

1. Természettudományok
 - 1.1. Matematika- és számítástudományok
 - 1.2. Fizikai tudományok
 - 1.3. Kémiai tudományok
 - 1.4. Földtudományok
 - 1.5. Biológiai tudományok
 - 1.6. Környezettudományok
 - 1.7. Multidiszciplináris természettudományok



www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod

2. Műszaki tudományok
 - 2.1. Építőmérnöki tudományok
 - 2.2. Villamosmérnöki tudományok
 - 2.3. Építészmérnöki tudományok
 - 2.4. Anyagtudományok és technológiák
 - 2.5. Gépészeti tudományok
 - 2.6. Közlekedéstudományok
 - 2.7. Vegyészmérnöki tudományok
 - 2.8. Informatikai tudományok
 - 2.9. Agrár műszaki tudományok
 - 2.10. Katonai műszaki tudományok
 - 2.11. Multidiszciplináris műszaki tudományok



3. Orvostudományok
 - 3.1. Elméleti orvostudományok
 - 3.2. Klinikai orvostudományok
 - 3.3. Egészségtudományok
 - 3.4. Gyógyszertudományok
 - 3.5. Multidiszciplináris orvostudományok

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

Interdiszciplináris szakmai lap

4. Agrártudományok
 - 4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok
 - 4.2. Állatorvosi tudományok
 - 4.3. Állattenyésztési tudományok
 - 4.4. Élelmiszertudományok
 - 4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok
 - 4.6. Multidiszciplináris agrártudományok

Open Access
Nyílt hozzáférés

5. Társadalomtudományok
 - 5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok
 - 5.2. Közgazdaságtudományok
 - 5.3. Állam- és jogtudományok
 - 5.4. Szociológiai tudományok
 - 5.5. Politikatudományok
 - 5.6. Hadtudományok
 - 5.7. Multidiszciplináris társadalomtudományok

6. Bölcsészettudományok
 - 6.1. Történelemtudományok
 - 6.2. Irodalomtudományok
 - 6.3. Nyelvtudományok
 - 6.4. Filozófiai tudományok
 - 6.5. Nevelés- és sporttudományok
 - 6.6. Pszichológiai tudományok
 - 6.7. Néprajz és kulturális antropológia
 - 6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok
 - 6.9. Vallástudományok
 - 6.10. Média- és kommunikációtudományok
 - 6.11. Multidiszciplináris bölcsészettudományok

7. Művészettudományok
 - 7.1. Építőművészet
 - 7.2. Iparművészet
 - 7.3. Képzőművészet
 - 7.4. Színházművészet
 - 7.5. Film- és videóművészet
 - 7.6. Zeneművészet
 - 7.7. Tánc- és mozgásművészet
 - 7.8. Multimédia

8. Hittudomány



II. évfolyam 2016/4.

ISSN 2498-5368
DOI 10.18458/KB.2016.4.1

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, rektor

A szerkesztőség levelezési címe:

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

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degyfk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Ferenc

Tördelőszerkesztő: Mező Ferenc, Roskó Tibor

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggyógyító 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 (Szegei Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
H. Tóth István (Károly Egyetem, Csehország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Póliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Ináncsy-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)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehotsky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barna (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 ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK	4
Gégény János: <i>Szükséges...de elégséges?</i> <i>A társadalmi integráció méréséről az Európai Unióban</i>	5
Mező Ferenc: <i>Szervezeti tehetségstratégia</i>	19
Oravecz Adrienn: <i>A gyógypedagógia két meghatározó Máriája:</i> <i>Maria Montessori és Hári Mária</i>	35
Dulavics Diána és Petrika Hajnalka: <i>Elsőéves egyetemi hallgatók életmódbeli szokásainak kérdőíves felmérése</i>	49
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	59
Somhegyi Annamária: <i>Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet</i>	61
Roskó Tibor és Adamkó Attila: <i>Ügyfélkapu azonosítás használata oktatási környezetben</i>	81
Babos Borbála: <i>Fejlesztési módszerek és ötletek óvodás és kisiskolás gyermekek számára</i>	95
MŰHELY BEMUTATÓK	105
<i>Gyógypedagógus képzés indul 2017-ben a Debreceni Egyetemen</i>	107
KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZÍÓ	109
Hajdú Péter: <i>A Reflexek, tanulás és viselkedés - Betekintés a gyermeki elmébe</i> című könyv (recenzió)	111

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

**SZÜKSÉGES...DE ELÉGSÉGES?
A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓ MÉRÉSÉRŐL AZ EURÓPAI UNIÓBAN**

Szerzők:

Gégény János
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
gegenyjr@gmail.com

Lektorok:

Murányi István
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Gégény János (2016): Szükséges... De elégséges? A társadalmi integráció méréséről az Európai Unióban. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 5-17. DOI 10.18458/KB.2016.4.5

Absztrakt

A tanulmány hivatalos Eurostat adatokat közöl a migrációs válság néven elhíresült eseménysorozatról illetve az Európai Unión kívülről az Európai Unióba érkező bevándorlók társadalmi integrációjának mérésére használt módszereket vizsgálja. Amellett érvelek, hogy a jelenleg használt ún. Zaragoza indikátorok nem képesek a harmadik országbeli bevándorlók társadalmi integrációs folyamatának minden aspektusát lefedni, így képtelenek megfelelően átfogó képet biztosítani a szakemberek és a döntéshozók számára. Ennek alátámasztására egy kísérletben hat országra vonatkozóan (Egyesült Királyság, Németország, Hollandia, Franciaország, Belgium, Svájc) ötvözöm a Zaragoza indikátorok valamint az EurIslam kutatás eredményeit. Az EurIslam egy európai muszlimok és többségi társadalmak viszonyait vizsgáló kutatás, melynek megfontolásai lehetőséget kínálnak a társadalmi integráció mérésére használt indikátorok kibővítésére.

Kulcsszavak: Migrációs válság, Társadalmi Integráció, Zaragoza, EurIslam

Diszciplina: szociológia

Abstract

NECESSARY... BUT SUFFICIENT?

ABOUT MEASUREMENT OF SOCIAL INTEGRATION IN THE EUROPEAN UNION

This paper reports official data about the well known EU migration crisis and examines the methods used to evaluate the social integration of third country migrants into the European Union. I argue that the Zaragoza indicators, – which are currently being used – cannot include all the aspects of migrant integration, and because of this deficiency, they are not able to track the ongoing integrational processes correctly for experts and decision makers. To demonstrate

and prove this argument a comparative analysis is performed in the article. I compare data about six countries (United Kingdom, Germany, The Netherlands, France, Belgium and Switzerland) from two data sources: the Zaragoza Indicators and the EurIslam research. The EurIslam research is a complex social-scientific project for examining the relation between Muslim migrants and their host societies and its overall considerations could make the future extension of Zaragoza indicators possible.

Keywords: Migration crisis, Social Integration, Zaragoza, EurIslam

Discipline: sociology

Az Európai Unió útját az elmúlt tíz évben több válság kísérte. Alig sikerült a 2008-as, az EU történetének eddigi legnagyobb, világszintű pénzügyi válságból kilábalni, 2015-ben egy újabb, a köztudatban szintén válságként jelen lévő eseménysorozat gyakorolt hatást az Eu-ra és az egész világra. Arról a *migrációs válság* néven elhíresült és hivatkozott, hosszú hónapokon át zajló folyamatról van szó, ami drámai módon, félelmetesen emberi és embertelen következményeivel világított rá a Közös Migrációs és Menekültügyi Politika, a Közös Kül- és Biztonságpolitika valamint az EU tagállamok egységes fellépésének és a tagállamok közötti együttműködésnek a hiányosságaira. Ennek a történelmi jelentőségű eseménysorozatnak olyan hosszútávú hatásai lehetnek, amelyek előrejelzéséhez, okainak megértéséhez és kezeléséhez széleskörű tudományközi összefogásra van szükség. Az ehhez vezető kezdő lépések egyikét tette meg az a társaság, amelynek tagjai a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Program (DETEP) Dr. Mező Ferenc által vezetett Interdiszciplináris Kutatócsoportján belül, a téma egyenként minél specifikusabb, és együtt minél teljesebb körű megértésére vállalkoztak. Ennek a társaságnak a tagjaként kérdőjelek sorával találtuk szemben magunkat, amelyek mögött olyan megoldandó rejtélyek sorakoztak, mint: „Hogyan folytatódik a menekültek élete az EU-ba érkezés után?” „Elérhető-e és hogyan érhető el, hogy szerves és értékes tagjai lehessenek az európai társadalmaknak?” „Milyen intézkedéseket, terheket, tevékenységeket jelent ez a befogadó államok számára, valamint milyen lehetőségekkel és kötelezettségekkel jár az integrálódni vágyók számára?” Az első néhány kérdésre való elméleti, a szakirodalmak és a témában jártasak segítségével történő válaszgenerálás után egyetlen kérdőjel köré csoportosultak a fennmaradó nehezen megválaszolható kérdések, amelyek kettős-közös nevezője a „társadalmi integráció” kifejezés és a „hogyan” kérdőszó. Rendezve a képletet, a generált válaszok behelyettesítése és az azonos tagokkal történő egyszerűsítés után az egy ismeretlenessé alakított egyenletből megszületett a jelen tanulmány fő kérdése: Hogyan mérhető a társadalmi integráció? A következőkben erre a kérdésre keressük a választ, kezdve az integráció fogalmát övező megfontolásokkal, folytatva az EU-ban használt mérési módszerek, és fő mutatók körüljárásával, egészen az azok vizsgálatával felfedezett néhány hiányosságig, és kiegészítésükre tett javaslatokig. Mielőtt azonban bejárnánk a ezt az utat, érdemes megvizsgálnunk a migrációs válságról elérhető hivatalos Eurostat és Frontex adatokat.

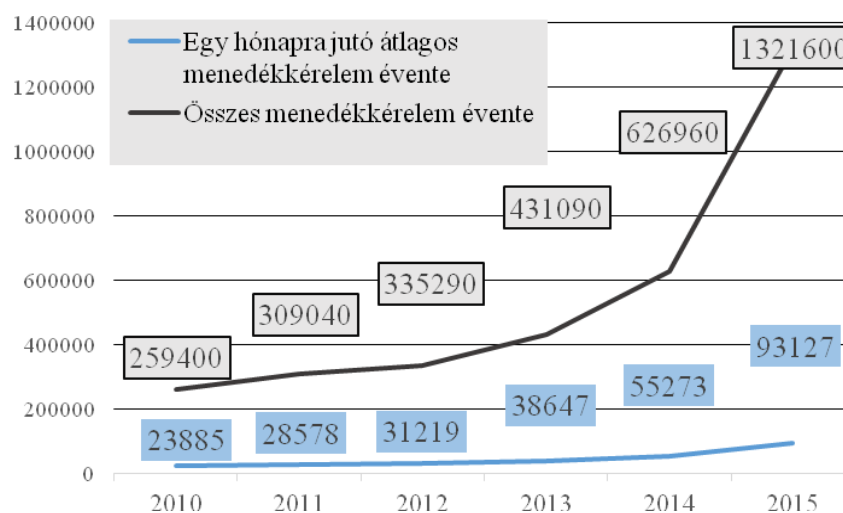
Néhány adat a migrációs válságról

Kutatómunkánk során általában véve is törkednünk kell a megbízható és érvényes vizsgálatok végzésére: a felhasznált adatoknak minden esetben megbízhatónak és érvényesnek kell lenniük. A megbízható adat fogalma a legegyszerűbben annyit jelent, hogy az adatoknak a lehető legközelebb kell állniuk a valósághoz, úgy, hogy akárhányszor támaszkodom rájuk, mindig megfelelően közel kell legyenek hozzá (Babbie, 2003; Drost, 2011). Az érvényes adat fogalma emellett annyit jelent, hogy az adatoknak arra az aktuális

dologra kell vonatkozniuk, amit éppen vizsgálók (Babbie, 2003; Drost, 2011). Az Eurostat és a Frontex hivatalos adatai, szemben a számtalan különböző alapú és indíttatású, változatos leőhelyeken előforduló becsült adatoktól, mindkét követelménynek eleget tesznek. A források és adataik felhasználhatósági kritériumai után nézzük meg, mit mondanak a hiteles, hivatalos adatok a migrációs válságról.

Az Unióba érkező menekültek száma 2010 júniusa óta egészen tavaly októberig eltérő ütemben, de folyamatosan növekedett. A növekedés üteme 2014 nyarán kezdett az addigi legnagyobb mértékben gyorsulni, 2015-ben pedig az átlagos havi menedékkérők száma az öt évvel korábbi érték négyszeresére nőtt (1. ábra). A menekültáradat tetőpontja tavaly októberben volt, ekkor a 2010-es átlagos havi értékek közel nyolcszorosának megfelelő mennyiségű (185 340 darab) menedékkérelmet nyújtottak be. A hivatalos adatok a menekültkérelmek számát jegyzik, mivel az EU-n kívülről, harmadik országból érkező személyek csak útlevéllel látogathatják az EU tagállamok országait. Az útlevél hiánya ugyan nem feltétele a menedékkérelm benyújtásának, de útlevél nélkül, hosszabb távon csak menedékkérők tartózkodhatnak az EU területén.

1. ábra: Az átlagos, egy hónapra jutó és az összes menedékkérelm száma évente. Forrás: Eurostat és Frontex adatok alapján saját szerkesztés.



2015-ben összesen 1 321 600 menedékkérelmet regisztráltak, ami az EU össznépességének mindössze 0,26%-a, de ha a 28 akkori tagállami helyett a menekültek hét fő célországának (Németország, Svédország, Franciaország, Hollandia, Svájc, Egyesült Királyság, Olaszország) össznépességéhez viszonyítunk, akkor is csak 1 százalék. Ha a 2010 és 2015 között regisztrált összes menedékkérelm arányát vizsgáljuk az előbbi populációkban, a kapott eredmények, még mindig mindössze 1% és 2%.

Ha a menekülteket az összes harmadik országból érkezett bevándorlóval együtt vizsgáljuk, az így kialakított csoport aránya az EU össznépességében akkor sem több, mint 4%, a 2015-ben érkező menekültek hét fő célországának népességében pedig 13%. Jogosan merülhet fel a kérdés: „*de mi a helyzet az illegálisan az EU-ban tartózkodókkal?*” Pontos, hivatalos adatok nem ismertek, de az ábrákon lévő értékeken az illetékes hatóságok munkájának hála lényegesen nem változtatna. Ezen kívül az ábrákhoz használt, az összes 2010 és 2015 közötti

menedékkérő számát jelző érték, a 2015-ben érkező összes, illegálisan az EU-ban tartózkodók számához képest nagy valószínűséggel jókora fölébecslést jelent.

Az Európába érkező menekültek megérkezésük után röviddel egy teljesen új, a korábban megszokottól eltérő környezettel, kulturális és szokásrendszerrel találkoznak, amelyekhez alkalmazkodniuk kell. Ehhez kínálnak segítséget a különböző integrációs politikák és tagállami gyakorlatok, amiket közös EU alapvetések fűznek össze (EMN 2014; European Commission 2011). Ezek az alapok mind az integráció, a kölcsönös alkalmazkodás gondolata körül csoportosulnak és élesen szemben állnak egy másik elképzeléssel, az egyoldalú alkalmazkodást jelentő asszimilációval. Ebben a tanulmányban, az európai gyakorlattal összhangban, szintén az előbbiben gondolkodunk. Érdekes lehetne egy összehasonlítást készíteni az asszimiláció fogalmában gondolkodó, pl egyesült államokbeli szakirodalmak felhasználásával, de ettől a jelen tanulmányban eltekintünk. A következő lépés tehát az integráció, aminek tárgyalását a hozzá kapcsolódó fogalmi megfontolásokkal kell kezdenünk.

Az integráció, mint fogalom

Az integráció szó jelentését egyértelműen, tartalmi összetettsége miatt nem egyszerű meghatározni. A kifejezés önmagában, korábban különálló részek egészévé történő összeállítását, egységesülését jelenti (Juhász, 1989), azonban hétköznapi alakjában is több dolgot érthetünk alatta (Bocz, 2002). Használhatjuk gazdasági, regionális vagy éppen politikai értelemben, a következőkben azonban a társadalmi jelentéstartalomra fókuszálunk. A tartalmi szűkítést követően a társadalmi integráció fogalma, még mindig többféle képpen értelmezhető, és értelmezett (Bocz, 2002). Kovách Imre szerint három jellegzetes formában fordul elő a kifejezés. Egyrészt *társadalomelméleti*, másrészt résztársadalmi csoportokra vonatkozó *konkrét szociológiai* vagy *szakértői*, és harmadrészt mindennapi *laikus* formájában. (Kovách és tsai, 2012). Ehhez hozzátehetjük, hogy (gyógy)pedagógiai kontextusban, a különleges bánásmódot igénylő gyermekek és tanulók esetében is alkalmazzuk az integráció kifejezést – némileg más tartalommal, mint a társadalmi integráció esetében. Az elméleti megközelítések között a társadalomtudományok és főként a szociológia olyan klasszikusainak az interpretációit találjuk, mint Durkheim, (1951) Weber (1995) vagy Parsons (1966), de a mai késő- vagy posztmodern elméletalkotók közül is többen Bourdieu (1994), Habermas (Mouzelis, 1992), Castells (1996) foglalkoztak már a témával. A társadalomelméleti fogalom teljesebb kibontása, és a kapcsolódó szociológiai elméletek bemutatása nélkül, a tanulmányban az előzőekben körülírt fogalomnak a szakpolitikai, Másként fogalmazva: gyakorlati, vagy konkrét szociológiai, változatát használom. Ebben az értelemben a társadalmi integrációnak még mindig több értelmezése lehet. Bosswick és Heckmann (2006) szerint egyszerre jelentheti a következőket:

Azt a folyamatot, amely különböző elemeket kapcsol össze, ezekből összeállítva egy új struktúrát. Egyes elemek hozzáadását egy már meglévő struktúrához, hogy egy összekapcsolt egészet hozzunk létre,

Egy meglévő struktúrán belüli kapcsolatok fenntartását vagy fejlesztését.

Az elemek alatt akár egyes embereket, akár embercsoportokat a struktúra alatt pedig ezek össze-kapcsolásából álló egységet értve, úgy kerülhetünk még közelebb a fogalom megértéséhez, ha megkülönböztetjük azt az asszimiláció terminusától. Előbbi ugyanis egy a befogadó társadalmak és a beérkezők közötti, dinamikus és kölcsönös alkalmazkodási folyamatot jelöl. (Council of the European Union 2004; European Commission 2003:9); Council of Europe 2001:33) Ezzel ellentétben az asszimiláció a kisebbségnek a többség felé történő egyoldalú adaptációját jelenti. (de Palo és tsai, 2006) Az asszimiláció fogalma máig használt például az Egyesült Államokban. (Alba-Nee 2003) az Európai Unió azonban egyértelműen az integráció által kínált keretekben gondolkodik és cselekszik. (European Commission 2003; Council of Europe 2001; OECD/European Union 2015) Tanulmányunk az

Európai Unióban használatos fogalmi keretből indul ki, és annak gyakorlati oldaláról megközelítve azt, a társadalmi integráció folyamatainak mérésére koncentrál. A következőkben azt vizsgáljuk, milyen módszertannal történik az alapjaiban egységes, de tagállamonként különböző integrációs folyamatok eredményeinek mérése.

A Közös Alapelvek és a szakpolitikák nemzetközi osztályozása

Az társadalmi integrációs folyamatok mérésére való igény megszületéséig, előbb magukat a különböző integrációs elképzeléseket kellett közös nevező alá rendezni és törvényben rögzíteni. Az Európai Unió számos olyan törvényt hozott, amely segíti a harmadik országbeliek integrációját (OECD/European Union 2015:300; Rudinger-Spencer 2003:10; Thym 2016). Mindemellett az EU Közös Alapelveket alakított ki a bevándorlók integrációjára vonatkozóan. (Council of the European Union 2004; European Commission 2011; Gilardoni et al 2015:32; OECD/European Union 2015:300) Ezek a minden tagállamra érvényes, 1995-ben megalapozott, 2004-ben elfogadott, majd 2014-ben megerősített alapvetések képezik az általános keretét az Unió társadalmi integrációs törekvéseinek. A Közös Alapelvek többek között olyan konkrét törekvéseket tartalmaznak, mint a bevándorlók számára egyenlő hozzáférés és egyenlő jogok biztosítása a munkához, oktatáshoz, különböző intézményi szolgáltatásokhoz, egyéb általános javakhoz és szolgáltatásokhoz, valamint átlátható mérési mechanizmusok kialakítása. A tagállami szakpolitikák és integrációs stratégiák, noha a Közös Alapelvek alapján kialakítottak, részben mégis különbözőek lehetnek irányultságaikban és intézkedéseikben. A tagállamok helyenként eltérő társadalmi integrációs eszközkészletének összevetésére létezik egy nemzetközi módszer, amely a különböző típusú tagállami integrációs politikákat meghatározott szempontok szerint osztályozza. Ezt a módszert a Migrant Integration Policy Index (MIPEX) kínálja. A MIPEX értékelései a harmadik országból érkezők integrálásának lehetőségére, és az annak valószínűségét befolyásoló szakpolitikai intézkedésekre vonatkoznak (Bijl 2008)

A közös irányelvek, tagállami különbségek, és ezek osztályozási módjának ismerete mind hasznos ugyan a témánk tárgyalásához, de a tanulmány lényegi célja az előbbieknél valami sokkal kézzelfoghatóbbra, a tagállamokban élő harmadik országbeli bevándorlók társadalmi integráció-jának, mint folyamatnak a mérésére irányul. Ezért foglalkozunk az alábbiakban részletesen a Zaragoza indikátorokkal.

