhiány miatt erre nincs lehetőség. A másik nehezítő tényező a tárgyi feltételek hiánya. Sajnos nagyon kevés eszköz, játék ill. fejlesztési helyszín biztosított ahhoz, hogy hatékony munkát lehessen végezni.

ALKALMAZOTT FEJLESZTŐ ELJÁRÁSOK, TERÁPIÁK A TANULÓ ESETÉBEN

Heti egy órában habilitációs foglalkozás

A pedagógiai és egészségügyi célú habilitáció, rehabilitáció céljai és feladatai a kötelező oktatás teljes vertikumában azonos súllyal jelentkeznek, azaz a nevelés-oktatás teljes folyamatába be kell épülniük. Mindemellett az egyéni igények szerint külön habilitációs, rehabilitációs foglalkozások szervezése is szükségszerű, melyek a döntően individuális jelleg miatt egyéni vagy kiscsoportos foglalkoztatási formában valósíthatók meg.

A tanuló 15 év 2 hónapos korában elvégzett utolsó felülvizsgálata során a szakértői bizottság a következő megállapításokat tette a tanulót érintő fejlesztendő területek tekintetében:

- mozgásfejlesztés, vizuo-motoros koordináció fejlesztése, grafomotoros fejlesztés
- szókincs, anyanyelvi készségek fejlesztése, kommunikáció fejlesztése
- betűismeret stabilizálása, olvasástechnika elsajátítása
- szociális készségek fejlesztése
- önismeret, énkép fejlesztése

A kitűzött fejlesztési területeknek megfelelően egyéni fejlesztési tervek kidolgozására került sor, mely a tanuló fejlődési ütemének megfelelően lett alakítva, folyamatosan felülvizsgálva. (Megjegyzés: az egyéni fejlesztési tervek bemutatása nem képezi a tanulmány részét. Az egyéni fejlesztési tervek elkészítésére vonatkozóan ajánljuk Csányi Mariann (2015): Rehabilitáció a gyakorlatban – Egyéni

fejlesztési terv, Különleges Bánásmód, I. évf. 2015/4. szám, 77-100. című írását, melyben részletes és hasznos információk vannak az egyéni fejlesztési terv gyakorlati megvalósításra vonatkozóan).

Heti két alkalommal pszichológusi segítség

A pszichológiai segítség célja a tanuló személyiségzavarainak kezelése, a szocializáció segítése, önértékelésének, énképének javítása. A pszichológusi tevékenységet a tanuló esetében gyakran pszichiátriai kezelés veszi át.

KIEGÉSZÍTŐ TERÁPIÁK

Heti egy alkalommal állatasszisztált terápia

A kutya, mint asszisztens, a terápiáknál olyan segítőként nevezhető, aki különleges tulajdonságokkal rendelkező állat. Jelenléte, vagy a vele történő együttes tevékenység a terápiás program részét képezi, ami a gyermekek fizikai, érzelmi, szociális és kognitív funkcióinak javítását tűzi ki célul. Az állatasszisztált terápia során a gyermek a terápiát végző szakember segítségével alakít ki kapcsolatot a terápiás állattal. Irányítóságuk és az emberi társasághoz való igényük szerint alkalmasak terápiára ezek az állatok, mivel szavak nélkül is megértik mi a feladatuk az adott helyzetben. Nyugodtak, kiegyensúlyozottak. Az állat-asszisztált foglalkozások, a kutyás terápia jelenléte több évre visszavezethető a tanulókat ellátó intézményben.

Ezek a foglalkozások kiscsoportos és egyéni foglalkozásokban zajlanak (foglalkozássorozat terve - ld. melléklet). Egy-egy csoport maximális száma 6 fő. A csoportba járókat az osztályfőnökök segítségével választják ki. A részvétel minden esetben önkéntes. A foglalkozások helye az intézmény kistornatereme, melynek nagysága, felszereltsége, akusztikája megfelel a terápia kitűzött céljainak.

Állatasszisztált terápia célkitűzései:

- szociális viselkedési formák elsajátítása
- szabályok felállítása, betartása, felelősség-érzet, felelősségtudat kialakítása

- figyelem tartós fenntartása, megfigyelés fejlesztése
- érzékelés, észlelés, téri tájékozódás, mozgáskoordináció, egyensúly és ritmusérzék fejlesztése
- gondolkodás, emlékezet, beszéd, kommunikációs képességek fejlesztése
- önbizalom gyarapítása, sikerélményhez juttatás a jól végzett feladatok után
- kapcsolatfelvétel, kooperáció lehetővé válása a kutya és a gyermek között
- az elsődleges cél, hogy a gyermeke szívesen a foglalkozásokon részt vegyen, jól érezze magát.

Heti egy alkalommal alkotó-fejlesztő meseterápia

A foglalkozást alkotó-fejlesztő meseterápiás képzést elvégzett meseterapeuta vezeti. A foglalkozások céljai: saját élményszerű megtapasztalás a mesék terápiás hatásairól, s a képzeletet és a fantázia fejlesztése. Figyelemmel kell kísérni, a mese lélektani hatását a gyermekre, hiszen ez preventív eszközként is szolgálhat. A mesemondónak saját mesemondói stílust kell kialakítania és az előadni kívánt mesét előre megtanulva kell elmondania a gyermekeknek. A meséket az emberi élet szolgálatába kell állítani. Nincs olyan élethelyzet, amire nem lehetne a megfelelő mesét megtalálni (Boldizsár, 2019).