Az integrációs folyamatok eredményeinek mérése

A Zaragoza indikátorokat, mint a Közös Alapvetéseknek megfelelően kivitelezett tagállami integrációs politikák eredményeinek mérésére szolgáló mutatókat, 2010-ben a Spanyol EU elnökség idején mutatták be. Az indikátorokat egy korábbi, I3 (Indicators of Immigrant Integration) néven elhíresült projektet, nagyszabású, nemzetközi szakértői találkozót és a Stockholm Program elindulását követően hozták létre. (Bijl 2008; OECD/European Union 2015:300) Az I3 kimondottan a társadalmi integráció mérhetőségével foglalkozott a Stockholm Program pedig a lényegi keretét jelentette a következő ügyekben való közös cselekvéseknek a 2010-2014 közötti időszakban: állampolgárság, igazságszolgáltatás, biztonság, menekültügy, bevándorlás és vízumpolitika. Az indikátorok megalkotásának célja, az volt, hogy mérhetővé váljanak az EU tagállamok társadalmi integrációban mutatott eredményei. A Zaragoza indikátorok a munkapiac, az oktatás, a társadalmi befogadás és az állampolgári aktivitás területein igyekeznek követni a bevándorlók társadalmi integrációját, és szervesen kapcsolódnak az EU 2020 stratégiához. A kapcsolódás alapja az a törekvés, hogy az EU-ban élő 20-64 évesek foglalkoztatási rátáját a 2010-ben mért 64%-ról 2020-ra 75%-ra növeljék. Ezt többek között a bevándorlók sikeresebb munkaerőpiacra történő integrálásával érhető el, ami egyben alapja a társadalmi integrációnak is. Eddig egy Eurostat által (*Indicators of Immigrant Integration - A Pilot Study*) és két az Európai Bizottság által kiadott kötet jelent

meg 2013-ban (*Using EU Indicators of Immigrant Integration*) és 2015-ben (*Indicators of Immigrant integration*), amelyek a Zaragoza indikátorok szükségességét, kialakításuk megfontolásait, és aktuális eredményeiket tárgyalják a 28 EU tagországra vonatkoztatva. A kötetek mind elérhetőek online és jelen tanulmányunk meghatározó forrásai. Az Európai Bizottság által kiadott két kötet némileg különbözik egymástól, egyrészt azért, mert a korábbi kimondottan a Zaragoza indikátorokról szól, a későbbi viszont inkább az EU-n belüli országok között vándorlókkal foglalkozik, és mindössze egy kiegészítő fejezetet szán az Indikátorok tárgyalására. Másrészt a második kötetben megjelölt indikátorok közül jó néhány nem jelenik meg a 2015-ös, legfrissebb, adatokat szolgáltató kiadványban, ami így összességében kevesebb mutatót és kevesebb hozzájuk tartozó statisztikai adatot tartalmaz. (European Commission 2013; OECD/European Union 2015) A különbségek mögött az adatok összehasonlíthatósága, illetve a széles körben elérhető tagállami adatok limitáltsága állhat. A 2015-ös kötetben általában a 28 tagországra vonatkozó, rendelkezésre álló adatok szerepelnek. A továbbiakban Zaragoza indikátorok alatt azok utóbbi, szűkített egységét, és a hozzájuk tartozó adatokat értjük. Az egyértelműsítést követően érdemes rátérni a mérőeszköz felépítésére: A Zaragoza indikátorok összesen tizenhárom különböző, az előbbieken bemutatott négy területhez (foglalkoztatás, oktatás, társadalmi befogadás, állampolgári aktivitás) kapcsolódó mutatóból állnak (2. ábra). Az indikátorokat egyrészt Eurostat statisztikák, másrészt több EU survey eredményei alapján töltik fel értékekkel. A felhasznált survey adatfelvételek között szerepel többek között az EU Munka Erő Felmérés (EU Labour Force Survey) az EU Jövedelem és Életkörülmények Felmérés (EU Survey on Income and Living Conditions) és a PISA felmérés (OECD Programme for International Student Assessment) is.

2. ábra: A Zaragoza indikátorok az *Indicators of Immigrant Integration* (2015) szerinti, tematikus bontásban



A kutatómunka ezen pontján a tanulmány elsődleges kérdésére („Hogyan mérhető a társadalmi integráció?”) az indikátorok fellelésével lényegében választ nyertünk, és az eszközt, amivel a társadalmi integráció elviekben mérhető, megtaláltuk. Ami azonban a mutatók részletes tanulmányozásával feltűnt, az magával hozott egy a bevezetésben tárgyalt fő kérdőjel helyére illeszkedő másik kérdőjelet, és egy egészen új irányt adott a kutatómunkának.

A gazdasági-munkaerőpiaci mutatók túlsúlya

Az indikátorokat vizsgálva feltűnik, hogy a gazdasági-munkapiaci kategóriába sorolható mutatók (foglalkoztatottság és aktivitás; munkanélküliség; önfoglalkoztatás; háztartás jövedelem eloszlás; szegénység; lakásbirtoklás) száma túlsúlyban van az oktatás, társadalmi befogadás, állampolgári aktivitás kategóriába tartozó mutatókkal szemben, mivel a 13 mutató majdnem fele gazdasági vonatkozású. Ez önmagában még nem jelentene gondot, hiszen az EU szerint a társadalmi integráció alapvető feltétele, a bevándorlók munkaerőpiaci integrációja (Council of the European Union 2004). Mégis, talán feltételezhetjük, hogy a többi hét, páronként vagy egyenként különböző aspektusokat bemutató indikátorral kiegészülve, a tizenhárom, a társadalmi integráció folyamatának mérésére használt mutatószámcsoporthoz csak részlegesen képes betölteni a hozzá fűzött reményeket. Az iskolai teljesítmény, a szubjektív egészségügyi helyzet, a hosszú távon a tagállamokban tartózkodók aránya, és az állampolgárság megszerzésének nehézsége önmagában nem sokat árul el a natív lakosság és a bevándorlók viszonyáról, vélekedéseikről és a társadalmi integráció napi interakciók szintjén érzékelhető folyamatairól. Ezt ellensúlyozandó ugyan jelen van egy az észlelt diszkrimináció mértékét jelző mutató, azonban ez egyrészt egyoldalúan, csak bevándorlók nézőpontjából vizsgálja az együttélés kérdéseit, másrészt a további, hasonló mutatók hiányát nehezen képes ellensúlyozni. A társadalmi integráció teljesebb méréséhez az előbbieket figyelembe véve véleményem szerint szükség lenne olyan mérőszámokra, amelyek megmutatják a bevándorlók és a befogadó országok „natív társadalmá” közötti távolságot (Bogardus, 1925), a tagországokban meglévő idegenellenesség (Simonovits-Szalai, 2013) és a jelenlévő összekötő társadalmi tőke (Statham-Tillie, 2016:181; Durlauf 2002) mértékét. A kutatómunka következő lépését ezután ennek megfelelően olyan már meglévő kutatások keresése jelentette, amik pótolhatják a Zaragoza indikátorok hiányosságait. Az abszolút találatot pedig az EurIslam nevű kutatási projekt jelentette.

Az EurIslam kutatás

Az EurIslam kutatás az Európai Bizottság 7. keretprogramjának egyik kutatási projektjeként azt vizsgálta, hogyan alakul a muszlim és más bevándorló csoportok integrációja az állam és egyház viszonyának, a nemzeti identitásnak, valamint állampolgárság megélésének a kérdéseire helyenként eltérő válaszokkal és hagyományokkal rendelkező európai országokban. Ebben a kutatásban megjelenik az összes korábban hiányolt mutató, ráadásul rávilágít egy újabb fontos tényre, amit véleményem szerint figyelembe kell vennünk, ha harmadik országból érkező bevándorlók európai országokba történő integrálásáról és integrálódásáról van szó. Ez pedig a kulturális dimenzió. Ebben a szinte meghatározhatatlan fogalomban való elmélyülés most messzire vezetne a tanulmány eredeti céljától ezért csak azt jelzem, hogy jelen esetben a kultúra milyen formában meghatározott jelentésére támaszkodom. A fogalmat itt a kultúrakutatás területén véghezvitt kutatómunkájuknak köszönhetően legendásnak számító szerzőpáros, Kroeber és Kulckhohn elgondolásai szerint szeretném használni: Szerintük a kultúra közvetett vagy közvetlen viselkedésmintákból álló rendszer, amely szimbólumok által közvetített, lényege tradicionális gondolatokból, ideákból és értékekből épül fel, és egyrészt korábbi cselekvések terméke, másrészt jövőbeli cselekedetek feltételrendszere. (Kroeber – Kulckhohn, 1953:157) Ha a kultúra kifejezést ilyen értelemben használjuk, akkor erősödhet bennünk a hiányérzet a Zaragoza indikátorokat illetően. A társadalmi integrációnak ugyanis egy kulturális dimenziója is értelmezhető, amit az EurIslam kutatói a kezdetektől szem előtt tartottak (Koomen és tsai, 2012:10; Statham – Tillie, 2016; Penninx, 2004).

E rövid kitérő után térjünk rá az EurIslam kutatás aktualitásának tárgyalására. Az elmúlt két évtizedben az Iszlám vált ugyanis a határok meghúzásának fő eszközévé a többségi

társadalmak és a bevándorlók között egész Európában. Az európai viták, amik a multikulturalizmus előnyeit, és hátrányait boncolgatják, szintén közvetlenül az iszlámnak az európai hagyományoktól való különbözőségét emelik ki. Ilyen jellegű különbségtételek rezonálnak Európa-szerte többek között a tagállami tömegmédiákban (Koomen és tsai, 2012:9; Statham – Tillie, 2016)

Egyértelmű érdeklődés övezi tehát a kulturális különbségeket, ennek megfelelően az EurIslam kutatói főként a muszlim bevándorlók nyugat-európai társadalmakba történő társadalmi-kulturális integrációjára fókuszáltak. A projektben hat európai országot vizsgáltak, amelyek a legnagyobb számban muszlim bevándorlót befogadó országok voltak a 80-as évekig. Az érintett országok a befogadott muszlimok aránya szerinti csökkenő sorrendben: Franciaország; Németország; Nagy-Britannia; Hollandia; Belgium; és Svájc. Ez a hat ország adja a Zaragoza indikátorokkal való kapcsolódás lehetőségét, amelyet kihasználva, a tanulmány következő szakaszában egy empirikus kísérletet teszünk az EurIslam által érintett hat ország Zaragoza indikátorokkal történő vizsgálatára, és a kapott eredmények egymáshoz illesztésére. Előtte azonban még utalunk egy fontos jellemzőre, amivel, amivel az EurIslam hozzájárul a társadalmi integráció méréséről alkotott eddigi képünk árnyalásához.

A felsorolt országok azért is érdekesek, mert mindegyikük megtapasztalt már, háború utáni bevándorló-beáramlást, de némileg eltérő módokon kezelték és kezelik a migránsok és kisebbségek helyzetét és az EurIslam megalapozásai szerint elkülöníthető integrációs stratégiákkal rendelkeznek. Ezek a különbségek jól dokumentáltak, ma is megfigyelhetők, és több csoportba sorolhatók, amelyek némelyikét az országok egyedül, némelyikét párban képviselik (Statham-Tillie, 2016:179). Az elkülöníthető csoportok és rövid leírásaik a következők:

Egyesült Királyság és Hollandia

A britek és a hollandok egyfajta multikulturalista hozzáállással rendelkeznek a bevándorlók integrálásának kérdéséről. Ez a megközelítés elősegíti a bevándorló csoportok etnikai alapon történő szerveződését és intézményesülését. A hollandokhoz viszonyítva a britek hagyományosan inkább a társadalmi-gazdasági lehetőségek egyenlősége mellett elkötelezettek és kevésbé hangsúlyosnak tekintik a kulturális kérdéseket. Ezek a különböző megközelítések ráadásul különböző egyház-állam berendezkedéssel járnak együtt a két országban. A briteknél az Anglikán Egyház különböző előnyöket élvez, és szorosabb kapcsolatban áll az állammal, míg a hollandoknál egyértelmű a vallási pluralizmus. A tapasztalható különbségek ellenére a hasonlóságok kiemelésével az EurIslam kutatásban egy adott csoportba sorolták a két országot (Statham – Tillie, 2016:180).

Németország és Svájc

A németeknek és a svájciaknak hosszú ideig erőteljes, etnikai alapú elképzeléseik voltak a nemzet fogalmáról. Ennek megfelelően a bevándorlóknak relatíve nehezebb volt ezekben az országokban egyenlő jogokat szerezniük. Az EurIslam kutatói szerint, a német és svájci elképzelések sokáig csak „*munkás kezeket*” láttak a migránsokban, és az integráció is elsősorban a munkaerőpiacra fókuszált. Az egyezések ellenére a két országban az állam és a vallási intézmények közti interakció eltérően alakul. Svájcban jobban különvált az állam és az egyház, Németországban viszont kimondottan zsidó és keresztény hagyományokra építkeztek (Statham – Tillie, 2016:180).

Franciaország

A franciáknak a köztársaság alapjaihoz való hűségét az integrációs elképzeléseik is tükrözik. Az általuk képviselt társadalmi integrációs séma a következőképpen foglalható össze röviden: „*A bevándorlóknak, mint egyéneknek egyszerű hozzáférést az egyenlő*

jogokhoz, de mindezt a csoport különbségek felismerésének és kezelésének elkerülésével". Franciaország leginkább a társadalmi-gazdasági egyenlőség biztosításával próbálta és próbálja előidézni a társadalmi-kulturális integráció létrejöttét (Statham – Tillie, 2016:180).

Belgium

A belgák különösen érdekes esetként, két külön említhető sémát dolgoztak ki. Északon egy multikulturalistább, ún. „*pillarizált*”, a hollandokéhoz hasonló szemléletmóddal élnek, míg délen a franciákéhoz hasonló integrációs törekvéseket valósítottak meg (Statham – Tillie, 2016:180).

A fentiek persze a csoportok egyszerűsített, tömör leírását adják. Ahhoz, hogy alaposabban megérthessük a közöttük lévő különbségeket egy hosszabb terjedelmű, más fókuszponttal rendelkező írásra lenne szükség, a most következő kísérlethez azonban a fenti információk bőven elegendők. Hozzá kell tenni továbbá, hogy a felsorolt jellemzők nem köbevésettek, és idővel változhatnak. Kiváló példa erre, ami a németeknél történt, ahol 2000-től minden Németországban született gyermek automatikusan német állampolgárnak számít. Következzen tehát a már többször említett kísérlet leírása.

Kísérlet hat ország egymáshoz viszonyított értékelésére a Zaragoza indikátorok és az EurIslam eredményeinek segítségével.

A tanulmány következő részében megkíséreljük annak bizonyítását, hogy bár a Zaragoza indikátorok jelenlegi formájukban is szükségesek, de egyelőre nem elégséges feltételei a társadalmi integráció pontos mérésének, mivel nem képesek a társadalmi integrációs folyamatok kulturális dimenzióját lefedni. Ehhez, a Zaragoza indikátorok és az EurIslam kutatás által egyaránt érintett hat ország adatait elemezzük. Az EurIslam adatok és Zaragoza indikátorok kombinált segítségével előbb az indikátorok szerint hasonlítjuk egymáshoz a hat országot, és állítunk fel végeredményben egy sorrendet közöttük, majd összevetjük az így kapott országok Zaragoza- teljesítményét az EurIslam kutatás vonatkozó eredményeivel. Persze klasszikus értelemben lehetetlen itt összehasonlítást eszközölni, hiszen a Zaragoza indikátorok több különböző kutatás és adatforrás felhasználásával összeállított komplex egységet alkotnak, az EurIslam pedig egyetlen specifikus kutatás, ráadásul mindketten mást is mérnek. A különböző típusú adatok ugyanakkor ugyanazon adott országokban élő bevándorlókra és a többségi társadalmak tagjaira vonatkoznak, így kvázi kiegészítik egymást. Mindemellett, ha elgondolásaim helyesek, könnyen előfordulhat, hogy az egymáshoz viszonyított Zaragoza teljesítmények, és ezeknek az EurIslam szerinti kiegészítései között az olvasó számára is világos diszharmonia alakulhat ki.

Az összehasonlítás módszere

Az összehasonlítás egyik alapját tehát a vizsgált hat tagállam (Egyesült Királyság; Hollandia; Németország; Svájc; Franciaország; Belgium) Zaragoza eredményei adják. A korábbiakban felsorolt indikátorok értékei a legtöbb esetben tagállamonként a harmadik országból érkező bevándorlók csoportjára és a natív lakosságra külön meghatározottak. Ezek közül korábban minden alkalommal kiválasztottuk a vizsgált hat tagállamra vonatkozó eredményeket, majd egyszerűen elosztva a harmadik országbeli bevándorlók csoportjainak értékeit a natív lakosságéval, tagállamonként egy-egy hányadost kaptunk eredményül. Ezek a hányadosok 0 és 1 közötti valós számok, amik egyenként, az aktuálisan vizsgált mutatók értelmében a bevándorlók helyzetét hasonlítják a többségi társadaloméhoz. Minél közelebb van a hányados az 1-hez, annál kevesebb különbség van a két csoport értékei között, így az indikátor által mért tényező tekintetében annál eredményesebben integrál az adott tagország. Az előzőek szerint képzett számokat országonként összehasonlítva, mutatóként kialakult

egy-egy sorrend, aminek megfelelően pontozásra került az országok teljesítménye. A legjobban teljesítő ország hat pontot, a második öt pontot kapott, és így tovább, egészen az utolsó, egy pontot érő teljesítményig. Ha egy országra az éppen tárgyalt indikátor nem tartalmazott megjeleníthető adatot, úgy azt az összehasonlítás végén, azt az adott ország addigi eredményeinek átlagából képzett pontszámmal helyettesítettük, a kapott pontszámok összeadásával pedig kialakult az 1. táblázatban látható végeredmény.

Az összesített Zaragoza eredmények és a kapcsolódó EurIslam kiegészítések

Az összesített eredmények alapján a hat ország közül első helyen végzett az Egyesült Királyság a „mezőny” előtt jókora fölényrel, összességében pedig a hatos skálán 5,25-os átlagpontszámmal (1. táblázat). A társadalmi integráció folyamatában tehát a Zaragoza indikátorok szerint mérve az Egyesült Királyság példaértékű eredményekkel rendelkezik.

Az összehasonlítás végeredményben ugyan csoportszinten is az Egyesült Királyság és Hollandia zárt az első helyen. Ha az országokat egyenként vizsgáljuk, akkor viszont kiderül, hogy a más integrációs stratégiával rendelkező Németország megelőzte Hollandiát, és úgy tűnik azok a csoportok, amelyeket két ország képvisel, az eltérő egyéni eredmények alapján felbonthatók.

1. táblázat: Az egyes tagállamok összesített Zaragoza eredményei és a kialakult sorrend.

Ország	Pontszám	Átlag	Helyezés
Egyesült Királyság	63	5,25	1.
Németország	50	4,19	2.
Hollandia	40,5	3,38	3.
Svájc	40	3,33	4.
Franciaország	37	3,08	5.
Belgium	36	3,00	6.

Az EurIslam eredményeit is figyelembe véve azonban egy diszharmonikus kép kezd előttünk kirajzolódni, ugyanis:

- A befogadó országgal való identifikálódás szintje az Egyesült Királyságban, és Németországban élő muszlim bevándorlók között a legalacsonyabb. (Koomen és tsai, 2012:93)
- Az Egyesült Királyságban, Hollandiában és Németországban a muszlimok kevésbé érzik magukat elfogadva, mint Franciaországban. A három ország közül az Egyesült Királyságban érzik magukat a legkevésbé elfogadva (Koomen és tsai, 2012:94).
- Az Egyesült Királyságban, Belgiumban, Hollandiában, Németországban és Svájcban is alacsonyabb a bevándorlók elfogadottságának szintje, mint Franciaországban. A felsoroltak közül a legkevésbé elfogadó natív társadalom az Egyesült Királyságé. (Koomen és tsai, 2012:95)
- A különböző bevándorló csoportok és a többségi társadalom közötti észlelt távolság mértéke a legkisebb Franciaországban, a legnagyobb az Egyesült Királyságban. Az Egyesült Királyság után az észlelt távolságok szerinti csökkenő sorrend: Hollandia, Belgium, Németország, Svájc (Koomen és tsai, 2012:96).
- Az EurIslam kutatói szerint az összekötő társadalmi tőke tekintetében a legjobban Belgium áll, utána Hollandia, Németország, majd Svájc következik a sorban. Az Egyesült Királyság ebben az összehasonlításban az utolsó helyen áll (Koomen és tsai, 2012:98).