A gyermekek érdeklődését a legnehezebb feladat felkelteni egy-egy terápiás foglalkozás iránt, hiszen a foglalkozások nem kötelező jellegűek, hanem szabadon választott terápiás munka. A célcsoport érdeklődésének megfelelő program összeállításával, csalogatják be a gyerekeket. A program közepén hangzik el a tudatosan kiválasztott mese, melyet a foglalkozásvezetők előre kiválasztanak. A meseterápia során lehetőség nyílik arra, hogy megismerjük, hogy miként lehet birtokba venni a világot a meséken keresztül, hogyan kísérhetik végig a mesék az emberi életszakaszokat és az abból adódó problémákat hogyan lehet feldolgozni. A mesék kiválasztása során meg kell ismerni a különböző mesetípusok sajátosságait, valamint, hogy miként lehet terápiás céllal felhasználni. A különböző mesetípusok más-más szereplehetőséget rejtenek

magukban: a gyermekkel való ismerkedés során, a kapcsolatfelvételtől, a biztonság megteremtésében a formulamesék lesznek segítségünkre. Az állatmesék az erkölcsi rend megismerésében, a novellamesék, legendamesék és az ördögmesék szerepe a tudatos viselkedés megerősítésében nyújt példát. A tréfás mesék, a falucsúfolók és a hazugságmesék szerepe a feszültségoldásban alkalmazható. A varázsmese a rejtett erőforrások felkutatására, megtalálására készíti a gyermeket. A mesének nagyon fontos szerepe van a gyermek életében, fejlődésében, gondolkodásában és érzelmi beállítódásában. Azonosulási minta a mesehős a gyermek szemében, a mesei helyszínek nagy szerepet játszanak a személyiségfejlődésben. Meseterápiával fejleszthető a képzelet és a fantázia, a képi gondolkodás. Az alkotó meseterápiás foglalkozásokkal, a veszteségek feldolgozásában is támogatásra találhat a gyermek.

A TANULÓ JÖVŐKÉPE

Spontán kialakuló beszélgetés során a tanuló megosztotta a jövőjére vonatkozó elképzeléseit. Elmondta, hogy nagyon szeret énekelni és táncolni. Minden alkalmat megragad az iskolában, hogyha olyan versenyeket vagy fellépéseket szerveznek, melyen megmutathatja önmagát, akkor ezeken részt vegyen. Tisztában van azzal, hogy tanulmányi előmenetele gyenge, nem szeret számolni, olvasni, írni. Még nem tudja, hova szeretne jelentkezni a továbbtanulásra, de úgy érzi, hogy valójában nincs olyan szakma, ami felkeltené az érdeklődését. Egy időben érdeklődött a cukrász szakma iránt, mivel nagyon szereti a süteményeket, de hamar elfárad, ezért erről az elképzeléséről is lemondott. Azt hogy hova tovább, azt nem tudta megfogalmazni. Azt is elmesélte, hogy nem akar nagyvárosban tanulni, mivel látja a nagyvárosban tanuló társain, hogy korán kelnek és nagyon sokat kell tanulniuk s ez a továbbtanulástól, valamint a közlekedéstől is nagyon fél, így lehet hogy marad a településen lévő iskolában.

A valós helyzet: a tanuló jelenlegi iskolájának igazgatójával való beszélgetésből lezűrhető, hogy az iskolába járó lányokat többnyire az egyik helyi Szakiskola fogadja, ahol a bőrtárgykészítő, lakástextil-készítő szakmákat oktatnak. A tanulókat a

szakmára jelentkezés előtt, orvosi alkalmassági vizsgálatra hívják be. Az esettanulmányban szereplő tanuló a súlyos beilleszkedési- és magatartászavara miatt nem fog felvételt nyerni, mivel az eszközök használatával balesetveszélyes állapotot idézhet elő. Ebből következően továbbtanulása és ezzel együtt a jövőképe bizonytalan.

Összefoglalás

A tanulmány egy hydrocephalus-szal született tanulásban akadályozott gyermek eseteirását tartalmazza. A tanulmány segítségével szeretnénk volna bemutatni az eseteirás elkészítésének egy lehetséges módját. A tanulmányban - terjedelmi megkötések miatt - nem jelenik az eseteirás egyik igen fontos része: az egyéni fejlesztési program és az egyéni fejlesztési terv és ezzel párhuzamba állítva a gyermek fejlődése, azonban egy teljeskörű eseteirásból ez kihagyhatatlan (erre vonatkozóan a Különleges Bánásmód korábbi számában - Csányi, 2015 - részletes információk találhatóak). Az eseteirás akkor jó, ha minél alaposabb és körültekintőbb, s fontos, hogy a gyermekkel való kapcsolatépítés során folyamatosan bővíthető legyen.

Irodalom

- Bauer Béla (2012). *A koponyaűri nyomásfokozódás gyermekkorban*. Net: <http://blog.bauerbela.ro/2012/07/koponyaurnyomasfokozodas-gyermekkorban.html>. Letöltés: 2019.06.10.
- Boldizsár Ildikó (2019). *Meseterápia- mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- CTVNews.ca (2018). Surgeons reconstruct girl's skull after her head swells to dangerous size. link: <https://www.ctvnews.ca/canada/surgeons-reconstruct-girl-s-skull-after-her-head-swells-to-dangerous-size-1.4219460> Letöltés: 2019.06.18.
- Csányi Mariann (2015): Rehabilitáció a gyakorlatban – Egyéni fejlesztési terv, Különleges Bánásmód, I. évf. 2015/4. szám, 77-100. DOI 10.18458/KB.2015.4.77

- Ellenbogen R.G., Abdulrauf S.I. Sekhar L.N. (2012). *Principles of Neurological Surgery*. Elsevier Health Sciences. p. 105.
- Fáklya Mónika (2017). *A vízfejűség tünetei és kezelése*. link: <https://www.webbeteg.hu/cikkek/gyermekgyogyaszat/5959/vizfejuseg-hydrocephalus>. Letöltés: 2019.06.10.
- Graham D.I., Lantos P.L. (eds) (1997). *Greenfield's Neuropathology*, 6th edn. London: Arnold.
- Hegyesiné Ferch Gabriella (2003). *Családpszichológia*. Corvinus Kiadó, Budapest.
- Lampé László (1986). *Intenzív szülészoba*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Melléklet: Példa egy 10 alkalmas csoportos állatasszisztált programra. (Forrás: Szerzők)

Alk.	Feladatok				
1.	Bemutakozás	Köszönés (kutyafelvezetőnek, kutyának pacsival).	Szabályok ismétlése: <ul style="list-style-type: none"> figyelünk a kutyára figyelünk egymásra nem beszélünk se túl hangosan, se túl halkán, csak közepes hangerőn nem vágunk egymás szavába ha valaki nem tud valamit, az segítséget kér amíg valamelyikünk a kutyával dolgozik, addig a többiek csendben figyelik 	Labdás ismerkedő játék.	Búcsúvers
2.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Mókusok, ki a házból! – a kutya az őrkutya. Ha ő kijön a házból, a karikából, akkor a gyerekek is kijöhetnek, sétálhatnak. Ezalatt a játékvezető elvesz a körből egy karikát. Ha a kutya veszélyt érez, visszaszalad a házába. A gyerekek is gyorsan belépnek a karikába. Akinek nem jut karika, az bekérezkedik egy társa mellé. A játék végén minden gyerek egy karikába kell, hogy álljon.	A terápiás kutya fajtájával való ismerkedés. Ehhez kapcsolódóan igaz – hamis kérdéses játék játszása.	Búcsúvers
3.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Elmegyek, ha nem kérdeztek játék: a gyerekek kérdéseket tesznek fel a kutyával kapcsolatban a gazdájának. A kérdéseknek gyorsan kell követniük egymást, mert ha nem kérdeznek, csend van, akkor a kutya elindul az ajtó felé. Ha kérdést kap, megáll.	Akadálypálya kialakításával kutya vezetése pórázon.	Búcsúvers.
4.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Tűz, víz, repülő játék.	Kutyás eszközökkel való ismerkedés (pórázok, hám, labda, kefe stb.) Ezek megmutatása után az eszközöket elhelyezzük egy letakart zsámolyban. A gyerekek egyet kitapogatnak belőle, megnevezik. Ha sikerül megnevezniük az eszközt, akkor használhatják.	Búcsúvers.
5.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Akadálypálya kialakításával a kutya póráz nélküli vezetése, vezényszó segítségével.	Szoborjáték: a kutya jelzésére a gyerekek szoborra merevedve megállnak. Kiesős játék. A győztes kérhet egy trükköt a kutyától.	Búcsúvers.

6.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Madarak a fészekben: A gyerekek álljanak fel szórt alakzatban, majd kezdjenek el szaladni karlebegtetéssel. A teremben elszórtan karikákat helyezünk el, amiket fészkeknek jelölünk ki. A kutyaugatására menjenek a fészkekbe.	Kupajáték: A gyerekek sorban teljesítik a feladatot. Az első gyermek kap egy kupakot, melyet meg tud tartani a mutatóujján. A kutyát pórázon vezetve kell megtennie az adott távot, melyet nehezíthetünk akadályokkal. A feladat lényege, hogy a kupakot ne ejtsék le.	Búcsúvers.
7.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Körhinta: A gyerekek álljanak körbe, a kutya helyezkedjen el a kör közepén. A tanulók kezdjenek el körbe futni, a kutya ugatására változtassanak irányt vagy guggoljanak le.	Mutogasd el, hogy mit csináljak! A csoport egyik tagjának a fülébe sűgunk egy cselekvést (pl. kutya sétáltatása, itatása stb.), amit mozdulatokkal kell megjelenítenie. A kutyát nem használhatja segítségül. Ha sikerült elmutogatnia a megadott cselekvést, aki kitalálta végrehajtja a kutyával.	Búcsúvers.
8.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Buborékjáték: A terapeuta folyamatosan fújja a buborékokat, a kutyától távolodó irányba. A gyerek feladata, hogy mindet kilyukassza, nehogy eltalálják a buborékok a kutyát.	Labdagyűjtés: a)szétszórunk 100 db színes labdát a teremben, két gyerek versenyez egyszerre: ki tud többet összegyűjteni a kutya által kiválasztott színű labdából. b)annyi gyerek + a kutya versenyez, ahány szín van: mindenki kap egy színt, ki gyűjti össze hamarabb a sajátját? Nem szabad futni, a kutyára és egymásra nagyon kell vigyázni!	Búcsúvers.
9.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Hova vezet a színes fonál: A földre fektetünk egy vastag színes fonalat (lehet egyenesen és kanyargós is). A gyerekeknek úgy kell végigmenni, hogy közben egy távcső kicsinyítő végén keresztül kell nézni a talajt. Így olyan érzésük lesz, mintha szakadék felett kellene átkelniük. A hozzá fűzött történet, hogy a kutya csapdába esett és anyira legyengült, hogy nem tud menni. Azért, hogy kimentsék, először élelmet kell vinni a kutyának és csak azután tudják kihozni.	Mit láttál a képen? A kutyáról hozunk egy fényképet, amit a gyerekek meghatározott ideig nézhetnek, majd egy-két gyerek távolabb ül a többiektől a képpel. A távolabb ült gyerekek tesznek fel kérdéseket a képről és ellenőrzik a válaszok helyességét.	Búcsúvers.
10.	Köszönés	Szabályok átismétlése	Kutyajáték vadászat: a)A gyerekek a terem különböző pontjaiba elhelyeznek annyi kutyajátékot, ahány résztvevő van a játékban. Ezután minden gyermeknek tulajdonságokkal körülírva elmondjuk, melyik játékot kell megtalálnia. Minden tanuló jól megfigyeli, hogy a húzott képen látható kutyajáték a terem mely pontjában található. A megfigyelés után a gyerekek szemét bekötjük és a kutyajátékot kutyajárásban keresve meg kell találniuk. b)Bekötött szemmel megtapogat minden gyerek egy játékot, melyek aztán egy nagy kupacba kerülnek. Feladat: a játék megtalálása tapintással!	Lufi fogó játék: a fogó kezében felfújta lufi van. A másik kezével a kutyát vezeti pórázon. A lufival meg kell érintenie társait, akik igyekeznek elkerülni őt. Egy megadott testrész érintése után (pl. váll, fej, láb) az elkapott gyerek lesz a fogó.	Búcsúvers.