Az összeillesztett eredményekből kirajzolódó egész tehát meglehetősen zavaros. Ennek az értelmezése és a lehetséges okok, torzítások figyelembevétele a következő lépés, amit meg kell tennünk. Az első lehetséges vizsgálati szempont itt a korábban már tárgyalt megbízhatóság, a mintavételeket, és kérdéseket tekintve azonban mind a két adatforrás makulátlannak tűnik. A második szempont lehet az érvényesség, amiben már találhatunk a különbségeket magyarázó okot. Az előbb felsorolt kiegészítések nagy része ugyanis nem általában a bevándorlókra, hanem a muszlim bevándorlókra vonatkozik. Ezt azonban az összehasonlítás kezdetétől fogva tudjuk és ettől függetlenül az, hogy a két forrásból származó képkockák ennyire különböző képet mutatnak, csökkenti az esélyeit annak, hogy pusztán ez az ok állna a háttérben. Ha feltételezzük, hogy az illetett kép alapját jelentő kutatások módszertanilag teljesen megfelelőek, az eredmények helytállóak, és ugyanazokra az országokra vonatkoznak, mindössze a társadalmi integráció más-más aspektusait mérik, akkor jogosan élhetünk a feltételezéssel, hogy a kapott eredmények a Zaragoza indikátorok hiányosságaira világítanak rá.

Konklúzió

E tanulmányban annak a 2015-ös migrációs válság hosszútávú hatásairól való gondolkodás során keletkezett kérdésnek jártunk utána, hogy: *Hogyan mérhető a társadalmi integráció?* Áttekintettük a migrációs válság Eurostat adatokkal történő értelmezését, az integráció elméleti-fogalmi megfontolásait, az Európai Unióban használt mérési módszerek bemutatását és az azok vizsgálatával felfedezett néhány hiányosságot. Mindent egybevetve úgy tűnik, hogy az EurIslam kutatások több értelemben véve (országok és bevándorló csoportok szerint) is kiterjesztett folytatására, és a Zaragoza indikátorok frissülő értékeivel együtt történő értelmezésére lenne szükség az elkövetkezendő években. Az EurIslam több olyan, a társadalmi integráció kulturális dimenziójához, valamint a bevándorlók és a többségi, befogadó társadalmak mindennapi együttélési folyamataihoz tartozó mutatóval rendelkezik, amelyeknek a Zaragoza indikátorok közé való beemelése megfontolandó. Az indikátorok ilyenfajta kiegészülése egyszerű lehetőségeket adna a társadalmi integráció európai tagállami szintű és egységes folyamatának a minél teljesebb megértéséhez, hibáinak és hiányosságainak feltáráshoz, és a migrációs válságnak a bevezetésben említett, jövőben jelentkező, hosszabb távon megmutatkozó hatásainak az előrejelzéséhez, és monitorozásához.

Irodalom

- Alba, R. – Nee, V. (2003): *Remaking the American Mainstream - Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Bijl, R. (2008): *Evaluating the social integration of immigrants: how to measure successes and failures?* – The Netherlands Institute for Social Research (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/dienstleistung/veranstaltungen_fortbildungen/archiv/soz_ind/Villa_Vigoni/Bijl_integration.pdf).
- Bocz, J. (2002): *Társadalmi Integráció?! De ez mit jelent?!* A Magyar Szociológiai Társaság konferenciáján elhangzott előadás, Szeged December 12-13. (Letöltés: 2016.07.10. Web: <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/bocz2002MSZT.htm>).
- Bogardus, E. S. (1925). Measuring Social Distances. *Journal of Applied Sociology*, 1-2, 299-308.
- Bosswick, W. – Heckmann, F. (2006): *Social integration of immigrants: Contribution of local and regional authorities*. Brussels, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Letöltés: 2016.07.10. Web: <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-ma/esl/06/ef0622en.pdf>).

- Bourdieu P. (1994): *A gyakorlati észjárás – a társadalmi cselekvés elméletéről*. Budapest, (Napvilág Kiadó 2002)
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge, UK: Blackwell
- Council of Europe (2001): *Measurement and indicators of integration* Strasbourg, Council of Europe Publishing (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://www.coe.int/t/dg3/migration/archives/documentation/Series_Community_Relations/Measurement_indicators_integration_en.pdf).
- Council of the European Union (2004): *Press Release - 2618th Council Meeting - Justice and Home Affairs*. Brussels: Council of the European Union
- Council of the European Union (2009): *The Stockholm Programme -An open and secure Europe serving and protecting the citizen*. (Letöltés: 2016.07.10. Web: https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/the_stockholm_programme_-_an_open_and_secure_europe_en_1.pdf).
- de Palo, D., Faini, R., Venturini, A. (2006): *The Social Assimilation of Immigrants*. Bonn: IZA (Letöltés: 2016.07.10. Web: <http://ftp.iza.org/dp2439.pdf>).
- Drost, E. A. (2011): Validity and reliability in social science research. *Education and research perspectives*, 38(1): 105–123.
- Durkheim, E. (1951): *Suicide: A study in sociology*. Glencoe, IL: Free Press
- Durlauf, S. N. (2002): On the empirics of social capital. *The Economic Journal*, 112: 459-479.
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó
- European Commission (2003): *Migration and Social Integration of Migrants - Valorisation of research on migration and immigration funded under 4th and 5th European Framework Programmes of Research* Brussels: European Commission (Letöltés: 2016.07.10. Web: https://cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/migration_report.pdf).
- European Commission (2011): *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council; the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals*. Brussels: European Commission (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/news/intro/docs/110720/1_en_act_part1_v10.pdf).
- European Commission (2013): *Using EU Indicators of Immigrant Integration*. Brussels: European Commission (Letöltés: 2016.07.10. Web: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=FC375682-95DF-1B86-CF670D84CA41C2D6>).
- European Migration Network EMN (2014): *EMN Annual Report on Immigration and Asylum 2014*. Brussels: European Commission (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://emn.ie/files/p_201506160344022014emn_annual_report_on_immigration_and_asylum.pdf).
- Gilardoni, G., D'Odorico, M., Carrillo, D. (2015): *KING Knowledge for INtegration Governance - Evidence on migrants' integration in Europe*. Milan: Fondazione ISMU (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://king.ismu.org/wp-content/uploads/KING_Report.pdf).
- Jean, T., Maarten, K., Van Heelsum, A., Damstra, A. (2012) : *EurIslam Final Integrated Report* (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://www.eurislam.eu/var/EURISLAM_Final_Integrated_Research_Report_1.pdf).
- Juhász József (1989): *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Budapest: Akadémia Kiadó Vol. 1, pp. 223
- Kovács, I., Dupcsik, Cs., P.Tóth, T., Takács, J. (2012): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest: Argumentum Kiadó. Vol. 1, pp. 7-17
- Mouzelis, N. (1992): Social and System Integration: Habermas' View. *The British Journal of Sociology* 43.2 267-88.

- OECD/European Union (2015): *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling In*. Paris, OECD Publishing (Letöltés: 2016.07.10. Web: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234024-en>).
- Penninx, R. (2004): *Integration of Migrants: economic, social, cultural and political dimensions*. Background Paper for the UNECE-conference January 12-14, 2004, Geneva (Letöltés: 2016.07.10. Web: http://www.unece.org/fileadmin/DAM/pau/_docs/pau/2004/PAU_2004_EPF_BgDocPenninx.pdf).
- Rudinger, A., Spencer, S. (2003): *Social Integration of Migrants and Ethnic Minorities – Policies to Combat Discrimination*. Brussels, European Commission- OECD (Letöltés: 2016.07.10. Web: <http://www.oecd.org/migration/mig/15516956.pdf>).
- Simonovits, B., Szalai, B. (2013): *Idegenellenesség és diszkrimináció a mai Magyarországon*. Magyar Tudomány, 2013: 3, 251-262.
- Statham, P., Tillie, J. (2016): Muslims in their European societies of settlement: a comparative agenda for empirical research on socio-cultural integration across countries and groups In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42:2, 177-196.
- Thym, D. (2016): Towards a Contextual Conception of Social Integration in EU Immigration Law - Comments on P & S and K & A *European Journal of Migration and Law* 89-111
- Weber, M. (1995): *Gazdaság és társadalom: A megértő szociológia alapvonalai 1*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó

SZERVEZETI TEHETSÉGSTRATÉGIA

Szerzők:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországi
Egyesület

Sarka Ferenc
Magyar Tehetséggyondozó Társaság

Kormos Dénes
Miskolci Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc (2016): Szervezeti tehetségstratégia. <i>Különleges Bánásmód</i> , II. évf. 2016/4. szám, 19-34. DOI 10.18458/KB.2016.4.19
--

Absztrakt

E tanulmány összegzi a vállalati tehetségstratégia kulcsproblémáit és lehetőségeit. A vállalati tehetségstratégia része lehet a vállalatok társadalmi felelősségvállalásának (CSR) és/vagy az emberi erőforrás gazdálkodásnak, és lehet nyereséges is, és meghatározhatja a szervezet jövőjét is.

Kulcsszavak: tehetség, stratégia, vállalat

Diszciplina: pszichológia

Abstract

CORPORATE TALENT STRATEGY

This paper summarizes the key problems and opportunities of the corporate talent strategy. The corporate talent strategy can be a part of the Corporate Social Responsibility (CSR) and/or the Human Resource Management, and it can be profitable, and it can determine the future of an organisation, too.

Keywords: talent, strategy, corporate

Discipline: psychology

A szervezetek rövid és hosszú távú sikerének egyik kulcsa: a tehetségek megtalálása, megtartása és fejlesztése. Egy szervezet számára a tehetség ugyanis olyan humán erőforrás, amely multiplifikálhatja a szervezet termelési, vagyoni és piaci potenciálját – amennyiben a szervezet, illetve annak menedzsmentje képes felismerni a tehetséget, s a benne rejlő

lehetőségeket. E tétel azonban megfordítva is igaz: egy szervezet kudarcának forrása lehet az, ha vezetői nem képesek jól gazdálkodni a szervezetben (sőt: azon kívül, akár a konkurens szervezetekben) található tehetségekkel. Egy hiányzó vagy elhibázott tehetségstratégiával rendelkező szervezet szempontjából a tehetség olyan humán veszélyforrás, ami negatív hatással lehet a szervezeti teljesítményre. Nem véletlen, hogy a Boston Consulting Group és az European Association for People Management 35 országban állami, iparági, multinacionális és nagyvállalati vezetők körében végzett humán erőforrás menedzsmentre irányuló kutatása szerint a négy legkritikusabbnak ítélt kérdés egyike éppen a szervezeti szintű tehetséggazdálkodás volt (Fischer, 2015).

A fenti megállapítások nemcsak cégek (Bíró, 2015), civil szervezetek (Pierog és tsai, 2015) léptékében értelmezhetők azonban, hanem akár nemzeti szinten is – lásd: Czeizel (1994) megállapítását, miszerint egy ásványi anyagokban, természeti erőforrásokban szegény ország esetében a tehetségekben rejlő humán erőforrás nemzeti kincsnek számít –, s ennek felismerése vezette el Magyarországot a Nemzeti Tehetség Program létrehozásához (126/2008 OGY határozat).

A szervezeti tehetségstratégia központi problémája az, hogy voltaképpen mit is értünk azon a kifejezésen, hogy „tehetség”. Jelen tanulmányban rámutatunk arra, hogy a fogalom konceptualizációja teoretikus szinten is problémás, s ennek a cégvezetési, azon belül a „tehetséggazdálkodási” gyakorlatban milyen gyakorlati következményei vannak. Látni fogjuk, hogy többféle tehetség meghatározási kísérlet történt már, s nincs mindenki által, egyöntetűen elfogadott definíciója e jelenségnek. Így előfordulhat az a helyzet, hogy aki az egyik tehetség meghatározás szerint tehetséges, az a másik szerint nem az – és fordítva. Vonzó lenne ugyan azt az állásfoglalást vallani, hogy tehetséges az a személy, aki átlag feletti teljesítményeket ér el egy adott területen – s a bizonyított teljesítményeken alapuló tehetségazonosítás során valóban ilyen módon történik az identifikáció –, azonban a legtöbb esetben (különösen pályakezdő munkavállalók esetében) még nem fogunk olyan konkrét teljesítményeket találni, amik az adott szervezet, munkakör számára valóban mérvadók. Ez pedig azzal jár, hogy a még nem bizonyított, de potenciálisan tehetséges munkatársak megtalálására – az úgynevezett prediktív tehetségazonosításra – is készen kell állnia egy-egy szervezetnek.

A szervezeti tehetséggondozás legközvetlenebb módon az emberi erőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos szervezeti egységekhez és feladatkörökhöz kapcsolódik. A humán erőforrás klasszikus területei – a toborzás és kiválasztás, a teljesítményértékelés, a munkaerő-fejlesztés és karriertervezés, a bérezés és jutalmazási rendszer kialakítása, az érdekegyeztetés és munkakapcsolatok kezelése – mind összefüggésbe hozhatók témakörünkkel, s felfoghatók a szervezeti tehetség menedzsment területeinek is. Sajátos módon a köznevelés keretében is megjelennek e célterületek, s a köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben is visszatérnek. Lehet, hogy az iskolák, mint szervezetek, sokszor előrébb járhatnak a tehetségstratégiák kialakításában mint a gazdasági szervezetek vagy a civil szervezetek?

A téma aktualitása kapcsán a következőkben egyrészt a tehetség fogalmát járjuk körbe, másrészt szervezeti formától független módon áttekintjük, e fogalom szervezeti tehetségstratégiára, s cégvezetői döntésekre gyakorolt hatását. Az összefoglalóban pedig ajánlásunkat tesszük arra, hogy egy szervezeti tehetségstratégiának milyen tartalmi elemeket kellene tartalmaznia.

A tehetség definíciója: a szervezeti tehetségstratégia alapja

Egy szervezeti tehetségstratégia megalkotása felé vezető első lépések egyike szükségszerűen a „tehetség” fogalmának szervezeti szintű meghatározása lehet. E

konceptualizáció azért kiemelt jelentőségű, mert azt, hogy kit tekintünk tehetségnek (s hogyan fogjuk megtalálni, képezni, megtartani, foglalkoztatni e személyeket) legelsősorban az dönti el, hogy mit értünk a „tehetség” fogalma alatt. Sokan sokféle tehetség meghatározást (vagy ennek szinonimájaként: tehetségkonceptiót, -definíciót, -modellt) adtak közre az idő során (vö.: Balogh és tsai, 2010), ám ennek ellenére (vagy éppen ezért) napjainkra sem alakult ki egységes állásfoglalás azzal kapcsolatban, hogy mi is a „tehetség”.

A fogalmi sokszínűség demonstrálására álljon itt egy válogatás a szakirodalomban leggyakrabban idézett tehetség meghatározások közül (a tanulmány további részében pedig e koncepciók szervezeti tehetségstratégiára gyakorolt hatását fogjuk elemezni):

Terman (1925) koncepciója szerint a tehetség nem más, mint kimagasló intelligencia ($IQ \geq 135$). Terman az 1922-ben kezdett longitudinális vizsgálata során 1528 olyan 8-12 éves tanulót talált és követett nyomon 25 éven keresztül, akiknek IQ-ja minimum 135 volt. Bár évtizedeken át hirdette fent említett koncepcióját, később maga is belátta, hogy az téves. Hatása azonban sajnos még napjainkban is jelentős: a közgondolkodásban (s a vezetői posztokra munkavállalót kereső álláshirdetésekből) még napjainkban is a tehetséggel kapcsolatban leggyakrabban említett jelzők a magas intelligenciával hozhatók összefüggésbe (pl. „okos”, „értelmes”, „intelligens”, „gyors észjárású” stb.).

Scheifele (1953) szerint a tehetség: átlag feletti kreativitás. Az 1950-es években új divatfogalom vonult be a pedagógiába, pszichológiába: a kreativitás (alkotóképesség). A Szputnyik-sokkot követően a kreativitás még nagyobb figyelmet kapott (Szputnyik-sokk: a hidegháborúban megosztott világban 1957. október 5-én a Szovjetunió bejelentette, hogy elsőként bocsátott fel mesterséges égitestet, e hír sokk-ként hatott az USA-ra).

Az Otto-féle tehetségkonceptió szerint a tehetség: átlag feletti intelligencia, folyamatosan magas teljesítmény és társadalmilag hasznos teljesítmény (Otto, 1957). Az 1950-es évek végére a Terman, illetve Scheifele névéhez kötődő egytényezős tehetségkonceptiókat elkezdtek felváltani a többtényezős tehetségmodellek. Ezek egyik előfutára ez a koncepció. Látható, hogy az átlag feletti intelligenciához történő ragaszkodás még tetten érhető, de már nem egyeduralgoló a tehetség meghatározásában.

Az USA napjainkban is nagyhatású hivatalos tehetségkonceptiója a Marland (1972) féle megközelítés (az USA kongresszusának bemutatott, s a tehetséggondozás akkori és ottani helyzetét vázoló úgynevezett Marland Report). Ennek főbb megállapításai szerint a tehetség:

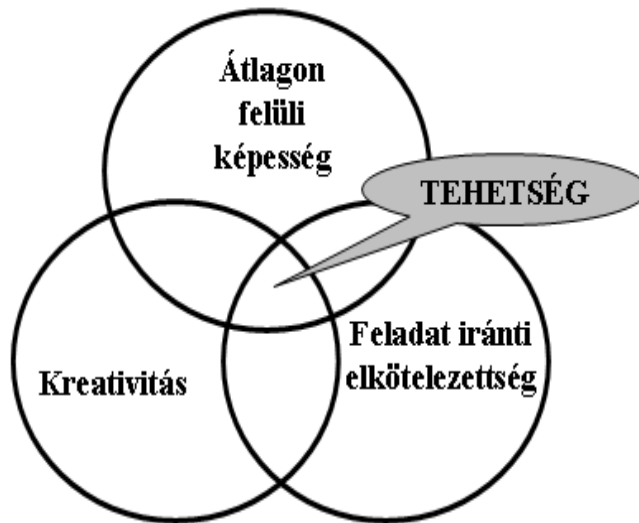
- szakértők által állapítható meg;
- lehet potenciális vagy bizonyított;
- lehet általános vagy speciális (ami a következő tehetségterületeken nyilvánulhat meg: intellektuális, kreativitás, iskolai alkalmasság, vezetői képesség, vizuális és előadó művészeti, pszichomotoros).

A tehetség szakirodalomban általában is, de hazai viszonylatok között különösen a legtöbbet hivatkozott tehetségkonceptió a Renzulli-féle interakciós modell, vagy „három gyűrűs hipotézis” (Renzulli, 1986). Renzulli szerint ugyanis a tehetség megvalósulásához három összetevő interakciójára, együttes jelenlétére van szükség (1. ábra), ezek:

- átlag feletti képesség,
- kreativitás,
- feladat iránti elköteleződés (amit napjainkban a „motiváció” szóval szokás megjelölni, de vegyük észre, hogy Renzulli a belső motivációra utal, amikor a feladat iránti elköteleződésről szól).

E három komponens kapcsolatát három egymást metsző halmazzal jelölik.

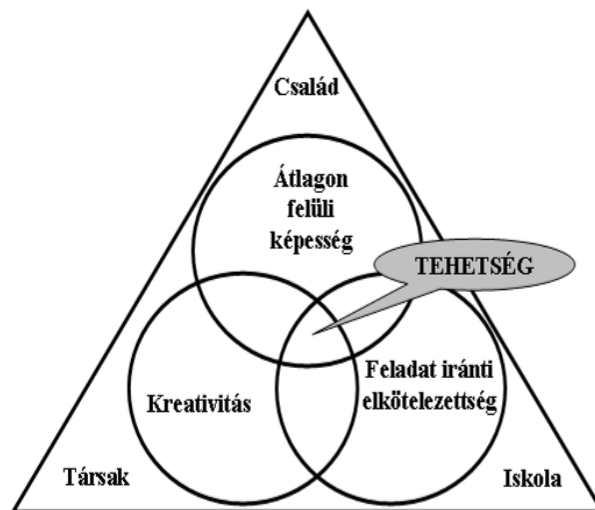
1. ábra: a Renzulli-féle tehetségmodell (Renzulli, 1986)



Renzulli megközelítése többek érdeklődését is felkeltette, s ha nem is értettek vele változatlan formában egyet, mindenesetre beépítették saját koncepciójuk.