KONFERENCIA BESZÁMOLÓK

BESZÁMOLÓ A 4. NEMZETKÖZI INTERDISZCIPLINÁRIS KONFERENCIÁRÓL

Mező Katalin (PhD) és Mándy Zsuzsanna

A 4. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára 2019.03.21-én került sor a Debreceni Akadémiai Bizottság Székházában. A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programja, a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és a K+F Stúdió Kft. kezdeményezésében és szervezésében 2016-

ban indult rendezvénysorozat 2019. évi konferenciája az úrkutatástól a jövő orvostudományig, a mesterséges intelligenciától a pénz nélkül működő társadalom lehetőségének elemzéséig terjedően nyújtott lehetőséget a tudományok, illetve résztvevő képviselőik közötti párbeszédre.



A rendezvény célja az volt, hogy fórumot biztosítson az interdiszciplináris orientációjú kutatók, kutatócsoportok, gyakorlati szakemberek számára a hagyományos diszciplináris kereteken átívelő tudományos eredmények, innovációk létrejöttének, illetve népszerűsítésének elősegítése érdekében.

A rendező intézmények, szervezetek körében egyaránt képviselte magát az akadémiai, felsőoktatási, cégbeli és civil szervezeti szféra. A 4. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia tágabb résztvevői köre országonként, illetve szűkebb szervezői köre intézményenként, szervezetenként:



A konferencia főszervezője a Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület volt.

Társzervező hazai intézmények, szervezetek (ABC sorrendben):

- Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Prog-ramja (DETEP)
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem
- Eszterházy Károly Egyetem
- K+F Stúdió Kft.
- Milton Friedman Egyetem
- MTA Miskolci Akadémiai Bizottság Pszichológiai Szakbizottság
- MTA Debreceni Akadémiai Bizottság
- Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület

Külföldi társzervező intézmények:

- Babes Bolyai University (Románia)
- Digital Forensic Pro (Csehország)
- Partiumi Keresztény Egyetem (Románia)
- Trnava University in Trnava, Faculty of Education (Szlovákia)
- Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar (Szerbia)

A rendezvény jellegzetességei

A 4. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferencia az alábbi jellegzetességekkel jellemezhető:

- társadalmi felelősségvállalási program keretében történő rendezés;
- hazai és külföldi szervezetek önzetlen együttműködésében történő rendezés;
- a résztvevők számára ingyenes konferencia;
- három új tudományos folyóirat bejelentése történt meg – ezek címe: „OxIPO”, „*Lélektan és hadviselés*” és „*Mesterséges intelligencia*”. A folyóiratok a www.kpluszf.com oldalon keresztül érhetők el ingyenesen;
- minden tudományterület képviselője előtt nyitott a rendezvény: az úrkutatástól az irodalomtörténetig sokféle téma fordult elő a konferencián, amelyek összefüggéseinek feltárása „izgalmas intellektuális csemege” volt.

A konferencián lehetőség volt arra, hogy a Magyar Tudományos Akadémia 2017-ben közreadott tudományági nómenklatúrája minden tudományterületének (így a nyelv- és

irodalomtudományok, a filozófia és történettudományok, a matematikai tudományok, az agrártudományok, az orvosi tudományok, a műszaki tudományok, a kémiai tudományok, a biológiai tudományok, a gazdaság- és jogtudományok, a földtudományok, a fizikai és csillagászati tudományok területének) képviselője megoszthassa tapasztalatait, s akár jövőbeli interdiszciplináris kutatásokat indíthassanak.

A tudományági sokszínűség közötti összekötő kapocsként (a konferenciasorozat előző három alkalmához hasonlóan) az idén is azt a feladatot kapták az előadók, hogy mutassanak rá arra, hogy miként kapcsolódik saját előadásuk témája olyan, a Szervezők által megadott átfogó témakörökhöz, mint például a „Humán élet a Földön kívül”, a „Jövő társadalmá”, a „Pénz nélküli világ”, a „Mesterséges intelligencia”.

A rendezvény (mintegy a társadalmi felelősségvállalás, CSR jegyében megvalósított) lényeges specifikuma, hogy ingyenes, nonprofit, tudománysegítő rendezvény volt.

Előadások

A rendezvény megnyitásként a rendező szervezetek nevében Mező Ferenc (a Kocka Kör elnöke) és Varga Zsolt (a Debreceni Egyetem Tudományos Igazgatója) köszöntötte a résztvevőket. Plenáris előadás keretében „Innováció és interdiszciplináris kutatások: művészetek szereplehetősége a tanulók megismerésében” címmel Mező Ferenc (Eszterházy Károly Egyetem) és Mező Katalin (Debreceni Egyetem) tartott előadást, illetve Mándy Zsuzsa (Debreceni Egyetem) mutatta be a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának aktualitásait, különös tekintettel annak nemzetköziesítést érintő aktualitásaira.

A konferencián 14 szekcióban az alábbi előadások hangzottak el.

'Early Birds' section

Chairman: Ferenc Zoltán Simó

Ferenc Zoltán Simó: *Data protection and privacy related concerns: Who does this Data belong to?*

Undarmaa Ulzibat: Economic Development of Singapore

Areha Abid, Endre Mathe és Judit Remenyik:
Effect of Sour cherry extract on fruit flies

Jun Takai: *Analysis of cell-free microRNAs in cerebrospinal fluid samples of preterm infants with intraventricular hemorrhage*

Baljinnyam Nyam-Ochir: *How to promote 'Entrepreneurship'? Comparison between Mongolia and Kazakhstan*

Anastasiia Burdiuzha: *Impact of precision dairy farming on sustainability of Ukrainian farms*

Rahat Karamat: *Optic Disc Detection using Deep Learning approach in Tensorflow*

Hyseini Esra: *Consumer Behavior in the Case of Organic Food Products*

Szekció I.: Egészség I.

Szekcióvezető: Hajdú Péter

Bencs Viktor: *A digitális képanalízis szerepe a neuro-patológiában – Lemur tirozín-kináz 2 expresszió vizsgálata neurodegeneratív demenciákban*

Szilágyi Bernadette: *A diagnosztikus ultrahang hatásai a piramisjétek receptív mezéjére*

Fehér Ádám: *A sejtciklus hatása a BK csatorna fenotípusára glioblasztóma sejteken*

Sebestyén Enikő: *A XIII-as véralvadási faktor és a fibrinogén közötti kölcsönhatás molekuláris alapjai*

Torner Bernadett: *Antifoszfolipid antitestek és a különböző konformációjú β 2-glikoproteinek kölcsönhatásának vizsgálata felszíni plazmon rezonanciával*

Szinay Dorottya: *Idiopáthiás inflammatorikus myopathiában alkalmazott rituximabmal szerzett tapasztalataink*

Hornyák Rebeka: *Rectum tumorok neoadjuváns kemo-radioterápiája. A DE KK Onkológiai Klinika tapasztalata capecitabinnal*

Ványi Noémi: *„Egészségtudatos vevők kiszolgálása egy ellátási lánc szemszögéből”*

Bodnár Klaudia: *Született gyilkosok*

Hajdú Péter: *Termékfejlesztés és innováció a húsiparban*

Szekció II.: Tehetség gondozás

Szekcióvezető: Sarka Ferenc

Ábrám Tibor: *A Magyarországi Református Egyház Köznevelési Intézményrendszer-fejlesztési Stratégiájának tehetséggondozó vetületei*

Szűcs Lászlóné Siska Katalin: *A török nők emancipációja*

Horváth László és Németh László: *CSÁTI REFI Tehetséggondozó Program*

Sasné Venczel Ildikó: *Esély = Esély?*

Plaszkoné Ferkovics Karolina és Bori Judit: *A Református EGYMI Értéktermő tehetségközpontjának bemutatása*

Zita Diana és Takács Márta: *Matematikában tehetséges tanulók a vajdasági magyar oktatási rendszerben*

Dicső Melinda: *Vallási lépések politikai motivációi a Héber Bibliában, Ábáz és Manassé példáján*

Orbán Réka: *Másság - tehetség - SNI. Együtt, de hogyan?*

Fábián Fruzsina és Varga Boglárka: *Sajátos nevelési igényű gyermekek tehetséggondozása*

Sarka Ferenc: *Gamifikáció a tehetséggondozásban*

Szekció III.: Pedagógia

Szekcióvezető: Mező Katalin

Pummer Józsefné: *Az átmenetek problematikája általános iskolában*

Németh Zoltánné Lőrincz Zsuzsa: *Az egész napos iskola bevezetésének tapasztalatai*

Kraker Anna: *Egy környezeti nevelési oktatócsoport hatásának vizsgálata kisiskolás korban*

Frank Tamás: *Iskola-egészségügy a napilapok tükrében 1921-1931*

Nemes Magdolna: *A korai francia-tanulás lehetőségei Magyarországon*

Majoros Erika: *Tanulmányi előrehaladás belső mérési-értékelési rendszerének innovációja a Huszár Gál Gimnáziumban*

Tudlik Csilla: *Gimnazisták munkaérték preferenciái*

Németh Dóra Katalin: *„Tanulj, hogy taníthass”: A debreceni fémipari szakiskola tanári karának bemutatása a XX. század első felében*

Szűts-Novák Rita: *Imre Sándor (1877-1945) didaktikája*

Farcas Susana: *A figyelemhiányos hiperaktivitás zavarral diagnosztizált (ADHD) gyerekek társas készségei*

Szekció IV.: Interdiszciplináris I.

Szekcióvezetők: Mező Ferenc és Koltay Tibor
Petróczi Erzsébet, Nagyné Hegedűs Anita és Kozma Gábor: *Kiegészítés és énbátékonyság összefüggése speciális bánásmódot igénylő fiatalok tanárainak körében*
Varga Imre, Petróczi Erzsébet és Kozma Gábor: *Szakiskolai pedagógusok speciális pedagógiai, gyermekvédelmi és resztoratív képzése*

Szűts Zoltán: *Az információs műveltség pozícionálása a digitális kompetenciák keretrendszerében*

Koltay Tibor: *Az információs műveltség pedagógiája*

Jávorszky Ferenc: *Multimédiás szoftverek oktatása leendő pedagógusoknak*

Pinczésné Palásthy Ildikó: *A tanítás metaforái*

Horák Rita, Borsos Éva és Major Lenke: *Az ökológiai lábnyom alakulása a szabadkai egyetemisták körében*

Laki Ildikó: *Társadalmi szolidaritás és az emberi jogok kérdése napjainkban*

Duruczné Téglás Dóra: *Kriziskommunikáció a Magyar Honvédségben*

Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsa és Szebeni Rita: *Megváltozott apaszerepek - pedagógusjelöltek attitűd vizsgálata*

Szekció V.: Egészség II.