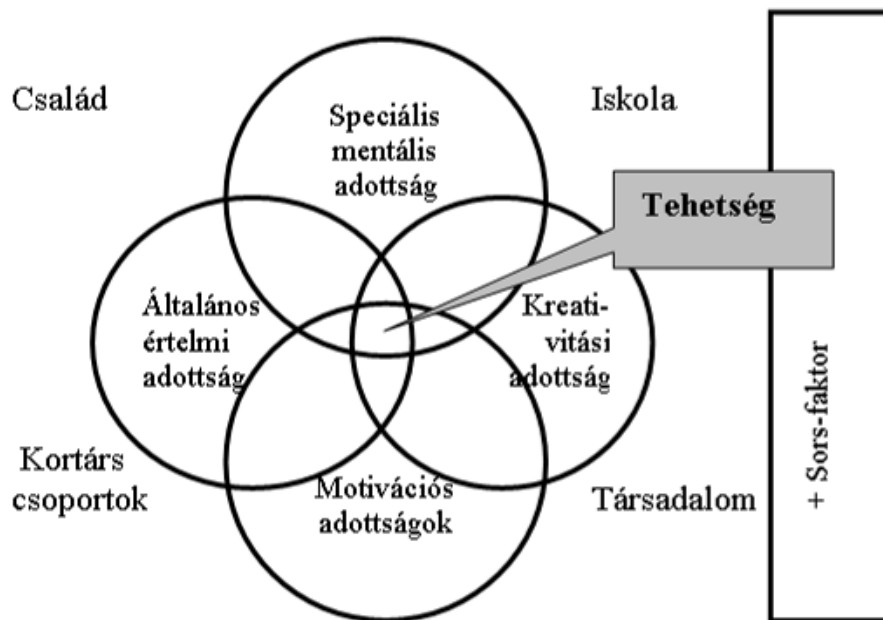
Mönks – miközben egytért Renzulli megállapításaival – felhívja a figyelmet arra, hogy a tehetségek mindig kölcsönhatásban állnak egy adott szociokulturális környezettel, nem pedig abból kiszakítva élnek (Mönks és Boxtel, 1996). A Mönks-Renzulli modell (2. ábra) így három személyen belüli feltételt fogalmaz meg a tehetséggel kapcsolatban (ezek: átlagon felüli képesség, kreativitás és motiváció), illetve három szociális környezettel összefüggésbe hozható moderáló tényezőt jelöl meg – ezek: család, iskola, kortársak.

2. ábra: A Mönks-Renzulli-féle tehetségmodell (Mönks és Boxtel, 1996)



Lényegében a Mönks-Renzulli modell faktorai jelennek meg a Czeizel (1994) által közreadott „2x4+1 faktoros tehetségmodell”-ben is (3. ábra) – ezért hazai vonatkozása miatt a modellt itt megemlítjük, de a továbbiakban nem elemezzük. Ugyanakkor, amit a Mönks-Renzulli modell kapcsán a későbbiek folyamán megemlítünk azt a Czeizel modell alapján történő szervezeti tehetségmanagement keretében is értelmezhető.

3. ábra: Czeizel-féle 2x4+1 faktoros tehetségmodell (Czeizel, 1994)



A fentiekben közölt tehetségkoncepciók történeti ívét tekintve is demonstrálják a tehetség sokszínű világát. Kérdés azonban, hogy e koncepcióknak milyen hatása lehet egy szervezet tehetségstratégiájára. A következő fejezetben erre a kérdésre keressük a választ.

A tehetségkoncepciók hatása a szervezeti tehetségstratégiára

A tehetségkoncepciók bármelyikének szervezeti alkalmazása sokrétű hatással lehet a szervezeti tehetségstratégia – mint az emberi erőforrás-gazdálkodás speciális működési területének – olyan jellegzetes funkcióira, mint: a toborzás és kiválasztás, a teljesítményértékelés, a munkaerő-fejlesztés és karriertervezés, a bérezés és jutalmazás, az érdekegyeztetés és munkakapcsolatok (Bokor és tsai, 2007; Karoliny és tsai., 2003).

Tehetségkoncepciók hatása a toborzásra, kiválasztásra

A Terman-koncepció alkalmazásakor a potenciális munkavállalók intelligenciájának tesztelése történhet meg, s a cél vagy egy abszolút küszöbértékben (például olyan konkrét IQ-értékben, mint a min. 135-ös érték), vagy egy relatív küszöbértékben (a jelentkezők közül a legjobb teljesítményt elérő n számú személy létszámában) meghatározott feltételnek megfelelő személy(ek) azonosítása lehet. Problémát jelenthet azonban:

- a) az intelligenciavizsgálatok pszichológus kompetenciakörbe tartoznak, s nem minden szervezet engedheti meg magának a szakember, eszközigenyes és esetenként drága vizsgálatokat;
- b) tévhit, hogy minden munkakör betöltéséhez átlag feletti intelligenciára lenne szükség (hozzátéve, hogy 100 ± 15 IQ pont között beszélünk átlagos – életkornak megfelelő – intelligenciáról, s 115 IQ –tól már átlagon felüli intelligenciáról van szó, s ehhez képest a termeni 135 -ös abszolút tehetségküszöb érték már az átlagtól több, mint két szórással magasabb IQ szintet követel meg, ami a népesség kb. $2-5\%$ -ra jellemző);
- c) relatív küszöbérték (például a toborzáson a legjobb teljesítményt elérőkön alapuló küszöbérték) alkalmazásakor előfordulhat, hogy egy adott vizsgálaton legjobb eredményt elérő személy intelligenciahányadosa akár átlag alatti is lehet – ez messze nem az az intelligenciaszint, amire Terman gondolt...

Hasonló problémákat vethet fel a Scheifele-koncepció alkalmazása, melynek tehetségdiagnosztikai kérdése: egy adott személynek átlag feletti kreativitása van-e vagy sem. Akárcsak az imént, most is probléma lehet, egyrészt az, hogy a kreativitásvizsgálatok szakember és eszközigenyesek; másrészt az a tévhit, hogy minden munkakörhöz átlag feletti kreativitásra van szükség (megj.: évekkal ezelőtt egy multinacionális vállalat vezetőjével folytatott beszélgetés során a vezető azt mondta, hogy neki nem kreatív munkatársakra van szüksége, hanem „robotokra”, a munka kreatív részét majd ő megcsinálja – témával kapcsolatban lásd még: Zoltayné és Nagy, 2013); harmadrészt az, hogy milyen átlaghoz képest keressük az átlag feletti kreativitással rendelkező személyeket (az aktuálisan jelentkezők, a szervezetben már foglalkoztatottak átlagához viszonyítunk; vagy országos, európai, globális átlag lesz a referencia alapunk?).

Az Otto-koncepció esetében nem tárgyaljuk külön az átlag feletti intelligencia problémáját, hiszen arra a Terman-koncepció kapcsán már kitértünk. A „folyamatosan magas teljesítmény” mint tehetségdiagnosztikai követelmény:

- a) vagy azt feltételezi, hogy nem pályakezdő munkavállalókat toborzunk;
- b) vagy azt feltételezi, hogy pályakezdő munkavállalókat toborzunk és eddigi tanulmányi (esetleg: szakmai gyakorlati) teljesítményeiket tehetségüket részben alátámasztó evidenciaként fogadjuk el;
- c) vagy pedig azzal jár, hogy csak már x éves munkatapasztalattal és azon belül folyamatosan magas teljesítményekkel bírók körében szervezzük a toborzást.

Természetesen ebben az esetben a tehetségstratégiának tartalmaznia kell a „folyamatoság”, a „magas” és a deklaráltan elismert „teljesítmény” kritériumait is (vagyis: milyen időközök között beszélünk folyamatosagságról, mihez képest magas egy teljesítmény, s egyáltalán milyen teljesítményt veszek figyelembe – szabadalmak számát, publikációk számát, munkahelyi lojalitást stb.). A „társadalmilag hasznos teljesítmény” kritériuma önmagában igen (szub)kultúrafüggő (ami az egyik társadalom számára hasznos, az más társadalmak számára haszontalan lehet – vö: Kolumbusz Kristófot az európai közgondolkodás pozitív hősként és nagy felfedezőként tiszteli, míg az amerikai őslakosság az első amerikai terroristaként, gyilkosként, a megtestesült „gonoszként” említi). Szervezeti viszonylatban azonban nyugodtan módosíthatjuk e kritériumot a „szervezet céljai szempontjából hasznos” teljesítményekre, s ezáltal kezelhetőbbé válik a kiválasztás során e kritérium.

A Marland-koncepció velejárója, hogy a szervezetnek vagy belső, vagy külső munkatársakkal kell rendelkeznie, akik a tehetségazonosításra megfelelő felkészítést kaptak (napjainkban ilyen felkészítésre sem a pszichológus, sem a HR szakember képzésben nem találunk garanciát, hiszen a képzés e területeken nem a tehetségazonosításra fókuszál elsősorban). A szervezeti tehetségstratégiának figyelemmel kell lennie a toborzás és kiválasztás során a potenciális (képességtesztekben átlag feletti teljesítményt nyújtó, ám

konkrét teljesítményekkel még nem rendelkező) tehetségekre és a bizonyított (már konkrét teljesítményeket is felmutatni tudó) tehetségekre is. A potenciális tehetségekre történő odafigyelésre jó példa lehet a duális képzés: a tanulmányaikat végzők számára gyakorlatot biztosító cégek egyben kvázi tehetségazonosítást is végeznek a gyakorlatra történő felvételiztetési eljárás, illetve a gyakorlat ideje alatt. Mindezen túl a szervezeti tehetségstratégiának arra is ki kell térnie, hogy specialistákat (speciális tehetségeket) keres-e a kiválasztás során vagy általános (több területen is alkalmazható) tehetségeket. Az adaptív munkaerő (Mészáros, 2007) szempontjából ez utóbbi tűnik jobb megoldásnak, ugyanakkor létezhetnek olyan speciális szakterületek, ahol egy-egy szakértő foglalkoztatása indokolt lehet, s piaci előnyökhöz juttathatja a szervezetet.

A „három gyűrűs” tehetségmodell üzenete a toborzás, kiválasztás számára: azokat a potenciális munkavállalókat tekinthetjük tehetségeknak, akik a kiválasztás során végzett képességvizsgálatok, kreativitásvizsgálatok és motivációs vizsgálatok mindegyikében a legkiválóbb eredményeket érték el, miközben egyik vizsgálatban sem értek el nulla eredményt. Ez utóbbi kitételre azért van szükség, mert a kiválasztási eljárás során az elért eredmények számszerűsítése az alábbi szorzást alkalmazó képlettel történhet meg a Renzulli-modell kapcsán (s értelemszerűen, ha egy szorzat bármelyik tényezője nulla, akkor az eredmény sem lehet nagyobb nullánál):

$$\text{Tehetség} = \text{Képesség} * \text{Kreativitás} * \text{Motiváció}.$$

Lényeges kiemelni, hogy Renzulli nem átlag feletti intelligenciáról, hanem átlag feletti képességről (tehát az intelligenciát is magába foglaló nagyobb gyűjtőfogalomról) beszél. Tehát nem feltétlenül az általános intelligenciának kell átlagon felülinek lennie, hanem azoknak a képességeknek, ami egy adott tehetségterülethez (szervezeti viszonylatban: egy adott munkakör betöltéséhez) szükségesek. A kiválasztás szempontjából ez azzal a következménnyel jár, hogy a kiválasztást megelőző alapos munkakörelemzésre van szükség, melyben meghatározásra kerül a munkakör sikeres betöltésének feltételeként megjelölhető képességek köre is. Ebből adódóan pedig a Renzulli-modellt alkalmazó szervezeti tehetség identifikáció munkakör specifikus lesz – vagyis más és más módszerekre lehet szükség a különböző munkakörök esetében. A modellben új elemként jelenik meg a motiváció – ennek vizsgálata a felvételi eljárások alkalmával a motivációs levél, motivációs interjú meglehetősen kétes (pszichometriai szempontból az objektivitás, megbízhatóság és validitás kritériumainak nem feltétlenül megfelelő) módszereivel történik. A kreativitással kapcsolatos észrevételeket a Scheifele-koncepció kapcsán már megtettük.

A Mönks-Renzulli modellre nézve egyrészt a Renzulli-modell kapcsán említettek érvényesek, másrészt felveti a szociális környezet diagnosztikai jelentőségét, szereplehetőségét. Így például pályakezdők toborzásánál a legutóbbi iskolai, egyetemi fokozatbeli teljesítmények, oktatói ajánlások is figyelembe vehetők; míg általánosabb értelemben véve (akár évtizedekkel a szakképesítések megszerzését követően is) gyűjthetünk adatokat a többek között a kortársak (szaktársak, peer-csoportok) alapján is. A családvizsgálatok bizonyos munkakörben elkerülhetetlenek is lehetnek – nemcsak abban az értelemben, hogy tudja-e a nyugodt és kiegyensúlyozott családi háttérrel biztosítani a munkavállaló családját, hanem esetenként abban az értelemben is, hogy nem dolgozik-e konkurens szervezetnél valamely családtag (noha ez nem konkrétan a munkavállaló tehetségéről szól, de a kiválasztásnál lényeges szempont lehet). Család-, nő- és gyermekvédelmi, esélyegyenlőségi és munkajogi szempontból azonban olyan vitatható kontextusban is előfordulhat a családi állapot vizsgálata a kiválasztás során, hogy a munkavállaló terhes-e, tervez az elkövetkező x éven belül gyermeket szülni, van-e kiskorú

gyermek a családban stb. – e kérdésekre történő igenlő válaszok (bár jogi értelemben nem lenne szabad, mégis sajnálatos módon) általában rontják a munkavállaló esélyeit egy felvételi interjú során.

Tehetségkonceptiók hatása a teljesítményértékelésre

A Terman-konceptió alkalmazásakor a legelső teljesítmény az intelligenciatesztben elért teljesítmény lehet (amit a későbbiekben természetesen a valódi munkateljesítmény értékelése válthat ki). Felmerülhet azonban annak problémája, hogy a pszichometriai intelligencia érvényes (valid) prediktora-e egy adott személy, adott munkakörben nyújtott későbbi teljesítményének. Amennyiben igen, akkor magas ($r \geq 0,8$ értékű) korrelációkat kellene tapasztalnunk az IQ és a munkateljesítmény között – azonban belátható, hogy az együttjárás nem minden munkakör esetében lesz ilyen szoros a két változó között. Ennek hátterében pedig az a kézenfekvő tény áll, hogy egyes munkakörökhöz nem szükséges átlag feletti intelligencia (sőt: esetenként átlagos sem – vö.: a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatásának eseteit), s ebből adódóan akár szerényebb kognitív háttérrel is el lehet érni az intellektuális tehetségeivel versenyképes munkateljesítményt (vö.: Münnich, 2007). Ennek érdekes példáját nem csak az értelmi akadályozottak foglalkoztatása során jellegzetes munkatevékenységek (pl. egyszerű, könnyen betanítható, monoton munkák) adják, hanem akár a tudományos téren világklasszisoknak számító esete is: a Nobel-díjas, világszabadalmakat elérők sem feltétlenül rendelkeznek átlag feletti intelligenciahányaddal (Czeizel, 1994).

A Scheifele-konceptió egyértelműen a kreatív teljesítményeket díjazza. Szervezeti szinten a kreativitás megjelenhet a K+F aktivitásban, a dolgozókhoz kötődő innovációkban, szabadalmakban, szerzői jog alá tartozó szellemi termékekben (például publikációkban, technológiákban). Mindezek a konkrét (akár milliárdos nagyságrendű) anyagi haszon túl a szervezet presztízsét is emelheti a konkurens szervezetekkel szemben. A Scheifele-konceptión alapuló szervezeti tehetségstratégia elengedhetetlen része azon kreatív teljesítmények és értékelési módjaiknak a rendszerbe foglalása, amelyek mind a cégvezetés, mind a munkavállalók részéről irányadók lehetnek a teljesítményértékelés szempontjából. E koncepció szervezeti alkalmazása szempontjából azonban problémát jelenthet, hogy vannak olyan tehetségterületek/munkakörök, amelyekhez nem szükséges kreativitás – e koncepció tehát nem alkalmazható az ilyen területeken kimagasló teljesítményt nyújtók teljesítményének értékelésekor.

Az Otto-konceptió lényegében három határozott teljesítményértékelési kritériumot állít fel: a magas teljesítményt, a folyamatosságot, illetve a hasznosságot. Ezek korrelátumai egy szervezeti tehetségstratégiára nézve: a vezetőségnek (vagy az általa megbízott szervezeti egységnek) össze kell állítania a szervezetben „magas teljesítmény”-nek tekinthető eredmények listáját (akár munkakörönként külön listáról is lehet szó); be kell határolni, hogy a teljesítményértékelés milyen időintervallumok között ellenőrzi a teljesítmény „folyamatosan” magas-e; s a szervezet szempontjából a „hasznosság” alapján is súlyozni kell a lehetséges teljesítményeket.

A Marland-konceptió alapján a teljesítményértékelés egyrészt a potenciális lehetőségek és/vagy a bizonyított teljesítmények mentén történhet; másrészt az általános/speciális tehetségterületek dimenziójában. A potenciális tehetség esetén időközönkénti vizsgálatokra, míg a bizonyított tehetség esetén időközönkénti teljesítmény összesítésekre van szükség. A tehetség általános vagy speciális kategóriái helyett egy szervezetben korszerűbb és célszerűbb azt mérlegelni, hogy hányféle – a szervezet által preferált – területen mutat(hat) fel teljesítményeket egy adott munkatárs.

A Renzulli-modell keretében a teljesítményértékelés a foglalkoztatás kezdetén a képesség, kreativitás és motiváció vizsgálat eredményeinek szellemében, később pedig a realizálódó teljesítmények alapján történhet. A teljesítményértékelés során felvethető vizsgálati kérdések lehetnek: az adott munkavállaló...

...hozza-e a képességei alapján várható teljesítményeket (netán alul- vagy felülteljesítőnek tekinthető-e)?

...kreativitásának megfelelő újításokkal, innovációkkal látja-e el feladatát?

...feladat iránti belső elköteleződéssel fordul-e munkaköri feladatai felé (netán még az elvártat is meghaladó lelkesedéssel végzi tevékenységét)?

Míndez azonban magával vonja, hogy a képességekhez, a kreativitáshoz és a motivációhoz illeszkedő teljesítménysávokat célszerű kialakítani a teljesítményértékelés során, amihez viszonyítani lehet az aktuális munkateljesítményeket.

A Mönks-Renzulli modell esetében is érvényesek a képességek, kreativitás és motiváció kapcsán említettek, de ezen túl figyelembe vehető tényezők lehetnek még a szociális faktorokat érintő következő szempontok: az iskolai végzettséghez képest kimagasló teljesítményt nyújt-e a munkavállaló? Hogyan értékelik a kortársak (szervezeti kontextusban: a munkatársak) az adott személy teljesítményét? Kivételes vezetői/HR érzékenységről tanúskodó módon pedig figyelembe lehet venni, hogy a munkavállaló által tudatott aktuális vagy krónikus családi problémák (például betegség a családban, gyász, válás, családtag munkanélkülivé válása stb.) miként játszottak közre a teljesítmény alakulásába.

Tehetségkonceptiók hatása a munkaerő-fejlesztésre és karriertervezésre

A Terman-konceptió alkalmazása esetében a szervezeti tehetségstratégiában fejlesztési célként jelenhet meg az értelmi képességek fejlesztését célzó képzések biztosítása, s e képzéseken nyújtottak alapján az egyének szervezetben belüli mobilitásának tervezése. Ezen a szinten problémaként jelenhet meg, hogy az egyének genetikai adottságai és szociokulturális háttere közötti interakció függvényében igen változó a képességek fejleszthetősége.

A kreativitásra fókuszáló Scheifele-konceptió alapján az alkotóképességet és -kedvet facilitáló képzések, tréningek lehetnek a munkaerő-fejlesztés és karriertervezés kulcselemei. Valóban léteznek olyan módszerek, amelyek az ötletgenerálás, az eredeti ötletek létrehozásának képességét, a nézőpontváltásra kész rugalmas gondolkodást (vagyis a leggyakrabban hivatkozott kreatív részképességeket: a fluenciát, az originalitást és a flexibilitást) képesek az átlagosnál nagyobb határfokkal működtetni, s ezek fejlesztése is lehetséges (Mező és Mező, 2003). E koncepció karriertervezésre gyakorolt hatását pedig azoknak a kreatív produktumokkal kapcsolatos elvárásoknak munkavállalóval történő egyeztetése tükrözi, amelyek lehetővé teszik az előrehaladást a szervezeti hierarchiában. E szemlélet tipikus példája a felsőoktatási és akadémiai hierarchiában történő előrehaladást meghatározott publikációs teljesítményhez (mint kreatív produktumokhoz) kötő eljárás. A problémát a teljesítményértékelés és karriertervezés szempontjából is azok a munkakörök jelentik azonban, amelyekhez nem köthető különösebb kreatív teljesítmény.

Az Otto-konceptiót alapul vevő szervezeti tehetségstratégiában a munkaerő-fejlesztés központi kérdése az, hogy miként képezhetjük a rendelkezésre álló munkaerőt abba az irányba, hogy folyamatosan magas színvonalú és hasznos tevékenység végzésére legyen képes (amellett, hogy a Terman-konceptió kapcsán már felvetett értelmi képességfejlesztésre is figyelmet kellene fordítani). A szervezeti képzések, továbbképzések tulajdonképpen ezt a célt szolgálják (még akkor is, ha a szervezetekben, vezetőségükben nem tudatosul, hogy az Otto-konceptióban foglaltak szerinti tehetségstratégiát valósítják meg).

A marlandi értelemben vett tehetség megközelítés választása esetében a munkaerő-fejlesztés és karriertervezés fő kérdései lehetnek:

- Hogyan fejleszthetjük a szervezetben dolgozó potenciális tehetségeket abba az irányba, hogy bizonyított tehetségek lehessenek?
- Hogyan fejleszthetjük tovább már bizonyított teljesítményeket felmutató tehetséges munkatársainkat?
- Hogyan fejleszthetjük egy szakterület specialistájává munkatársainkat?
- Hogyan fejleszthetjük tovább specialistáinkat úgy, hogy több szakterületen is alkalmazhatók legyenek?

E kérdésekre történő válaszok akár személyre szabott karriertervekben testet ölthet.

A marlandi tehetségfelfogásban szereplő speciális tehetségekhez kötődően hívjuk fel arra a figyelmet, hogy napjainkban a duális képzés révén millió forintokban mérhető a cégek megtakarítása (Mészáros, 2007), hiszen egy diplomás munkakezdő felvétele, továbbá speciális feladatokra történő betanításának költségei akár 3-5 millió forintjába kerülhet egy vállalatnak. A duális képzés, figyelembe véve a korai kezdést, az elméleti és gyakorlati időszak megoszlását és intenzivitását, a speciális feladatokra történő felkészítést – specialistává nevelést – gazdasági szempontból is megéri a partnervállalatoknak.

A Renzulli-féle interakciós modell a munkaerő-fejlesztés legalább három célterületét jelöli meg - ezek:

- a) képességfejlesztés,
- b) kreatívasságfejlesztés,
- c) motiváció alakítása.

A képességfejlesztésre van lehetőség ugyan bizonyos (genetikai határok közé rögzített) keretek között, ám e fejlesztések időtartama inkább években, mint 10-30 órás tréningekben mérhető. Kérdés, hogy a gyorsan változó piaci környezetben melyik szervezetnek van ideje évek távlatában talán megtérülő képességfejlesztésbe fogni. E szempontból a legjobb szervezeti döntésnek az tűnik, ha a köznevelés, a szakképzés és a felsőoktatás keretei között megvalósuló képességfejlesztést hasznosítja saját céljaira. A képességfejlesztés alternatívájaként jöhet szóba a módszertani fejlesztés: a munkateljesítmény ugyanis akkor is növelhető, ha a jóformán (legalábbis néhány év távlatában) konstansnak tekintett képességek nem fejlődnek ugyan, ám a meglévő képességeket hatékonyabb módszerekkel használjuk fel. A kreatívasságfejlesztésre ugyanaz mondható el, mint a képességek fejlesztéséről (hiszen a kreatívasság is része a képességek rendszerének, csak Renzulli külön is fel kívánta hívni e területre a figyelmet). A motiváció alakítására is lehetőség van – akár a feladat iránti belső motiváció kialakítására is rendelkezésre állnak attitűdformáló, intrinszc motiváció kialakítását lehetővé tevő módszerek. Kérdéses, hogy ezek alkalmazása ipari méretekben megvalósul-e vagy a könnyebbik útnak tekinthető külső motiváció vonzereje, illetve a vezetők ilyen jellegű felkészültségének hiánya miatt háttérbe szorulnak.

Az iméntiekhez képest a Mönks-Renzulli modell a szociális környezet viszonylatába tud újat mondani. Azt feltételezve, hogy a dolgozó teljesítményét nem kizárólag belső erőforrásai (például képességei, kreatívasság és motivációja) határozzák meg, hanem a munkateljesítményben jelentős mértékben szerepet játszhat a szociális környezet is (ez különösen igaz a humán szolgáltatást, ügyfélkezelést igénylő munkakörökben foglalkoztatottak esetében), a munkaerő-fejlesztés egyik területe lehet a társas kapcsolati tréningek, családtervezési tanácsadások, családterápiás szolgáltatások, csapatépítő tréningek, új munkatárs társas bevonását segítő aktivitások világa. A tehetségesek kapcsolati hálójára (Farkas Ferencné és tsai, 2011) pedig további multiplikációs erővel bírhat egy szervezet számára.

A tehetségkonceptió hatása a bérezésre, jutalmazásra

Egy szervezeti tehetségstratégia jellegzetesen teljesítménybér alapú – kérdés azonban, hogy mi történik a kezdő munkavállalóval, akinek még nincs kézzel fogható, piaci teljesítményben realizálódó teljesítménye. Az intézeti bérgazdálkodásnak (Gulyás, 1983) erre a kérdésre is választ kell adnia.

A kezdeti bér, fizetés (vagy a javadalmazás olyan formái, mint például a pótlólagos szabadság, az életbiztosítás, a megtakarítási alapok, a nyereségarányos jutalom) megállapítása a Terman koncepció alapján olyan erősen genetikai megalapozottságú, s a tényleges munkateljesítménnyel meglehetősen esetleges kapcsolatban álló tényezőtől függne, mint az általános intelligencia kimagasló értéke. Ez tulajdonképpen olyan groteszk bérrendszer kialakításához vezetne, ahol jóformán az IQ-pontok forintosításáról (vagy valamilyen egyéb pénznemben történő megállapításáról) lenne szó, függetlenül a tényleges teljesítménytől... Ráadásul az általános intelligencia a fiatal felnőttkorban (az aktív munkavállalóvá válás kezdetén) eléri személyi maximumát, majd az aktív munkavállalói lét néhány évtizedében viszonylagos állandó szinten marad, s később (nem törvényszerűen, de gyakran) a hanyatlása tapasztalható. Ezek szerint, ha csak és kizárólag az IQ alapján történne a bérrendszer kialakítása, akkor lényegében a fiatal felnőttkorban felnőttkori bér (vagy jó esetben annak a mindenkori infláció alapján revidált értékének) kvázi befagyasztása valósulna meg.

A Scheifele-konceptió szerinti bérezés és jutalmazás a kreatív teljesítményeken alapul. Ez kevésbé elvont és hipotetikus bérrendszer, mint a Terman-konceptió esetében felvetett, hiszen a mindennapi gyakorlatban valóban előfordul. A kreatív teljesítmények jutalmazása realizálódhat egyszeri javadalom formájában és/vagy abszolút vagy relatív értékben meghatározott értékesítés utáni részesedés formájában. Felvetődik azonban annak szükségessége, hogy szükség lehet egy alternatív bérezési és jutalmazási rendszerre a nem kreatív munkakörben foglalkoztatottak számára.

Az Otto-konceptió alapján történő bérezési és jutalmazási szisztéma szükségszerűen a teljesítmények hasznossága, színvonala és e színvonal különböző időintervallumokon belüli folyamatossága figyelembe vételével alakul. A bérek és/vagy megítélt jutalmak ezáltal az elért teljesítmények arányában akár erősen fluktuáló, akár állandók is lehetnek – miként az olyan pszichológiai változók is, mint a munkavállalói elégedettség, lojalitás, kiégés stb..

A Marland-konceptió alapján a cégvezetésnek figyelmet kell fordítania legalább négy hipotetikus tehetségcsoport bérezési, jutalmazási feltételrendszerére – ezek:

- a) potenciális és általános tehetségek csoportja;
- b) potenciális speciális tehetségek csoportja;
- c) bizonyított általános tehetségek csoportja;
- d) bizonyított speciális tehetségek csoportja.

Valójában a potenciális tehetségek potenciális veszteségforrások is lehetnek egy szervezet szempontjából, amennyiben a bennük rejlő lehetőségeket nem lehet piaci értelemben is manifesztálódó teljesítményekké alakítani. Ennek következménye, hogy a bér- és jutalmazási rendszernek kellően ösztönöznie kell a munkavállalókat arra, hogy tényleges, piaci értékű teljesítményeket valósítsanak meg.

A Renzulli-modell alapján a bérezés és jutalmazás egyenesen „tehetség gyilkos” eszközöknek tekinthetők, amennyiben ezek után csak a jutalom reményében nyújt átlag feletti teljesítményeket egy munkavállaló... E sajátos helyzetet az okozza, hogy az interakciós modell szerint a tehetség feltételezi a „feladat iránti belső motiváció”-t. Azonban, ha egy kiváló teljesítményt bérrel vagy bármilyen javadalmazási formával jutalmazni kezd a szervezet, akkor ezzel azt érheti el, hogy a korábban kedvvel, szeretettel és lelkesedéssel (tehát belülről motiváltan) végzett tevékenységet a munkavállaló ezután csak ellenértékért (tehát külső motiváció) hatására fogja végezni. A helyzet akkor válik igazán paradox-

jellegűvé, ha a munkavállaló újító, innovatív, kreatív teljesítményei nagy gazdasági haszonnal járnak a szervezet számára. A méltányosság és igazságosság elve (különösebb munkajogi, szerzői jogvédelmi, szabadalmi jogi, vagy munkaszerződésbeli kikötések nélkül is) ilyenkor azt diktálja, hogy jutalmazunk, ez ugyanakkor azzal jár, hogy megszűnhet a belső motiváció... Félmegoldásként jelentkezhet ilyenkor, hogy nem anyagi jutalmakkal, hanem például presztízsbeli, időbeosztásbeli jutalmakkal él a menedzsment (Farkas és tsai, 2013). Azonban ezek a jutalmak nem biztos, hogy elégségesek a munkavállaló szempontjából. Mindennek eredménye az lehet, hogy egy tehetséges munkatársat nevelt ki a szervezetünk – más szervezetek számára (hiszen a munkavállaló felmondhat, s átigazolhat más szervezetekhez)... A Renzulli-értelemben vett tehetség ráadásul olyan feladat iránti elkötelezettséggel rendelkező munkatársat takar, amely – míg el nem rontjuk – ellentmond a taylori „tudományos munkaszervezés” azon tételének, miszerint a „dolgozók lusták, s csak anyagiakkal lehet őket munkavégzésre motiválni”. A képességek, a kreativitás és a bérezés viszonyával kapcsolatban a Terman- és a Scheifele-koncepciók kapcsán leírtak itt is érvényesek.

A Mönks-Renzulli modell szociális környezettel kapcsolatos felvetése egyben kvázi jutalmazási/büntetési szisztéma lehetőségét is magába foglalja a motiváció szempontjából. Jutalmazó értékű lehet, ha a kiemelkedő teljesítményt azzal honorálja a szervezet, hogy a munkavállaló több időt tölthet általa kedvelt személyek társaságában (legyenek azok családtagok, munkatársak, ügyfelek), s e jutalmakat természetesen meg is lehet vonni. Sőt: büntetés értékű lehet, ha a munkavállaló általa nem kedvelt személyek (ezek megint csak lehetnek családtagok, munkatársak, ügyfelek) társaságában kell, hogy több időt töltsön. Természetesen e büntetést is vissza lehet vonni. Mindez a viselkedés lélektanból ismert effektus-törvény ismeretében nyer jelentőséget, miszerint: egy viselkedés (például: kimagasló munkateljesítmény) jövőbeli előfordulásának valószínűsége attól függ, hogy a múltban az adott viselkedést milyen, a viselkedést produkáló személy által észlelt, hatások (megerősítések) érték. A pozitív megerősítések után (például: a jutalmazás hatására, vagy a büntetések megvonásának hatására) az adott viselkedés jövőbeli előfordulásának valószínűsége növekszik; míg negatív megerősítések (például: a büntetés hatására, vagy a jutalom megvonás hatására) hatására az adott viselkedés jövőbeli előfordulása csökken. Lényegében ez pszichológiai mechanizmus áll az Elton Mayo nevéhez köthető Human relations irányzat és a Hawthorne-vizsgálatok háttérében. Ez utóbbi lényege: miközben a Western Electric konzernhez tartozó Hawthorne-műveknél jelentkező nagy mértékű munkaerő fluktuációt igyekeztek kísérleti úton megoldani – például a jobb megvilágítás révén a jobb látási körülményeket biztosítottak a dolgozók egyik csoportjának, míg a másiknak nem –, az a meglepő eredmény adódott, hogy mindkét csoport teljesítménye nőtt, függetlenül a látási viszonyok változásától. Évekkel később derült ki, hogy a háttérben nem a megvilágítás volt a meghatározó független változó, hanem az, hogy a dolgozók egy csoport tagjainak érezték magukat (Fekete, 2007). Lényegében az emberi kapcsolatok, mint független változók (s mint potenciális jutalmak) határozták meg a munkateljesítményt, mint függő változót.

Tehetségkonceptciók hatása az érdekegyeztetésre, munkakapcsolatokra

A termeni tehetségfelfogás alapján potenciálisan három rendhagyó érdekegyeztető csoportra számíthatunk egy szervezeten belül: az átlag alatti, az átlagos, illetve az átlag feletti értelmi képességű csoportokra. Nézzünk két szervezeti modellt ebből a szempontból. Az 1. modellt: intellektuális szempontból heterogén munkavállalókból álló szervezet (az előző három potenciális csoport közül legalább kettő képviseli magát a szervezetben): ha az IQ

népességbeli eloszlását tekintjük, akkor azt látjuk, hogy a populáció 15%-a átlag alatti, 70%-a átlagos, 15%-a átlag feletti intelligenciával jellemezhető. Látható, hogy az átlag alatti/feletti csoportok kisebbségben lehetnek az átlagos értelmi képességű munkavállalók csoportjához képest, amennyiben az intelligencia elméleti populációbeli eloszlása arányában szerveződnének érdekérvényesítő csoportok a szervezetben. Ha nem a populációbeli intellektuális eloszlást követi a munkavállalók szervezetbeli eloszlása, akkor az arányok eltérők lehetnek ugyan, de a cégvezetésnek ebben az esetben is figyelmet kellene fordítania az érdekegyeztetésre, esélyegyenlőségre. A 2. modell: intellektuális szempontból homogén munkavállalókból álló szervezet (pl. csak átlag feletti intelligenciával rendelkezők csoportja): azt gondolnánk, hogy az intellektuális alapú érdekképviselő itt elvesztheti a jelentőségét a termeni felfogás alapján konstruált szervezeti tehetségstratégia alkalmával, azonban vegyük figyelembe, hogy valójában az átlag feletti intellektuális képességgel rendelkezők sem alkotnak homogén csoportot az IQ szempontjából. A 115 IQ (az átlag feletti intelligencia alsó határa) és a 180 IQ (ami egy millió ember közül egyre jellemző) között 65 IQ pont a különbség – éppen annyi, mint a 100 IQ ponttal rendelkező átlagos intelligenciájú személy és a 35 IQ ponttal rendelkező súlyos értelmi akadályozott személy közötti IQ-pontszámbeli különbség...

A Scheifele-koncepció esetében lényegében ugyanazokat fogalmazhatjuk meg, mint a Terman-koncepció esetében csak az „intelligencia” szót kell „kreativitás”-ra cserélnünk (s az IQ-értékektől kell eltekintnünk), azzal a megkötéssel, hogy itt alapvetően a kreatív-kreatív, illetve a kreatív-nem kreatív munkakörök, illetve személyek közötti érdekegyeztetési és munkakapcsolatbeli viszonyokat kell a cégvezetésnek tisztáznia.

Az Otto-koncepció érdekegyeztetés jellegű és munkakapcsolati vonatkozású vetületei például: a munkavállalók folyamatos distresszként élhetik meg a tőlük elvárt folyamatosan magas teljesítményt, s ez önmagában is teljesítményt csökkentő szervezeti klímát eredményezhet. Ha ehhez még az is társul, hogy egy adott személy/szervezeti egység teljesítménye egy másik (például a munkadarabbal vagy klienssel korábban foglalkozó) személy vagy szervezeti egység teljesítményétől függ, akkor a két egység közötti súrlódásokkal is számolni kell – különösen, ha nagyon eltér a teljesítménybeli színvonaluk.

A marlandi értelemben vett potenciális és a bizonyított tehetségek egymás közötti, illetve a vezetőséggel való kapcsolatának alakítása is kihívás lehet egy szervezeten belül. Egyrészt prognosztizálható a súrlódás a potenciális és a bizonyított tehetségek között: ha formálisan nem is, de informális módon nagy valószínűséggel kialakul közöttük egy szervezeti hierarchia, amelyben a teljesítményt már bizonyítók lesznek magasabb pozícióban. Ez már önmagában is konfliktusokat rejt magában – ugyanakkor teljesítményekre ösztönző hatású is lehet. Azonban, ha a köztudomásra kerülő bér alapján szerveződő hierarchia ezzel ellentétes felépítésű, akkor majdnem törvénytörő lesz a szervezet összteljesítményét rontó közhangulat, amellyel kapcsolatban sürgős vezetői beavatkozásra lesz szükség. Ugyanez elővételezhető az átlalános VS. speciális tehetségek viszonylatában is.

A Renzulli-modell hatása az érdekegyeztetésre és munkakapcsolatokra tulajdonképpen nem különbözik az előző koncepciók kapcsán elmondottaktól.

A Mönks-Renzulli modellben megjelenő szociális faktor jól illeszkedik a munkakapcsolatok világához. A modell alapján a mindenkori szociális környezet (mely a munkakapcsolatokat is magába foglalja természetesen) közvetlen hatással van a munkavállaló(k), s rajtuk keresztül közvetett hatással van a szervezet munkateljesítményére, eredményességére. A szervezeten belüli szociális környezet tehát nem elhanyagolható faktor a szervezet vezetésével megbízottak számára, de ugyanilyen fontos a szervezeten kívüli szociális környezet kontextusában is. Kommunikációs szempontból mindezt a belső és a külső PR foglalja keretbe.

Összefoglalás, ajánlások

A szervezeti tehetségstratégia jóformán egyidős a szervezetek kialakulásával. Platón ideális államról alkotott filozófiai megfontolásaitól kezdve a napjaink szervezeteiben történő tudatos, tervszerű humán erőforrásokkal történő gazdálkodásig végig tetten érhető az az implicit igény, hogy a megfelelő feladatra a legmegfelelőbb (legtehetségesebb) személyeket találjuk meg. Napjainkban tulajdonképpen a legnagyobb változás az, hogy az implicit tehetség tartalmak explicit, tudatosult, kimondott formát öltöttek. A XXI. századi szervezeti menedzsmentnek már tudatosan kell terveznie, koordinálnia, megvalósítania saját tehetségstratégiáját – vagy, ha egy szervezet ezt nem teszi meg, nem keresi, képezi a tehetségeket, majd megteszi egy konkurens szervezet. Az eredmény piaci-gazdasági tragédia a tehetségstratégiát elhanyagoló szervezet számára: a konkurensok hamarabb megtalálják a tehetséges munkavállalókat és/vagy elcsábítják a különben már az adott szervezetnél dolgozó tehetségeket. Az agyelszívás következménye pedig konkrét összezszerűen kimutatható veszteséget okoz a tehetségstratégia nélkül működő cégnek, miközben előnyöket, gazdasági sikereket okoz a konkurens szervezetnek.

Ajánlások arra, hogy a szervezeti tehetségstratégia milyen főbb tartalmi elemeket foglaljon magába:

1. A szervezeti tehetségstratégia célrendszerének meghatározása: e stratégiával kapcsolatos misszió, direkt cél és indirekt célok összefoglalása.
2. Az alkalmazott tehetségkonceptió meghatározása: mit ért a szervezet azon a kifejezésen, hogy „tehetség”. Ezt szükség esetén munkakörönként is szükséges konkretizálni (ez viszont feltételezi az előzetes munkakörelemzést).
3. Operacionalizáció: hogyan lehet mérhetővé tenni a tehetségkonceptióban megfogalmazottakat. Ennek része lehet azoknak a teljesítményeknek a meghatározása, amelyeket a tehetségidentifikáció során figyelembe lehet venni, illetve része lehet azoknak a vizsgáló eszközöknek, -battériának az összeállítása, amely a potenciális tehetségek azonosítására lehetnek alkalmasak.
4. A tehetségdiagnosztika célközönségének meghatározása: milyen paraméterekkel rendelkező személyek legyenek megszólítva, meginvitálva az egyéni vagy csoportos tehetségdiagnosztikával kapcsolatban.
5. A tehetségdiagnosztika célközönségével kapcsolatos toborzás terve: milyen csatornákon keresztül történjen meg a megszólításuk – például újsághirdetéssel, személyes ismeretség révén, direkt mailben stb.?
6. Tehetség identifikációs eljárás ütemterve: milyen időközönként, vagy időpontokban kikkel, milyen vizsgálatok elvégzésére kerül sor.
7. A tehetségdiagnosztikát megvalósítók körének, illetve felkészítésüknek a terve: a tehetségdiagnosztikát megvalósító szervezeten belüli, kívüli szakemberek, partnerszervezetek rendszerbe foglalása, szükség esetén felkészítésük megtervezése.
8. A tehetségdiagnosztika alapján történő kiválasztás vezetői döntés előkészítés folyamata, dokumentálásának terve.
9. A szervezeti tehességgondozás terve: ami magában foglalja a tehetségkonceptióból adódó teljesítményértékelési tervet, munkaerő-fejlesztési és karriertervezési tervet, bérezési és jutalmazási rendszer tervét, valamint érdekegyeztetési és munkakapcsolati intézkedések tervét.
10. A tehetségstratégia költségvetési terve.

Noha tanulmányunkban közvetve valamennyi felsorolt pontot érintettük, közvetlenül csak azokra (a tehetségdefiníciókra és a tehességgondozási aspektusokra) fókuszáltunk, amelyek a

cégvezetési kontextusban jelentősen eltérhetnek az általános tehetség identifikációs és -gondozási gyakorlattól. A jövőben célszerű lenne feltáró és összehasonlító vizsgálatokkal közelebbről megvizsgálni a hazai és nemzetközi szervezeti tehetségstratégia trendjeit.