Szekcióvezető: Mező Katalin

Fige Hajnalka: *Rizsminták arzéntartalmának mennyiségi meghatározására vonatkozó nagy érzékenységű elemanalitikai módszerek optimalizálása*

Fábián Adél: *Az asszisztált reprodukciót követő terhességek szülészeti jellemzői*

Márton Béla: *Mélnyakerákos esetek utánkötése Hajdú-Bihar-Megyében*

Doroha Liza, Somogyi Orsolya, Dajnoki Zsolt, Szegedi Andrea és Kapitány Anikó: *PPAR γ expresszió vizsgálata egészséges zsíros és száraz bőrben valamint egy zsíros bőrre lokalizálódó bőrbetegségben, rosaceában*

Bófi Bernadett: *Területi egyenlőtlenségek vizsgálata a hazai diabetes gondozásban*

Wilicicz Ticián: *A BGP-15 gyógyszerjelölt kardiovaszkuláris hatásai*

Szonja Szőke: *Review of lower limb sport injury prevention training program for young handball players*

Szalay Krisztina és Emri Zsuzsa: *Hogyan javítható az iskolai drogvédelem hatékonysága?*

Mészáros Gabriella és Jókai Erika: *Munkaalkalmasság-vizsgáló eszközök alkalmazása pályáorientációs tanácsadásban - Kutatási tapasztalatok*

Csók Cintia: *Segítő hivatást választók szakmai szocializációja*

Szekció VI.: Társadalom

Szekcióvezető: Maszlag Fanni

Maszlag Fanni: *Ugyanúgy más, mint én: Roma nők szerepváltozása*

Nagygyörgyné Kerti Ibolya: *Roma kutatások tükrében*

Ladancsik Tibor: *Asszimilációs vita a vegyes házasságokról*

Kapás Mónika: *Egy vajdasági településen élő cigány közösség nyelvi csoportjának rejtelmek*

Molnár Éva: *Szegénységben élő nők partnerszelektívus szempontja*

Kukucska Zsuzsa: *Az egyetemista értékvilág partnerszelektívus mechanizmusainak elemzése*

Belényi Emese-Hajnalka: *Siket személyek jelnyelvi szocializációjának perspektívái Romániában és Magyarországon*

Varga Boglárka és Fábián Fruzsina: *A tanulásban akadályozott tanulók tehetség gondozása*

Gulyás Klára: *Gyermeknevelésben kapcsolódó roma hagyományok értelmiségi roma nők körében*

Lengyel Emese: *Politikai szatírától az ideológia hordozásáig. Jegyzet az operettműfaj és a politika viszonyához*

Szekció VII.: Művészet és tudomány

Szekcióvezető: Fehér Virág

Horváth Mónika: *Vázlat egy készülő Dugonics-monográfiához*

Földvári Csilla Zsuzsanna: *Czövek Lajos népdalfeldolgozásainak elemzése pedagógiai szempontból*

Szűcs Maja: *George Pal, holland animációs filmipar magyar megalapítója*

Lengyel Emese: *A víg özeveg filmes adaptációinak narratív elemzése*

Dobos Viola: *A Színpad című folyóirat és a magyar színháztudomány kapcsolata*

Pájer Szabolcs: *A plakát szerepe az Est-lapok életében*

Lengyel Erik Krisztián: *Notációs jelek megfigyélése Karlheinz Stockhausen Zyklus című műve alapján*

Varga Eszter: *A Sémamód Kérdőív vizsgálata a disszociációs hajlam, a felnőttkori kötődés és a szülői bánásmód viszonylatában*

Osváth Máttyás: *A Sémamód Kérdőív (SMI) hazai adaptációja*

Pavlovics Zsófia: *Jean Anouilh Antigone című drámájának hegeli interpretációja*

Section VIII.: Interdisciplinary II.

Chairman: Tibor Roskó and Magdolna Nemes

Fruzsina Papp: *Subversion of Traditional Gender Roles in Sofia Coppola's The Beguiled*

Moses Amanor Padi és Benedek Andrea: *Examination of the current higher educational system in the wake of the forth industry revolution from lecturers point of view*

Georgina Csordás: *Empirical study of the personal self-reflection, regarding purposes in life.*

Ivett Szalóme Horváth: *The improvement of elementary school students' handwriting skills with physiotherapy exercises through the development of fine motor skills in contribution with teachers*

Norbert Tóth: *Education Policy Concerning Hungarian Roma Communities. Difficulties resulting from terminology*

Orsolya Jánosy: *Outgoing student mobility at the University of Debrecen*

Andrea Szávó: *The Acquisition of Telicity Marking in L2 English*

Rebeka Kuszinger: *The Ever-Present Child: The Significance of Metanarrativity in Ian McEwan's Atonement*

Bajtek Beáta: *Examination of the connection between the lifestyle indicators and depressive mood disorders*

Petrika Erzsébet: *Sport Events and Mental Health at Young Impaired Persons*

Szekció IX.: Település és termelés

Szekcióvezető: Virág Ádám

Magyar Balázs Dávid: *Bűn és megbocsátás? Paráznának lenni Genfben és a „kálvinista Rómában” a 16. században*

Dezső Kinga Julianna: *Az épület, melynek két év pompa jutott - A Debreceni Református Egyetemi Templom a II. világháború éveiben*

Béni Brigitta Anett: *Kutatási nehézségek és megoldások Dévaványa város hiedelemtörténeteinek vizsgálatában*