Irodalom

- 126/2008. (XII.4.) Országgyűlési határozat a Nemzeti Tehetség Program elfogadásáról, a Nemzeti Tehetség Program finanszírozásának elveiről, valamint a Nemzeti Tehetségügyi Koordinációs Fórum létrehozásának és működésének elveiről. Letöltés: 2015.11.15. Web: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/ntp/126_2008_ogy_hat_100125.pdf
2011. évi CXC. törvény a Nemzeti Köznevelésről
- Münnich Ákos (2007): *Gyakorlati megfontolások és kutatási tapasztalatok a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásához*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Balogh László, Mező Ferenc, Kormos Dénes (2010): *Fogalomtár a Tehetségpontok számára (Géniusz könyvek 20.)*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Bíró Péter (2011): *Cégvezetés és marketing az e-korban - Kis- és középvállalkozások újratöltve!* T. Bálint Kiadó, Budapest.
- Bokor A., Szóts-Kováts K., Csillag S., Bácsi K., Szilas R. (2007): *Emberi erőforrás menedzsment*. Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Czeizel Endre (1994): *Az érték – még mindig – bennünk van*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas Ferenc, Jarjabka Ákos, Lóránd Balázs és Bálint Brigitta (2013): Munkahelyi motivációk Magyarországon 2013-ban. *Vezetéstudomány*. 2013/10. szám. 12-13.
- Farkas Ferencné, Balogh Gábor, Sipos Norbert (2011): Kapcsolati háló, egyediség és tehetség a munkaerő-piaci átmenetben. Diplomás pályakövetés a Pécsi Közgázon. *Munkaügyi Szemle*, 2011.(55. évf.) 4. sz. 58-67.
- Fekete, Bernadett (2007. november). A munkapszichológia története II. rész. *Consultation Magazin*. 2007. november. Letöltés: 2013. május 15. Web: <http://www.cons.hu/index.php?menu=cikk&id=572>
- Fischer Hajnalka (2011): *Biztos HR a bizonytalan jövőben*. Letöltés: 2015.11.05. Web: http://www.hill.hu/hill-level2011_10_04.
- Gulyás Zsuzsanna (1983): Az intézeti bérgazdálkodás. *Egészségügyi gazdasági szemle*, 1983. (21. évf.) 1. sz. 22-28.
- Horváth Dávid (2015): *Duális szakképzés, munkahely már egyetem alatt*. Letöltés: 2015.11.01. Web: <http://www.origo.hu/itthon/20150211-dualis-szakkepzes-munkahely-mar-egyetem-alatt.html>
- Karoliny Mné, Farkas, F., Poór, J., László, T. (2003): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. KJK-Kerszöv Jogi és Üzleti Kiadó Kft., Budapest.
- Marland, S. P. (1972): *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the United States Commissioner of Education (Background papers)*. Washington: United States Government Printing Office
- Mező Ferenc, Mező Katalin (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen
- Mészáros Péter (2007): *Kritikus helyzetben a vezetői utánpótlás kinevelése*. Letöltés: 2015.11.05. Web: <http://hitek.prim.hu/cikk-nyomtatasi/63816>
- Mönks, Franz J., Boxtel, Herman W. (1996): A Renzulli-modell kiterjesztése és alkalmazása serdülőkorban. In: Balogh László, Herskovits Mária, Tóth László (Szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája (szöveggyűjtemény)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 67-80.

- Otto, H. J. (1957): *Curriculum enrichment for gifted elementary school children in regular classrooms*. Bureau of Laboratory Schools Publications, Austin (Texas).
- Pierog Anita, Szabados György Norbert (2015): Civil szervezetek vezetési szempontból. *Vezetéstudomány*. 2015/2. szám. 35-46.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.) (1986): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press
- Scheifele, M. (1953): *The gifted child in the regular classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, New York.
- Terman, Lewis. M. (1925): *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford (California).
- Zoltayné Paprika Zita, Nagy Viktor (2013): A kreativitás megítélése a munkaerőpiacon. *Vezetéstudomány*. 2013/6. szám. 2-23.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretném köszönetemet kifejezni Gulyás Zsuzsanna és a Szent Gergely Népfőiskola részére a szakmai támogatásért!

**A GYÓGYPEDAGÓGIA KÉT MEGHATÁROZÓ MÁRIÁJA:
MARIA MONTESSORI ÉS HÁRI MÁRIA**

Szerzők:

Oravecz Adrienn
Eszterházy Károly Egyetem

Szerző e-mail címe:
ora_adri@msn.com

Lektorok:

Estefánné Varga Magdolna
Eszterházy Károly Egyetem

Feketéné Szabó Éva
Pető András Főiskola

Mező Katalin
Debrceeni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Oravecz Adrienn (2016): A gyógypedagógia két meghatározó Máriája: Maria Montessori és Hári Mária. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 35-47. DOI 10.18458/KB.2016.4.35

Absztrakt

Jelen írás a gyógypedagógia történetének két kiemelkedő személyiségét Dr. Montessori Máriát és Dr. Hári Máriát mutatja be. Dr. Montessori Olaszország első orvosnője volt, később végzett pedagógiai tanulmányokat. Dr. Hári Mária fiatal orvostanhallgatóként Dr. Pető András mellett tevékenykedett, aki megteremtette a konduktív nevelés alapjait. A hivatásukon túl további hasonlóság közöttük, hogy munkásságuknak köszönhetően mára mindkét módszer nemzetközi ismertségnek örvend. A két személyiségen keresztül bepillantást nyerünk pedagógiai rendszerükbe, a Montessori Módszerbe és a Pető Módszerbe. A téma azért releváns, mert mindkét fejlesztési eljárás lehetővé teszi a sérültek integrációját, hogy teljes értékű életet élhessenek.

Kulcsszavak: Dr. Montessori Mária, Dr. Hári Mária, Integráció, Inklúzió

Diszciplínák: Alternatívpedagógia, Gyógypedagógia, Konduktív pedagógia

Abstract

**TWO DETERMINING MARIAS OF THE SPECIAL EDUCATION:
MARIA MONTESSORI AND MÁRIA HÁRI**

This study presents the decisive pedagogy of two Marias: Dr. Montessori and Dr. Hári. Dr. Montessori was the first woman in Italy who received a medical degree and it was many years later when she did pedagogical studies as well. Dr. Hári was a young medical student when she started to work with Professor Pető who had laid down the basics of Conductive Education. Dr. Montessori and Dr. Hári had a lot in common: not just their profession was the same but thanks to their hard work both pedagogy became famous internationally. Through their personality the reader will have a glance into their educational methods as

well. The topic is relevant because both educational system make it possible for people with disabilities to integrate into society and live a meaningful life.

Keywords: Maria Montessori dr., Mária Hári dr., Integration, Inclusion

Disciplines: Alternative Pedagogy, Special Needs Education, Conductive Education

A vonatkozó szakirodalom bemutatása, értékelése

Dr. Montessori Mária életművét B. Méhes, 1994-es és Kurucz, 1995-ös művei mutatják be. Mind B. Méhes Vera mind Dr. Kurucz Rózsa sokat tett azért, hogy Montessori munkásságát megismertesse a hazai olvasóközönséggel. Például, B. Méhes Vera ellenőrizte szakmailag a magyar fordítást Montessori A gyermek felfedezése című művéhez. Dr. Hári Mária életművét Balogh 2005-ös írása mutatja be először részletesen, ennek a műnek a bővített képekkel és angol szöveggel is kiegészített változata Balogh és Horváth Dezsőné 2014-es munkája. A Montessori pedagógia óvodai alkalmazását tárgyalja Kiss és Szirt Miklósné 1992-es és B. Méhes 1995-ös műve. A konduktív pedagógia rendszerét Hári 1991-es műve ismerteti. Annak ellenére, hogy mind a Montessori, mind a Konduktív nevelést bemutató művek még a 90-es évek elején és közepén születtek tartalmuk máig releváns és megkerülhetetlen a téma alapos ismertetéséhez. Márkus 1994-es írása betekintést ad a súlyosan és halmozottan mozgásfogyatékos gyerekek számára készült képesség fejlesztő eszközökről. Bár a könyv elsődleges célcsoportja a mozgásukban korlátozottak, jó néhány eszköz a Montessori pedagógiában is megtalálható. Az írásbeli kommunikáció fejlesztését ismertetik a következő cikkek: Novák, 2000; Horváth Dezsőné és Feketéné Szabó, 2012; Pintér, 2013; Pintér és Gál, 2013. Horváth Dezsőné tudományos publikációi betekintést adnak a rajzkészség fejlesztésébe. A zenei neveléssel Komáromi 2006-os könyve foglalkozik.

Alkalmazott módszerek

Tanulmányomban a szakirodalmi háttér segítségével végzek összehasonlító elemzést. Az összehasonlítás szempontsorát mutatja be az 1. táblázat. A szakirodalmi háttért megfigyelés teszi teljesebbé a Pető András Főiskola Óvodájában és a Gyermeksziget Montessori Óvodában.

*1. táblázat: A Montessori és a Konduktív Pedagógia összehasonlításának szempontsora.
Forrás: a Szerző.*

1. Életút
2. Sérülés megközelítése
3. Nevelési elvek és nevelő szerepe
4. Tanulási környezet
5. Képességfejlesztés és eszközök

Maria Montessori életútja

1870-ben született Olaszország Chiaravalle településén. Középiskolai tanulmányait egy műszaki középiskolában végezte, ahova csak fiúk jártak. Egyetemi tanulmányait a műegyetemen kezdte meg, de egy év elteltével átiratkozott az orvosi karra. Az orvosi diploma megszerzése után két évig a pszichiátrián tanársegédként dolgozott. Az itt látottak

nagyhatással voltak rá, rájött, hogy a fogyatékossgot nem elég csupán a medicina felől megközelíteni. 1898-as tanügyi kongresszuson ismertette forradalmian újnak számító gondolatait melynek hatására Romában létrehozták a gyenge tehetségű gyermekek iskoláját. A pedagógiai koncepciójának kidolgozásában segítségére voltak Seguin és Itard munkái. 1907-ben létre jött az első Gyermek Ház Romában.

1909-ben először Olaszországban tart tanfolyamot, majd 1913-tól kezdve a világ számos országában is, képezte az érdeklődő pedagógusokat. Az első Montessori Intézet Svájcban nyitotta meg kapuit, a következő New Yorkban létesült. 1929-ben Dániában megalakult a montessori pedagógia nemzetközi szövetsége. Hazánkban 1932-ben alakult meg a Magyar Montessori Egyesület. A spanyol polgárháború miatt Hollandiában talált menedékre, így ezt követően Amszterdam lett a mozgalom centruma. 1946-ig tartózkodott Indiában a háború miatt. A háború végeztével visszatér Hollandiába ahol halála előtt nem sokkal az amszterdami díszdoktorává nevezték ki. 1952-ben hunyt el.

Hári Mária életútja

1923-ban született Budapesten. Orvostanhallgatóként is már Pető mellett segédkezett, majd Pető halálát követően az Intézet vezetője lett. Sok nyelven beszélt, így alapos tájékozottsággal rendelkezett az orvosi és egyéb külföldi szaklapokban. Az Egyesült Királyságban, 1968-ban a Spastic Society felkérésére átütő sikerű előadást tartott, amellyel ismertté vált a módszer külföldön is. 1987-ben hivatalos megállapodás született arról, hogy a Pető Intézet segít kiépíteni a konduktív pedagógia hálózatát az Egyesült Királyságban. A módszer felkeltette Lady Diana érdeklődését, aki 1992-ben látogatást tett az intézetben és Hári Doktornőt a Brit Birodalom rendjével tüntette ki.

Igazgatása alatt konduktor-tanító szak indult, hazai, és külföldi hallgatók számára. Beindította az Országos szaktanácsadói hálózat kiépülését. A konduktív pedagógia alapművei mind az Ő tollából születtek. 2001-ben hunyt el.

Hasonlóságok a két Mária életútja között

A keresztneveükön túl azonos bennük a hivatásuk. Mindketten a szívükön viselték a fogyatékos gyerekek rehabilitációjának és társadalmi integrációjának ügyét. Úgy gondolták, hogy a medicina eszközei nem elegendőek, ezeknek a gyerekeknek sokkal inkább megfelelő nevelésre van szükségük ahhoz, hogy a fogyatékossguk ellenére teljes életet élhessenek. „Hiába való minden iskolai reform, módszer, erkölcsnevelés, ha éppen azokra nincs hatásuk, akikre a társadalom védelme szempontjából legjobban kellene hatást gyakorolni. Olyan módszert kell alkalmazni, amely azoknak a gyerekeknek a fejlődését is elősegítené, akik valamilyen fogyatékossgban szenvednek.” (Kurucz, 1995. 9. o.). Tudásukkal előbb saját hazájuk gyógypedagógiai gyakorlatát és szakirodalmát gazdagították, majd külföldön is ismertté tették nevelési koncepciójukat. Montessori 1913-tól kezdve tartott külföldön tanfolyamokat, míg a konduktív nevelésben mérföldkönek számított a birminghami egyetemen 1987-ben indult konduktorképzés. Nemcsak tudásuk átadását tartották fontosnak a következő generációk számára, hanem szorgalmazták a Konduktív és Montessori pedagógia szellemében működő köznevelési hálózat létrehozását is. Az első Gyermek Ház Romában nyílt meg. Budapesten a Kútvölgyi úti épületében működik Pető András Főiskola az óvodája, az általános iskola a Villányi úton található. Szakmai szervezetek létrehozásában is tevékenyen részt vettek. 1929-ben Dániában megalakult a Montessori pedagógia nemzetközi szövetsége. A konduktív pedagógia első jelentős nemzetközi szervezete az 1991-ben alakult

Nemzetközi Pető András Társaság. A legújabb 2004-es alapítású az Európai Konduktív Egyesület, tagjai az Európai országokban működő nemzeti egyesületek. Munkásságukat számos elismeréssel jutalmazták.

A fogyatékoság megközelítése

Hasonlóság a két alternatív pedagógiában, hogy bár mind Montessori mind Hári orvosi végzettséggel rendelkezett túllépve a medicina hatáskörét úgy vélték, hogy, sokkal, nagyobb hatékonysággal tudnak segíteni a sérült gyerekeken, ha pedagógia eszköztárát hívják segítségül. Montessorira nagy hatással volt a svájci Itard és a francia Séguin. Az ő eszközeiket és metodikai eljárásukat tanulmányozta és gondolta tovább. Annyira sikeres volt a fejlesztés, hogy a legtöbb szellemileg akadályozott neveltje végül az épekkel együtt tudott vizsgázni. Pető is hasonlóan gondolkodott, amikor kidolgozta a konduktív nevelést. A nevelés hangsúlyozása a fontos, mert hitt abban, hogy a sérülés ellenére az idegrendszer rendelkezik tartalékokkal és a sérült agyterületek funkcióit átveszik, az épek. Az új idegi kapcsolatok kiépítését optimális tanulási környezet megteremtésével lehet elősegíteni. A konduktív nevelésben elsődleges cél a megfelelő működés szakszóval az ortofunkció kialakítása. Az ortofunkció eléréséhez az alapvető emberi tulajdonságokat mozgósítják, ilyenek a tanulás és az önálló cselekvésre való képesség vágya (Hári, 1991.).

Nevelési elvek és a nevelő szerepe

Mind a Montessori mind a Pető Módszerben az egyik legfontosabb nevelési elv a lét a humánus tisztelete. Minden ember értékes teremtmény. Az emberre jellegzetes tulajdonságok még a központi idegrendszer sérülése vagy szellemi akadályozottság esetén is jelen vannak. Az ember kreatív. Saját maga és környezete képét felépíti magában. Amit felépít az nem pusztán másolat, hanem új konstrukció, amely némileg eltérhet attól, amit megtanult, de mindig összefüggő egész az ember tudatában. A következő azonos nevelési elv a tolerancia elve. A másság az emberi lét természetes formája. Minden ember más és más, így a másság gazdagítja az emberi nemet. A pedagógiai optimizmus jellemzi mindkét módszert. A nevelhetőségbe vetett hitt. A neveléssel még a súlyos szellemi akadályozottság és központi idegrendszeri károsodás esetén is meg van a fejlődés lehetősége. A nevelés valódi értékét az emberben létre jött pozitív változások képviselik, „a jót kell kihozni az emberekből” (Hári, 1997. 15. o.).

A következő azonosság a tevékenység-centrikusság. A játék, a tanulás, és közösségi programok együttes megvalósulást jelenti. A nevelés akkor a legeredményesebb, ha tanuló aktív bevonásával elősegíti a szűkebb és tágabb környezetének felfedezését. A környezet megismerésének folyamatában fontos a másokhoz való alkalmazkodás, amely segíti önmaguk jobb megismerését. A környezet visszajelzései fontosak, mert általuk fejlődik a gyermek önértékelése. Montessori ezt a következőképpen fogalmazta meg:” Alapfeladat olyan környezet létrehozása, amely a gyermeket minél több örömet nyújtó, életkoruknak megfelelő és egyben képességeiket fejlesztő tevékenységre motiválja.” (B. Méhes, 1994. 11. o.). A konduktív pedagógiában cselekvésnek számít az érdeklődés, a célképzés és tervezés is. Jellemző a totalitás, teljesség elve a megfelelő környezet nem elegendő szükséges a nevelő hatása is, aki alaposan megfigyeli a gyermeket és ennek megfelelően rendezi be a környezetet, hogy a gyermek kibontakoztathassa képességeit. A megfigyelésnek a konduktori munkában nagyon fontos szerepe van, hiszen az un. első vizsgálat során a konduktor operatív

megfigyelést végez, felméri a diszfunkciós személy állapotát, tudakozódik a korábbi beavatkozásokról, kijelöli a további fejlesztési célokat. A megfigyelés mellett még egyéb diagnosztikai eljárásokat is alkalmaz úgymint faktoranalízis, és rajzvizsgálat. (Hári, 1991).

Az integráció elve a fizikai, szellemi, akarati és jellembeli fejlődés egységének a megvalósulást jelenti. Mind a Montessori mind a Pető-féle pedagógiát a komplex fejlesztés igénye jellemzi. A következő lényeges nevelési elv a közösségi nevelés. A közösségi nevelés csoportos formában történik. Biztosítja a szociális facilitációt, erősíti a csoport tudatot és az összetartozás érzését. A csoportos foglalkoztatás azért előnyös a fogyatékosok számára, mert segít elkerülni a szegregációt, sőt előkészíti későbbi óvodai és iskolai közösségekbe való integrálásukat. Montessori a heterogén csoportok híve volt, mert úgy vélte, hogy a kisebb gyerekek szívesebben tanulnak a nagyobbaktól. A konduktív pedagógiában az életkori összetétel alapján homogének a csoportok, de a diagnózis szempontjából a heterogenitás jellemző, mert azonos tünet együttes esetén is jelentős egyéni eltérések vannak. Természetesen a nevelési elvek precíz gyakorlati megvalósításához jól képzett szakembere van szükség. Az új emberközpontú, önállóságra nevelő pedagógia más pedagógust kíván. Montessori erről a következőket mondja: „Új művészetet kell megtanulnia azt, hogy a gyermek segítőtársa és vezetője legyen, és elvezesse őt azokhoz az eszközökhöz, amelyekre akkori fejlődése fokán szüksége van” (B. Méhes, 1994. 18. o.). Az idézetben Montessori azt fogalmazza meg, hogy a pedagógus ne a tanuló helyett akarjon cselekedni, hanem csak egy minimális segítséget nyújtson, amellyel a gyermek már képes lesz önállóan elvégezni a feladatát. A konduktív pedagógiában szintén meg van ez a nevelői szemlélet. „A konduktív nevelésnek egy olyan funkciója, amely feltételezi a gyermek helyzetébe való beleélést oly módon, hogy saját magából annyit ad hozzá a gyermek megoldásához, hogy azzal hozzájáruljon a helyes koordináció kialakításához.” (Balogh és Horváth Dezsőné, 2014. 28. o.) Mindkét pedagógiában a tanító rávezeti a tanulót arra, hogyan tudja önerejéből kivitelezni az adott tevékenységet.

Nagyon hasonló személyiségvonásokkal írják le a pedagógust. Montessori így jellemzi: „Környezetünk ösztönzői nem csak a tárgyak, hanem azok az emberek is, akikkel nemcsak érzékeinkre ható kapcsolatunk van. Ahhoz, hogy élni tudjunk az is kell, hogy szeressenek minket.” (Kiss és Szirt Miklósné, 1992. 23. o.). Hári a konduktor személyiségét katalizátorként írja le. Fontos, hogy szórakoztató, tréfás és humoros és dinamikus legyen. A konduktor pozitív személyiségével ösztönzi a gyermeket. A bensőséges nevelő-nevelt kapcsolat kialakítása még sokkal fontosabb, mint a napi közoktatásban, hiszen a rá kell vennie a sérült gyermeket, hogy feszegetse a saját határait, hogy a lehető legtöbbet hozza ki magából, ami csak maximális bizalommal érhető el.