Bán Gergely Károly: *Városhierarchia-kutatás mint interdiszciplináris tér*

Vadász Márton: *Irányok és feladatok a „paraszttbarokk” kutatásában*

Miklós Viktor: *Temetőkateszter készítése egy nógrád megyei településen*

Virág Ádám: *A szociális szövetkezetek és a termelőszövetkezetek hasonlósága*

Csukás Enikő: *Sharing economy az adóelkerülés tükrében*

Buzgó Gábor: *Földkérdés a bihari Nagyléta közösségben az 1920-as években*

Nagy Gergő: *Álmosd településszerkezeti változásai a középkortól a jelen korig.*

Szekció X.: Különleges Bánásmód

Szekcióvezető: Mező Katalin

Reszeginé Vályogos Krisztina: *Különleges bánásmódot igénylők a hazai oktatási jogszabályok tükrében*

Jenei Tamás: *Szakszókincs-gyűjtemény a Debreceni Egyetemen*

Fucskó Mónika: *A „Fogyatékoságtudomány” megjelenésének jelentősége a fogyatékkal élő emberek életében*

Kovács Edina Mária és Bihari Zsanett: *Pedagógushallgatók viszonyulása az együttneveléshez és a fogyatékosággal élő személyekhez*

Molnár Alexandra: *A tanulásban akadályozott fiatalok életcéljai és életkilátásai*

Verebélyi Gabriella: *A nyelvi hátrány szerepe a tanulási akadályozottság kialakulásában*

Zágonyiné Nagy Szilvia: *LongiKid- Neuro-szenzomotoros teszt a 3 hónapos-11 éves korú gyermekek állapot-megismerésére*

Balogh Regina: *Eltérő ütemű mozgás és beszédfejlődés vizsgálata kisgyermekkorban*

Lívják Emília: *Az egészségfejlesztő testmozgás szerepe az óvodai komplex tevékenységrendszerben*

Majoros Dóra: *Fogápolással összefüggő tartalmak az óvodáskorúak egészségnevelésében*

Szekció XI.: Adatok/Data

Szekción./Chairman: Roskó Tibor

Fehér Virág, Oláh Barnabás és Roskó Tibor: *Internethasználati szokások, társas támasz, cyberbullying és adatvédelmi tudatosság középiskolások körében*

Bene Viktória: *Ne tedd, mert később csalódást okozhat a neted! Hogyan hívjuk fel a digitális generáció figyelmét az online világ veszélyeire?*

Roskó Tibor, Fehér Virág és Oláh Barnabás: *Adatvédelmi tudatosság az egyetemisták és középiskolások körében*

Uzonyi Noémi: *Hálózatok fejlődési modelljei*

Barnabás Oláh, Virág Fehér and Tibor Roskó: *Screen time habits, cyberbullying and peer support among disadvantaged adolescents involved in the child welfare system*

Sirmad Mahmood Hashmi: *Comparative Sentiment Analysis: Great Britain VS the United States of America using YouTube*

Ashly Susan Simon: *Digital image analysis of therapeutic markers in breast cancer*

Ahiya Ahammed and Sirmad Mahmood Hashmi: *Classification by Clustering: Ensemble approach for Classification*

Ahiya Ahammed and Sirmad Mahmood Hashmi: *Hybrid adaptive rule based classification*

Olteanu Lucián Líviusz: *A pályaválasztás során fellépő pszichológiai hatások*

Szekció XII.: Interdiszciplináris III.

Szekcióvezető: Petrika Erzsébet

Ládiné Szabó Tünde Julianna: *Oktatási segédesszközök - Tankocka használata a sajátos nevelési igényű tanulók körében*

Herédi Rebeka: *Az olvasási képességek hierarchikus rendszere a szövegértés-fejlesztés tükrében*

Kispál Dániel: *Új perspektívák a szövegértésre irányuló kutatások területén*

Paládi Petra: *Városi dolmányos varjak területhasználata és túlélése*

Bognár György: *Baló László, Apafi Mihály portai követe*

Barna Döme: *Lucernasavó (barnalé) tulajdonságainak feltérképezése és hasznosításának lehetőségei*

Ignác Vivien: *A Bodrogközi Gazdasági Kiszvasút*

Apró Anna: *Az éjszakai égbolt, mint átörökítendő természeti örökségi elem*

Dózsa Gréta: *Az alkoholizmus hatásai a fizikális állapotra fizioterápiás szempontból*

Bihari Kitti: *Eyminov terápia alkalmazása lumbális protrusio és discus hernia kezelésében*

Gergely Virág: *Talajok eltemetődési korának mérése földigilisztá bioszferoidok C-14 korolásával*

Szekció XIII.: K+F

Szekcióvezető: Mező Ferenc

Katalin Mező: *Creativity and Innovation*

Ferenc Mező: *The OxIPO-model of human information processing – from neurobiological basics to development of creative learning*

Ferenc Mező and Katalin Mező: *Pedagogical and Psychological diagnostic by visual, music, dance and literature arts*

Pšenáková Ildikó: *Interaktív tesztek a tudásszint mérésére*

Peter Pšenák: *A Vue framework használata weboldalak készítésénél*

Mező Katalin és Mező Ferenc: *Művészetdiagnosztikai mérőeszköz fejlesztése*

Szabóné Balogh Ágota: *Kognitív képességek informatikai alapú fejlesztése felső tagozatban*

Lestyán Erzsébet: *Tanulási jellemzők fejlődése 10-14 éves korban differenciált foglalkoztatási programban résztvevő tanulóknál*

Katalin Zsuzsa Kecskeméti-Székely and Rita Szebeni: *The role of fathers in early personality development*

Sáfrány Judit: *Iskolapszichológia*

Sándor Csibi: *Behavioral features related to the use of information technology assets in kindergarten and school age children*

Mónika Csibi: *Role of adolescent characteristics in the effectiveness of smoking prevention programs*

Az 5. Nemzetközi Interdiszciplináris Konferenciára 2020-ban kerül sor. 2020 tavaszán információk találhatóak majd a www.kockakor.hu és www.kpluszf.com honlapokon, s az OxIPO folyóiratban. Tisztelettel invitáljuk Önt is!

OTDK-RA SZOCIALIZÁLÓ KONFERENCIA HALLGATÓKNAK – 2018 (ÖSSZEFOGLALÓ)

2018.11.14.-én kísérleti jelleggel OTDK-ra szocializáló hallgatói konferencia megrendezésére került sor az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Karán megrendezésre.

A rendezvény célja az volt, hogy a (prezentációs, tanulás- és kutatómódszertani felkészítésben is részesülő) hallgatók és középiskolások tapasztalatot szerezzenek az OTDK jellegű megmérettetésekkel

kapcsolatban, annak érdekében, hogy motiváltabbak legyenek az OTDK-ba történő bekapcsolódásra.

A rendezvény a Nemzeti Tehetség Program által kiírt NTP-HHTDK-18-0061 azonosítószámú pályázat keretében valósult meg. A pályázat támogatója az Emberi Erőforrások Minisztériuma, lebonyolítója az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő.



EMBERI ERŐFORRÁSOK
MINISZTERIUMA



A rendezvényen előadóként is résztvevő közel nyolcvan hallgató előzetesen tanulás módszertan orientációjú felkészítő kurzuson vett részt, melynek keretében a TDK-ról, a kutatás tervezésről, a dolgozat elkészítésének folyamatáról és a tudományos stílusú írásbeli és szóbeli prezentáció jellemzőiről szerezhettek ismereteket.

Az előadásokat egyénileg, illetve társszerzős formában adták elő a hallgatók. Témaválasztását tekintve a sokszínűség jellemezte az előadásokat: a művészetektől a sporttudományon át a gazdaság-, társadalom-, bölcsészet- és természettudományos tárgyú prezentációkig terjedően hallhattunk prezentációkat.

Az előadásokból készült tanulmányok szerkesztett elektronikus kiadványban is megjelennek 2019. júniusában.

A rendezvény tanulsága, hogy a tudományos diákköri tevékenységre motiválni és egyben szocializálni célszerű a hallgatókat, mégpedig azért, mert sokuknál nemhogy nem alakult ki az a fajta előadói és szaktanulmány írói rutin, ami a TDK tevékenységre bátorítaná őket, hanem egyáltalán nem rendelkeznek efféle előzetes tapasztalattal. A hasonló „házi” rendezvények biztonságos környezetben, a hallgatói támogatást garantáló módon oldhatja meg a problémát. Ezért a jövőben is folytatni célszerű hasonló rendezvények megvalósítását.

INTERDISZCIPLINÁRIS TUDOMÁNYOS HALLGATÓI KONFERENCIA – 2019 (ÖSSZEFOGLALÓ)

2019. április 17-ikén Egerben „Interdiszciplináris Tudományos Hallgatói Konferencia – 2019” című rendezvényre került sor. A rendezvény a Nemzeti Tehetség Program által kiírt NTP-HHTDK-18-0061 azonosítószámú pályázat keretében valósult meg. A pályázat támogatója az Emberi Erőforrások Minisztériuma, lebonyolítója az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő.



A rendezvény a 2018. november 14-én az Eszterházy Károly Egyetemen megrendezett OTDK-ra szocializáló konferencia tapasztalatai alapján került megrendezésre – s reményeink szerint hagyomány-őrző jelleggel az elkövetkező években akár féléves gyakorisággal is megrendezésre kerülhet.

A rendezvény elsődleges célja, hogy a hallgatók a képzésük során megszerzett tudás és kutatás módszertani kompetenciáikat „éles” helyzetben, de még mindig a képzőintézmény által jelentett védett környezetben tehessék próbára. Ehhez kapcsolódó további cél, hogy a hallgatók saját élményt szerezzenek konferenciaszerepléssel kapcsolatban, illetve tanulmányírással kapcsolatban (tekintve, hogy az előadóknak lehetőségük van tanulmányuk megjelentetésére is szerkesztett kiadványban).

Mind ehhez a rendezvény(sorozat) előkészítése érdekében továbbra is hasznos, ha a hallgatók tudás és kutatás módszertani felkészítő kurzuson vehetnek részt.

A rendezvény nem titkolt célja volt az is, hogy OTDK-án történő szereplésre bátorítsa a résztvevőit. A konferencia (s az ahhoz tartozó tanulmány írás) lényegében az OTDK-án várható helyzeteket modellezi a hallgatók számára.

A rendezvényen résztvevő mintegy 60 hallgató egyéni vagy társszerzős formában az alábbi témakörökben adtak elő:

- A 21. század technológia és hatásai
- A földi impaktszerkezetek multispektrális tanulmányozása különös tekintettel a sokk-metamorfózisra
- A vizuális kommunikáció képességszintjének értelmezése és fejlődése 10–12 éves korban
- Az animáció története
- Aerobik
- Chiharu Shiota munkássága
- Civil szervezetek felépítése
- Előregedő társadalom
- Fekete lyuk
- Finn oktatás
- Football
- Gazdasági hadviselés
- Grafika
- Halálbüntetés
- Képzőművészet
- Kultúrafogyasztási szokások Magyarországon 1960-tól napjainkig
- Magyarországi filmipar alakulása pénzügyi és nemzetközi elismertség szempontjából
- Magyarországi foglalkoztatottság a területi elhelyezkedés függvényében
- Művészetterápia, képzőművészeti pszichoterápia
- Nők a hadtörténetben
- Open-Source 3D modellező és animációs programok
- Operációs rendszerek fejlődése
- Orvostudomány és Művészet
- Ókori olimpiák
- Plakátművészet
- Social Media marketing
- Tanulásmódszertan
- Társasjáték pedagógia
- Tenisz
- Tipográfia
- Videójátékok hatásai a gyerekekre