Tanulási környezet

Montessori idejében még egyáltalán nem volt általános a gyermek méreteihez igazított környezet. Felhívta a figyelmet, hogy nem egészséges egész nap görnyedten ülni az iskolapadban, mert az kóros elváltozásokat okoz. Montessori a gyermek mozgásigényét tartotta szem előtt, így könnyű és kisméretű bútorokkal rendezte be óvodáit. Montessorinál a praktikum mellett ugyanolyan hangsúlyos volt az esztétikum és a rendezettség. „Vannak különböző tárgyak, amelyek a különböző életkorú gyermekekhez beszélnek, szinte megszólítják őket. Ilyenek a fények, a színek, a vidám és díszes tárgyak, hangok, amely a *gyermek figyelmét magukra vonják és cselekvésre készítik*” (Montessori, 2002. 84. o.). A konduktív pedagógiában szintén nagyon hívogató a tanulási környezet.

Képességfejlesztés és fejlesztőeszközök

Mind a Montessori mind a Konduktív nevelésben a mozgáson keresztül történik a fejlesztés, „a gyermek testi nevelését szorosan összekapcsoljuk a gyakorlati étellel: a mozgásfejlesztés épüljön be a gyermek komplex személyiségének nevelésébe.” (Montessori, 2002. 80. o.). Montessorinál a mozgás és koordináció fejlesztésére szolgál, az ún. csendlecke, vagy csendjáték. A csendlecke során a gyerekek halk aláfestő zene kíséretében végeznek a szőnyegen gyakorlatot, ahol arra kell ügyelniük, hogy lábfejüket mindig a kijelölt vonalra helyezzék. A feladat nehezített változata, ha vízzel teli pohárral kell végig járni a vonalat.

A konduktív pedagógiában a mozgásfejlesztés adja a konduktív komplex program alapját, amely gondosan strukturált és az egyén napirendjének szerves része. A mozgás indítás alapja az ún. ritmikus intendálás. A ritmikus intendálást Balogh és Kozma így definiálja: „A feladatok végrehajtásakor a résztvevők egyes szám első személyben hangosan kimondott szándéka. A cselekvés terve mit és hogyan fognak csinálni, azaz az intenciójuk verbalizálása, majd a szándékuk szerinti cselekvés végre hajtása az erre szánt időtartam alatt, amelyet számolással, dallal, verssel jeleznek (Balogh és Kozma, 2009. 14. o.). A többi fejlesztési terület (memória, figyelem, látási és hallási jelenlét, tér és időbeli orientáció) a mozgásos alapprogram, minden egyes feladatában megvalósul így képezve egy komplex egészet.

További kiemelt fejlesztési területek mindkét pedagógiai koncepcióban a ritmusérzék, a rajz, az íráskészségének fejlesztése. Montessorinál a zenei nevelés hallásfejlesztő játékokkal kezdődik. A harangsor egy olyan eszköz, amely 26 fatalpra erősített kis harang a „c” skálának a hangjaiból és egy ütőpálcából áll. A feladatok során meg kell különböztetni egymástól a hallott hangokat, vagy épp hangmagasság szerinti sorrendbe kell állítani. Nagyon alkalmasnak tartja a népdalokat és népi dalos játékokat. A konduktív pedagógia szintén a magyar népdalkincsből merít, és ezek segítségével fejleszti a gyerekek ritmusérzékét. A központi idegrendszeri sérülés következtében gyakran alakul ki légzési probléma, illetve a beszélszervek érintettsége miatt különböző mértékű artikulációs nehézség. A zenei nevelés során ugyanazokat a területeket fejlesztik, mint az egészséges gyerekek óvodai nevelésében. A legfontosabb az ének-zene tanításának megkezdéséhez a helyes levegővétel elsajátítása. Például, ping-pong labda fújása az asztalon, vagy a gyerekek elsorolják egymás nevét egy levegővétellel (Komáromi Lajosné, 2006.). Ha a helyes légzéstechnikát sikerült elsajátítani jöhet az első főterület a ritmus érzék fejlesztése. A ritmusérzék fejlesztésén belül fontos az egyenletes lüktetés megéreztetése. Ezután következik a dal és mondóka ritmusának megtanítása. Tapsolás, dobolás, kopogás az adott ritmus ütemére. A zenei hallásfejlesztés során a hangmagasság és dinamikai érzék fejlesztése történik. Az hallás fejlesztés jótékonyan hat a belső hallásra is. Például, dúdolhatnak egy képről.

A következő fontos terület a rajzkészség fejlesztése. Montessori pályája kezdetén csak a rajzsablonok használatát gondolta jónak, mert a sokszor lerajzolt sablon által a gyerekek elsajátítják a pontos és határozott vonalvezetést, ami fontos előkészítő fázisa az írás tanulásnak. A színezés technikája segíti az írószer könnyed kezelésének megtanulását. A színérzékelést fejlesztő eszköze egy ötször két darabból álló tábla, amely piros, kék, fehér, zöld és sárga színekből áll. A feladat során a gyerekeknek ki kell választani az azonos színűeket és megnevezni azokat. A színárnyalatok megkülönböztetésére is dolgozott ki egy eszközt. Egy kilencrekeszű dobozban nyolc színnek hét különböző árnyalata található a legvilágosabbtól a legsötétebbig. Egy kör alakú lapra sugárformában kell elhelyezni a színtáblákat a sötét, felől haladva a világos árnyalat felé.

A mozgássérült gyereknél az agykéreg organikus károsodása következtében szétesik a szenzomotoros koordináció. Ami a vizuomotoros koordináció zavaraival jár, nehézségek tapasztalhatók a Gestalt-látásban, valamint a percepcióban (Horváth Dezsőné, 1999). A percepció zavar megnyilvánulhat abban, hogy a testvázát nem ismeri és ezért nem képes megmutatni a testrészeit. Téveszi az irányokat, síkban nem jól tájékozódik. Gyakori a látótér kiesés, ami nem minden színre sokszor csak bizonyos színekre vonatkozik. Közeli-távoli, álló vagy mozgó tárgyat nem tud fixálni. Zavar jelentkezik a tér és mélység érzékelésében. Összehasonlító rajzvizsgálat során kiderült, hogy az emberfigura elemei hamarabb alakulnak ki az egészséges gyerekeknél, viszont a sérült gyermekek több magyarázatot fűztek rajzaikhoz.

A mozgássérült gyermekcsoport firkatevékenységét tünet specifikusan is elemezte Horváth Dezsőné. Az athetosis-os gyerekek rajztevékenységére jellemző a kezdőpont megtalálásának nehézsége és fixálás képtelensége. A ceruzát görcsösen fogják, vagy nem szokványos módon. Mivel jellemző tünet a nehézkes, akadozó beszéd rajztevékenységüket nem kommentálják, ellenben élénk képzelőerőről tanúskodnak vibráló és színekben gazdag alkotásaik. Tetraparesis spasztika esetén a merev izomtónus miatt görcsös a ceruzafogás, nehéz a megfelelő nyomaték megtalálása a forma és a mérettartás szintén. A vonalvezetés nagyon egyeletlen, egyszer túl erős, máskor túl gyenge. A diplégiások ábrázolótevékenysége ugyan életkorúknak megfelelő, de rossz a vizuális emlékezetük és a vizuális ritmuskövetésük. Az ataxiások esetében gyakori a tremor, azaz akaratlan remegés, ami miatt pontatlan a vonalvezetés. Jellemző a változó írásnyomaték, a figyelmük nehezen leköthető és gyorsan lankadó. A hemiplégiásoknál a végtagok hiányos ábrázolása jelent meg a rajzon, illetve a ritmikus sor alkotásának képtelensége (Horváth Dezsőné, 2000).

2016.05.29.-én alkalmam volt megfigyelni egy óvodai rajzfoglalkozást a Pető András Főiskolán a Kisvakond csoportban. A teljes létszám 14 fő, de aznap két gyermek hiányzott. A csoporttagoknak tetraparalízis spasztikája van, ami azt jelenti, hogy mind a négy végtagban fokozott az izomtónus működése, ezért a rajzolás az asztalnál dalra és mondókára végzett kar és ujj lazítógyakorlatok előzték meg. Először nyújtott karemelést végeztek, mindkét karral egyszerre, majd váltva. Majd váltva érintették meg a jobb és bal karukat, miközben verbálisan kísérték a cselekvést. A kezükben babzsákot tartva gördítő mozdulatokat végeztek a térdükön. Ezután szivacs labda segítségével nyitották és zárták az ujjukat, majd megismételték a feladatot szivacs labda nélkül. A ráhangoló és lazító gyakorlatsor végén jött a napi feladat: cseresznyefa festése. A csoportra festőkötényt adtak, hogy ne legyenek maszatosak minden asztalra csúszásgátlót helyeztek, és jól fixálható rajztáblákat. A fa törzsét a gyerekeknek előre megfestette az óvónő, így nekik csak a gyümölcsökkel teli lombkoronát kellett megalkotni. A festési technikákat egyénre szabták. Volt aki, ecsettel, volt, aki szivacsot mártogatva festett. Volt olyan gyerek is aki, a radíros végű ceruzát mártva készítette el művét. A gyerekek láthatóan nagyon élvezték a feladatot, és végül nagyon szép cseresznyefák születtek.

Az írás tanításának fontos előkészítő fázisa a rajzolás és festés, ami fejleszti a vizuomotoros koordinációt és a téri orientációt. A rajzkészség fejlesztése után mindkét pedagógiában a grafomotorosfejlesztés következik. Montessori szembefordult az általános pedagógiai gyakorlattal, hogy hét éves kor előtt nem ajánlatos megismertetni a gyerekeket a betűkkel, mert még nem képesek az absztrakt gondolkodásra és a kezük sem elég ügyes az íráshoz. Gyakorlati munkája során sikerült bebizonyítania, hogy a gyerekek látványként fogják fel a betűt, és ugyanúgy lerajzolják, mint a cicát ábrázoló képet. Eszköztárában található egy nyolcszor nyolc cm-es kartonlap, amelyre rózsaszínnel a magánhangzók kékkel

a mássalhangzók vannak felragasztva. A gyermek előbb ujjával végig tapintja a betű formáját, miközben kimondja a betűhöz tartozó hangot, így társítva össze a látványt és a hangot. A konduktív nevelés legtöbb alanyának a központi idegrendszeri sérülés következtében dominancia zavarja, van, itt nem a dominancia kialakítása az elsődleges szempont, az a lényeges, hogy a gyermek szimmetrikusan terhelje a felső végtagjait. A Pető Módszer az agy két féltékének szimmetrikus összehangolására törekszik, minden feladatba ágyazott mozgássor ezt a célt szolgálja, amelyet laterális áthangolásnak neveznek (Feketéné Szabó és Horváth Dezsőné, 2012). A 2. táblázat szemlélteti a grafomotorosfejlesztés kivitelezését a konduktív pedagógiában, majd ezt követi egy ilyen típusú egyéni foglalkozás leírása.

2. táblázat: A grafomotorosfejlesztés felépítése

Célok	Feladatok	Szakaszai
Írás és vonalvezetés technikai kivitelezésének megvalósítása a fokozatosság elve alapján.	Grafikai ábrázolás esztétikai és pszichológiai hatásának érvényre juttatása vagyis, hogy a tevékenységet kedvvel végezzék.	Manipuláció (asztalnál végzett ülő/pálcával a levegőben végzett gyakorlatok ülő helyzetben/tépés/ragasztás)
Vizuo-motoros fejlesztés.	Tériorientáció tanulása.	Íráselemek előkészítése
Kézmozgás és finommotorika fejlesztése.	Alak-háttér differenciálás tanulása.	Eszközfogás differenciált egyénre szabott ceruzahasználat
Szem és kézfej koordinációjának a fejlesztése.	Vizuális figyelem fejlesztése.(Vizuális differenciálás/diszkrimináció)	Laterális- Kezesség Sátírozási technikák Alaklátás és formaállandóság fejlesztése. Vonalközben való tájékozódás. Vonalelemek ábrázolása.
	Vizuális-szeriális emlékezet fejlesztése.	Betűelemek írása

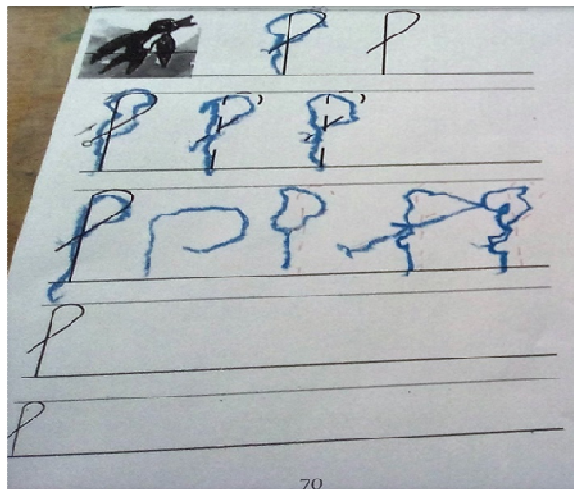
2016.06.03.-án megtekintettem egy egyéni óvodás íráskészség fejlesztőfoglalkozást, amely most párosan zajlott. A pedagógus elmondta, hogy azért rakta a kislányt és kislányt párba, mert a kislány motiválja a kislányt. A foglalkozás a helyes ülőhelyzet felvételével kezdődött. Ezután a gyerekek bemutatkoztak nekem. Le kellett dobolniuk hány évesek.

Az évszakkoronon be kellett állítaniuk a megfelelő évszakot. Majd Zsófi baba gurította nekik a labdát miközben be kellett fejezniük helyesen a mondatot. Ezután vízhang játék következett, helyes sorrendbe vissza kellett ismételniük a szavakat, majd meg kellett nevezni a hallott fogalmak gyűjtőnévét, ami a madarak volt. A következő feladatban arra az érzékszervükre kellett mutatniuk, amelyekkel látják vagy hallják a szót. Például, a fénykép szó kimondásakor mind a ketten ügyesen rámutattak a szemükre. A gyerekek madárcsalogatót játszottak, amely során a konduktor a kezükbe helyezte egy-egy madarat ábrázoló képet és a páros felváltva nevezte meg mit lát az ábrán. A következő feladat során a kezükből fecskefejet formáltak, ha a fecske szót hallották az énekben és a csőr szó hallatára pedig a dal ütemét követve nyitogatták és csukogatták a kezüket.

Ezután következett az óra fő célja a fecskevonal megtanulása. A fecskevonal tanulása egy színes pontozott táblán vette kezdetét, a gyerekeknek a pontozott vonalon végig haladva kellett elvezetniük madár lesre az erdészre. A táblán csak akkor léphettek előre, ha a sokféle madárnév között meghallották a fecske szót. A feladat végén annyit kellett tapasztalniuk ahány fiókat láttak a fészkekben. A kislánynak csak hangosan számolva sikerült a helyes számot letapsolnia. A konduktív pedagógia is alkalmazza a taktilis és látásingerek összekapcsolást, egy f betű formájú zsenília fonalat kellett végig tapogatniuk az ujjcscakájukkal. Nehezítésként, miután párszor megtapogatták, nekik kellett újraalkotni és végül a levegőbe megrajzolni a betűt. A betűelem képét kirakták mogyoróból. Majd sorközben tanulták leírni a betűképét, vastag filccel. Végül az óra zárásaként grízben

rajzolták meg. Ezt láthatóan nagyon élvezték, ahogy az apró grízszemek csiklandozták az ujjukat. Az írás tanulás vonalközben és grízben való gyakorlását ábrázolja az 1. és 2. kép.

1. kép: A fecskevonal tanulása a vonalközben



2. kép: Fecskevonal a grízben



Látogatás a Gyermeksziget Montessori Óvodában

2016.10.13.-án látogatást tettem a Békásmegyeren található Gyermeksziget Montessori Óvodában. Az óvoda kellemes környezetben található tágas udvarral és barátságos belső térrel. Az óvoda jelenleg 6 vegyes életkorú csoporttal működik. A csoport teljes létszáma 24 fő, de aznap négy kisgyermek hiányzott. Az óvodai program a beszélgető körrel indult. Az óvónő az aktuális napra és hónapra volt kíváncsi. Majd mindegyik gyereknek kiosztotta, hogy ő melyik nap és úgy kellett egymás után sorba rendeződniük, ahogy a hét napjai követik egymást. A kicsik ezt követően visszafelé rendeződtek el, és így mondták el a hét napjait. A reggelihez is úgy mentek ki kezet mosni, hogy az óvónő megmondta melyik „nap” állhat ki a sorból. A ráhangoló beszélgető kör után a reggeli következett. A kisasztalokat a napos terítette meg és a reggeli végén ő is szedte le. A csoportszoba a gyermekek méretéhez volt igazítva. Ezt követően a gyerekek különféle játékokat szedtek le a polcokról. Voltak, akik színezték,

voltak, akik különféle állatokat raktak ki. A csoport fiú tagjait a színes fakockák bővítették el és ezekből építettek különböző alakzatokat. A csoport ikerpárja egymással játszott és alkotta meg a színkört. Az idősebbek a számokkal és a betűkkel ismerkedtek már. A pedagógus csak akkor avatkozott a gyerekek önálló játék tevékenységébe, ha látta, hogy valaki segítségre szorul, vagy ha egy-egy gyermek odahívta, hogy nézze meg mit alkotott. Ez az elmélyült játéktevékenység addig folytatódott, amíg a háttérben meg nem szólalt a csendkörre hívó zene. A csendkörben a gyerekek égő gyertyával a kezükben a vonalon lépkedve egyensúlyoztak, majd odafordultak a társukhoz, akinek át szeretnék volna adni a gyertyát.

Itt én elbúcsúztam a csoporttól, hogy tudjak még beszélgetni az óvodavezetőjével, Stefán Mariannal. A beszélgetés a személyes élettörténetre, valamint a Montessori Pedagógia filozófiai és gyakorlati kérdéseivel foglalkozott. Szóesett az óvoda napi gyakorlatáról, a Montessori Egyesületről és annak céljairól, valamint a konduktív pedagógiáról. Az óvodavezető véleménye szerint a konduktív pedagógia nagyon jól beleilleszthető a montessori rendszerbe, hiszen mindkét pedagógia középpontjában a gyermeki önállóság elősegítése, a sajátos nevelésigényű gyermekek integrálása a legfontosabb cél.

Összefoglalás

Munkám a Montessori és a Konduktív Pedagógia, illetve jeles alakjaik összehasonlításáról szólt. Az összehasonlító elemzés először Maria Montessori és Hári Mária életét és munkásságát vetette össze egymással. A tanulmány további részében olyan elemekre fókuszáltunk, amelyek mindkét nevelési koncepcióban megtalálhatók, mint például a nevelő, akinek elsődleges feladata a gyermek önállóságra nevelése; a motiváló és tágas, de maximálisan gyermek szükségleteihez igazított tanulási környezet. Központi fogalom a gyermek képessé tévése az éneklésre, rajzolásra és az írásra, amely lehetővé teszi a normál közoktatásba való integrálásukat. A szociális tanulást és a másokhoz való alkalmazkodást a csoportos formában történő fejlesztés segíti elő.

Irodalom

- B. Méhes Vera (1994): *Montessori pedagógiai rendszere és alkalmazása az óvodában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh, M., Horváth Dezsőné (2014): *Dr. Hári Mária (1923-2001.)* Kiadja a Pető András Főiskola, Budapest.
- Balogh E., Kozma I. (2009): A konduktív nevelés gyermekneurológiai indikációja. *Ideggyógyászati Szemle* 2009. **62.**(1-2) sz. 12-22.
- Feketéné Szabó, É., Horváth Dezsőné (2012): Én is tudok írni Gondolatok a grafomotoros fejlesztés lehetőségeiről a mozgássérültek konduktív nevelése során. *Fejlesztő Pedagógia* 2012. **23.**(3) sz. 31-34.
- Hári, M.(szerk.)(1991): *A konduktív pedagógiai rendszer hatékony működésének alapelvei és gyakorlata*. Kiadja a Nemzetközi Pető Intézet, Budapest.
- Háry, M. (1997): *A konduktív pedagógia története*. Kiadja a Mozgássérültek Pető András Nevelő-képző és Nevelő Intézete, Budapest.
- Horváth Dezsőné (1999): Gondolatok mozgássérült óvodáskorú gyermekek vizuális fejlesztéséről. *Fejlesztő Pedagógia* 1999. 10.(4-5.) sz. 83-85.

- Horváth Dezsőné (2000): Mozgássérült óvodások firkatevékenységének megfigyelése. *Magyar Pedagógia* 2000. 101.(1.) sz. 47-62.
- Kiss, E., Szirt Miklósné (1992): *Montessori- Pedagógia az óvodában*. Kiadja a Horizont-2000 Humán Szolgáltató Bt.
- Komáromi Lajosné (2006): *A játék természetes örömeivel Ének-zenei nevelés óvodai gyakorlatomban*. Antalógia Kiadó, Lakitelek.
- Kurucz Rózsa (1995): *Montessori-Pedagógia*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Montessori Mária (2002): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.

Melléklet:

Interjú Stefán Mariannal a Gyermeksziget Montessori Óvoda vezetőjével és a Magyar Montessori Egyesület elnökével.

Beszélgetőtársam Stefán Mariann, aki a Zipernovszky utcai Gyermeksziget Montessori Óvoda vezetője és a Magyar Montessori Társaság Elnöke.

- *Kedves Mariann mesélne nekem arról, hogyan kezdődött a karrierje. Mióta dolgozik óvodapedagógusként?*

- Óvodapedagógusként 1980. 09.01. óta dolgozom. Pályámat itt kezdtem ebben az intézményben, amely akkor még a Zipernovszky Óvoda néven működött, hat csoporttal, de magas gyermeklétszámmal, majd a 80-as évek közepétől csökkent 33-36 főre a csoportok létszáma.

- *Hogyan került kapcsolatba a Montessori Pedagógiával?*

- A Montessori Pedagógiával a 80-as évek közepén ismerkedtem meg, B. Méhes Vera montessori pedagógus előadásai által. Nagyhatással voltak rám ezek az előadások, amelyek többek közt a pedagógiai megújulás lehetőségével és különféle reformpedagógiai irányzatokkal foglalkoztak. Majd 1989-ben részt vettem egy vezetői konferencián, ahol már nemcsak az elméleti részébe, hanem a módszertanába is betekintést nyerhettem B. Méhes Vera mentorálásával. Az óvoda működésében is ebben az évben történt változás, mert addig a szocialista rendszer szemléletének megfelelően működött és csak a rendszerváltozás után lehetett szabadon programot választani.

- *Említette B. Méhes Verát, aki a magyarországi montessori mozgalom elindítója volt. Többek közt megalapítója és tiszteletbeli tagja volt a Magyar Montessori Egyesületnek is, amelynek jelenleg Ön az elnöke. Kérem, meséljen egy kicsit bővebben az egyesületről.*

- Az egyesület 1992. május. 12.-én jött létre, amelynek alapítóülésén magam is részt vettem. A montessori tanfolyamot 1991-ben végeztem el és annyira megtetszett, hogy rögtön az ott tanultakat megpróbáltam átültetni a mindennapos pedagógiai gyakorlatomba. 1994-től jó magam bemutatós montessori pedagógusként működtem, de mivel nagyon elhívatott voltam az egyesület megválasztott az elnökének. A jelenlegi egyesület jogutódja a Magyar Montessori Egyesületnek, amelyet még Kenyeres Elemér és Veszely Ödön vezetett. A legfontosabb célja az egyesületnek, hogy a Montessori Pedagógia rendszerét megismertesse, elmélyítse és folytonosságát fenntartsa a hazai intézményekben, különös tekintettel az állami intézményekre, hogy minél több gyermek nevelésébe kerülhessen bele ez a pedagógiai módszer. Külföldön ez a módszer inkább a magán szférába honosodott meg. Célunk még továbbá hogy, folyamatosan tájékoztassuk a pedagógusokat a külföldi montessori szakmai megújulásokról. 2004 óta tagjai vagyunk az Európai Montessori Egyesületnek, évente veszünk részt konferenciákon, az idén Berlinbe volt és a felelősség kérdése volt a témája. 1992-óta van szaklapunk is, amely egészen B. Méhes Vera 2013-as haláláig évente két példányban jelent meg, azóta évente csak egy összevont számot tudunk kiadni. Ebben a lapban szakmai tájékoztatást adunk a filozófiáról és bemutatjuk az országban folyó gyakorlatot. Szakfordítások által szélesítjük kollegáink látókörét, hogy ne csak a hazai, de a külföldi gyakorlatban is alapos tájékozottsággal rendelkezzenek. A képzések megszervezése és lebonyolítása szintén az egyesület kiemelt feladatai közé tartozik. Van egy 80 órás és 80 kreditpontos alapképzésünk. A képzés tematikája és gyakorlati része teljesen megegyezik az európai montessori képzéssel. Az alapképzésre épül rá egy emelt szintű montessori tanfolyam is. Továbbá az ELTE szervezésében van egy két éves montessori szakpedagógus képzés is. A

képzést első sorban pedagógusoknak és gyógypedagógusoknak ajánljuk, de a szülők részéről is egyre nagyobb érdeklődést tapasztalok.

- *Az Ön véleménye, tapasztalata szerint miben adhat többet egy montessori óvoda a gyermek egészséges testi-lelki fejlődéséhez, mint egy hagyományos óvoda?*

- A pedagógus példaadása nagyon fontos, mert mi nem direkt oktatjuk a gyermekeket, hanem megpróbáljuk ezt belső szükségletté tenni, itt a gyerekek szabadon tevékenykedhetnek, és mi támogatjuk őket ebben. Nagyon elfogadóak vagyunk. A vegyes életkorú csoportok is ezt segítik elő, hogy a nagyobbak támogassák a kisebbeket, és a fiatalabbak merjék elfogadni a segítséget idősebb társaiktól. A környezet szintén a felfedezésre sarkallja a gyerekeket, ha tevékenységben örömet leli az hosszú távon előnyösen hat az egyéni fejlődésére, így könnyebben mozgósíthatók azok a területek is amely, még nem olyan jól fejlettek.

- *Az óvoda pedagógiai programjában kiemelt helyen szerepel a toleranciára való nevelés a másság elfogadása. Vannak-e jelenleg SNI-s és BTM-s gyermekek? Vannak-e kifejezetten ezt elősegítő óvodai vagy óvodán kívüli programok, foglalkozások?*

- 2009-ben még csak egy speciális nevelésigényű növendékünk volt, de a számuk évről évre nő, így jelenleg 10 ilyen gyermekünk van. Két szervi fogyatékos. Kifejezetten ilyen foglalkozásunk nincs, hiszen a tolerancia a gyerekek napirendjébe szervesen beépül. A közös játékkal és az által, hogy fogyatékkal élő társuk is a csoport teljes értékű tagja. A csendjáték is az egymásra való odafigyelést és az egymás felé fordulást szolgálja, miközben ügyesedik a gyerekek mozgáskoordinációja a vonalon való egyensúlyozás által.

- *Az eredeti eszköztárat alkalmazzák?*

- Igen, de másféle fejlesztőeszközöket is használunk, mert szeretnénk a gyermekeinknek biztosítani a minél szélesebb körű megismerést és fejlődést. Közel 300 fejlesztő eszközünk van. Mindenből egy van, de ennek van több változata, mert ezzel is szeretnénk a gyerekek kompromisszum készségét és egymással való kommunikációját fejleszteni.

- *Hogyan épül fel a gyerekek napirendje? A napirendben melyek a fő fejlesztési területek?*

- A mozgásfejlesztés nagyon hangsúlyos része a gyerekek óvodai programjának. A testnevelés óra a Gergely Ildikó- féle program szerint zajlik. Idén lehetőségünk nyílt az önkormányzat által biztosított ingyenes úszásfoglalkozáson való részvételre. Az óvodán kívüli tevékenységek is a testmozgást és egészséges testkép kialakítását szolgálják. A lányok művészi tornán, míg a fiúk foci és kosárlabda edzéseken vehetnek részt. Ezek a foglalkozások jótékonyan befolyásolják a kognitív készségek fejlődését, elősegítve az írás, olvasás, számolás készségének kialakulását. Ezek az alapkészségek nélkülözhetetlenek a későbbi sikeres iskolai élethez. A napok fel vannak osztva aszerint, hogy aznap melyik a fő fejlesztési terület. Ma épp az érzékelés fejlesztése volt a napirenden.

- *Milyen fejlesztőszakemberek segítik a sajátos nevelésigényű gyermekeket a mindennapok során, elősegítve felzárkóztatásukat ép társaikhoz?*

- Befogadó intézmény vagyunk 2002 óta, így rendelkezünk a szükséges szakember gárdával is. Van saját pszichológusunk, logopédusunk és fejlesztőpedagógusunk. Utazó gyógypedagógus látja el az SNI-s gyermekeket. Pedagógiai asszisztens segíti a munkánkat.

- *Ismeri-e a konduktív pedagógiát? Mi a véleménye mennyire egyeztethető össze egymással a Montssori és a Konduktív Pedagógia?*

- A gyógypedagógiai tanulmányaim során hallottam róla. Véleményem szerint jól beleilleszhető montessori szemléletbe a konduktív pedagógia, mert ott is nagyon fontos a gyermek önállóságra nevelése a motiváló környezet és a pedagógus példamutatása által.

- *Köszönöm az interjút!*

**ELSŐÉVES EGYETEMI HALLGATÓK
ÉLETMÓDBELI SZOKÁSAINAK KÉRDŐÍVES FELMÉRÉSE**

Szerzők:

Dulavics Diána
Debreceni Egyetem

Petrika Hajnalka
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
dulavics.diana@gmail.com

Lektorok:

Bíró Éva
Debreceni Egyetem

Fiatal Szilvia
Debreceni Egyetem

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Dulavics Diána és Petrika Hajnalka (2016): Elsőéves egyetemi hallgatók életmódbeli szokásainak kérdőíves elemzése. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 49-57. DOI 10.18458/KB.2016.4.49

Absztrakt

Vizsgálatunkban elsőéves egyetemi hallgató életmódját mértük fel, különös hangsúlyt fektetve a sportolási szokásokra, ülással töltött órák számára, valamint a fájdalom meglétére. A felméréshez önkitöltős kérdőívet használtunk. Eredményeink azt mutatták, hogy a hallgatók 75%-a végez jelenleg valamilyen sporttevékenységet, dominánsan hobbi szinten. Versenyszinten a hallgatók 50%-a végzett sporttevékenységet felsőoktatásba kerülés előtt, most azonban idő és lehetőség hiányában 34%-uk felhagyott a versenyzéssel. Gyakori a fájdalom megléte a hallgatók körében a nyak-vállöv, hát és derék területén. Jellemző az ülő életmód, emellett a gerincvédő életmód szabályait csak a hallgatók 35 %-a ismeri, közülük is csak kevesen alkalmazzák azokat. Az életmódbeli jellemzők és a fájdalom megléte között szignifikáns kapcsolatot nem tudtunk kimutatni, de adataink jelzik az életmódbeli tényezőkből adódó kockázatokat.

Kulcsszavak: életmód, egyetemi hallgatók, fizikai aktivitás

Diszciplína: Orvos- és egészségtudomány

Abstract

QUESTIONNAIRE SURVEY OF LIFESTYLES HABITS OF FIRST ANNUAL UNIVERSITY STUDENTS

In our research, we measured first-year students' lifestyle, emphasizing sport habits, time spending sitting and the presence of pain. Our questionnaire is self-reporting. Results show that 75% of the students do some kind of sports as a hobby. Before starting the university, 50% of the students did some kind of competitive physical activity, but by now, 34% of them gave up doing that because of lack of the time and possibility. Feeling pain in different parts of the body is frequent, neck and shoulders, zone of the back and low back. Sedentary lifestyle is frequent, and people do not pay attention to the spine protection. Only 35% of the students

know the principles of the spine protection and only a few of them use it while sitting. We have not found any significant connection between lifestyle characteristics and pain, but our results show the risks of this lifestyle.

Keywords: lifestyle, students, sport

Disciplines: Medical and Health Science

A mai világban rengeteg olyan egészségkárosító tényezővel találkozunk, melyek ellen a kevésbé ellenálló szervezet nehezen tud védekezni. Éppen ezért rendkívül fontos odafigyelnünk magunkra, a saját egészségünkre, az egészség megőrzésére. Felnőttekre és gyerekekre egyaránt jellemző a mozgásszegény életmód, ami magában hordozza az egészségromlás kockázatát.

A WHO (1946) szerint „az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem a testi, lelki, szociális jóllét állapota.” Több tényező együttese adja az egészséget. Meghatározó a mozgás mellett a táplálkozás, a káros szenvedélyek elkerülése, valamint a stressz-mentes életvitel. A testmozgás jótékonyan hat a szervezetre: amellet, hogy növeli a teljesítőképességet és csökkenti a testtömeget, remek feszültség levezető tevékenység is, ezáltal segít megteremteni a testi - szellemi egyensúlyt (Aszmann, 2003).

Elsősorban a fizikai aktivitás hiánya miatt egyre fiatalabb korban jelennek meg a gerinc degeneratív elváltozásai, valamint a belőle következő fájdalom. Világszerte a fiatal felnőttek mintegy 40%-át érinti a derékfájás problémája. Serdülőkorban a hirtelen növekedés miatt a gerinc kevésbé ellenálló a külső behatásokkal szemben és könnyebben kialakulnak a különböző elváltozások, melyek a későbbiekben fájdalmat eredményeznek. Sok tényező befolyásolja a derékfájás kialakulását, többen tartják kiváltó oknak az életmódot, a testsúlyt, az izmok flexibilitását, a sportolást valamint a nehéz táskák hordását. Chiwaridzo és Naidoo (2015) olyan 13 és 19 éves kor közötti fiatalokat vizsgált objektív és szubjektív vizsgálati módszerekkel, akiknek gyakori deréktáji fájdalmuk volt. A vizsgálatból kiderült, hogy a nehéz iskolatáskák viselése, valamint az inaktivitás növeli a deréktáji fájdalom megjelenését, viszont a sport típusát illetően nem találtak összefüggést. Ugyancsak szignifikáns összefüggést észleltek a fájdalom kialakulása és a napi 5-6 órás ülés között.

Testünk vázát a csontvázrendszer adja, mely számos izom, ín és szalag tapadási helyeül szolgál. Tartópillére a gerinc, mely nyílirányban (sagittalis síkban) kettős S alakú rendelkezik. Elsődleges görbületnek nevezzük a háti (thoracalis), valamint a keresztcsonti (sacralis) kyphosist (hátrafelé konvex görbületet), mivel ezek már születésünkkel megfigyelhetők. A nyaki (cervicalis) és az ágyéki (lumbalis) lordosis (előrefelé konvex görbület) pedig másodlagos görbület, mert ezek még nincsenek jelen születéskor, hanem fejlődésünk során alakulnak ki különböző életszakaszokban. A kettős S alaknak lengéscsillapító hatása teszi lehetővé, hogy szervezetünk elnyelje a különböző mechanikai hatásokat, ezzel védve a szervezetet a károsodástól. Hátról tekintve a gerinc egy egyenes alkot. Ez a fiziológiai állapot biztosít megfelelő tapadási és eredési helyet az izmok számára, valamint lehetővé teszi azok megfelelő működését. Abban az esetben, ha a csontok, ízületek struktúrájában változás történik, megváltozik a rostok lefutása és már nem lesz képes az izom olyan erejű munkavégzésre, mint normális körülmények között. Egy izom rövidülése egy másik izom megnyúlását eredményezi, mely képes a hozzá kapcsolódó csontos struktúrát is elmozdulásra készíteni, ezzel további deformitást okozva. Ugyanakkor izom eredetű is lehet a deformitás oka az izmok rövidülése, nyúlása következtében, mely később fog elváltozást okozni a csontos szerkezetben. Megkülönböztetünk fázikus, illetve tónusos izmokat, melyek dominánsan rövidülésre vagy nyúlásra hajlamosak. Mindkét esetben csökken az izomerő. A

fizikai aktivitás erősíti a testtartást meghatározó izmokat, biztosítja azok megfelelő tónusát és flexibilitását.

Az izmok flexibilitásának csökkenése is befolyásoló tényezője lehet a derékfájás kialakulásának. Nem szabad elfelejtenünk azonban, hogy egyes sporttevékenységek nem csökkentik, de éppen ellenkezőleg, növelhetik a fájdalom kialakulásának kockázatát. Ilyenek például a gimnasztika és a kézilabda, melyek a mozgató szervrendszer túlzott igénybevételét követelik meg. Skoffer és Foldspang (2008) tanulmánya is alátámasztja, hogy pozitív korreláció van az alsó háti szakasz fájdalmának kialakulása és az inaktivitás, valamint a sok ülésel töltött idő között. Ugyancsak pozitív korrelációt tapasztaltak a kézilabdázás, valamint a gimnasztika kapcsán, tehát e sportok rizikófaktoroknak tekinthetők. Viszont negatív korrelációt állapítottak meg az úszás vonatkozásában, tehát ez a tevékenység csökkenti a derékfájás erősségét.

Célunk volt, hogy megismerjük azon hallgatók életmódját, sportolási szokásait, akik első évüket töltik a felsőoktatásban. Feltételezzük, hogy a hallgatók felsőoktatásba kerülése hatást gyakorol a fizikai aktivitás meglétére, minőségére és mennyiségére, valamint, hogy az ebből fakadó inaktivitás már fiatal korban a test különböző területein fájdalmat generál.

Módszertani áttekintés

Vizsgálatunkat 2015 decemberében végeztük a Debreceni Egyetem Népegészségügyi Karán. A Népegészségügyi Karon tanuló 74 elsőéves hallgatót vontunk be a vizsgálatba. A 74 hallgatóból 52 gyógytornász (47 lány, 5 fiú) és 22 népegészségügyi ellenőr (21 lány, 1 fiú) volt. A hallgatók átlagéletkora $19,4 \pm 2,3$ év. Minden hallgató önként jelentkezett a vizsgálatra. A hallgatók beleegyeztek, hogy az adatokat felhasználjuk tudományos célra. A hallgatókat megkértük egy 47 kérdésből álló kérdőív kitöltésére, melyben többek között kíváncsiak voltunk a hallgatók sportolási szokásaira, valamint arra, hogy hány órát ülnek átlagosan egy nap. Emellett a hallgatók által jelzett fájdalom erősségét is mértük Vizuális Analóg Skálával.

A kérdések saját szerkesztésűek voltak, valamint egyes elemeit a 2009-es Európai Lakossági Egészségfelmérés (ELEF) kérdőívéből emeltük át. A kérdőívet 3 részre tagoltuk. Az első részben néhány demográfiai és oktatási adatra kérdeztünk rá. A következő részben az életmódjukra és testmozgási szokásaikra vonatkozó kérdéseket tettünk fel, melyben nagy hangsúlyt fektettünk a régebbi valamint korábbi sporttevékenységekre, azok jellegére és a végzés gyakoriságára. Emellett az ülésel töltött órák számára is rákérdeztünk, valamint arra, hogy ők maguk milyennek ítélik meg saját testtartási- és egészségi állapotukat. Az utolsó részben mozgásszervi panaszokra tértünk ki, valamint Vizuális Analóg Skálán is bejelölték a hallgatók az adott részen jelentkező fájdalom intenzitását.

Statisztikai módszerek: A kérdőívből Microsoft Office Excel 2010 táblázatba vittük be az adatokat. A különböző tényezők és a fájdalom kapcsolatának vizsgálatára az erre vonatkozó adatokat külön táblázatokba szedtük, majd EpiInfo statisztikai szoftver segítségével logisztikus regresszió és relatív kockázat számításokat végeztünk. Ezek mellett a két szak hallgatóinak mozgásszervi és életmódbeli szokásainak összehasonlítása is megtörtént.

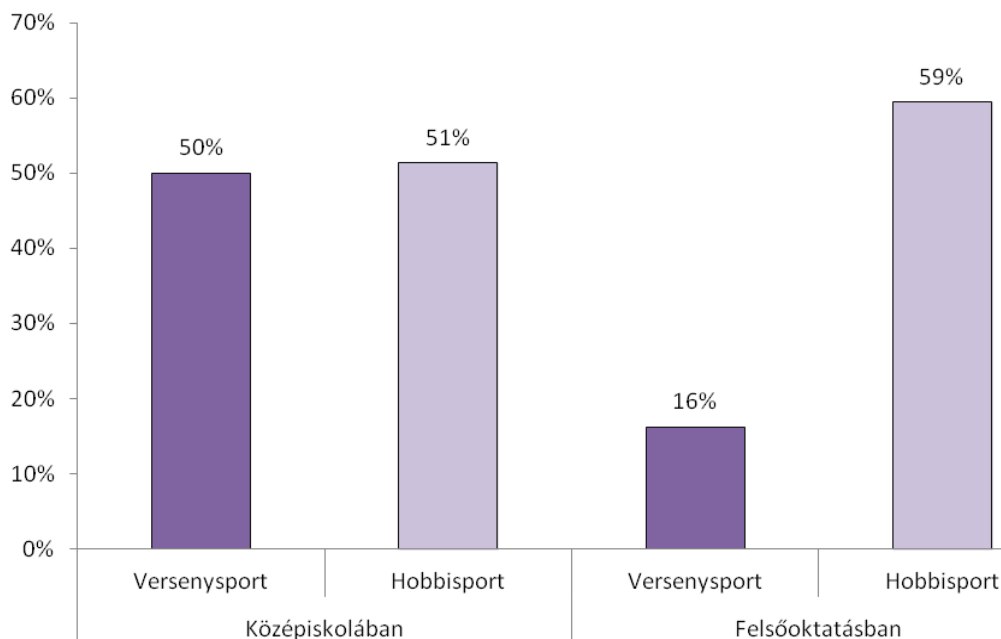
Eredmények

Sportolási szokások. Első körben a hallgatók sportolási szokásaira tértünk ki, külön figyelmet fordítva a régebbi és a jelenlegi sporttevékenységekre, valamint a verseny- illetve a hobbisportok területére. A 74 hallgatóból mindössze tizenketten sportolnak jelenleg is versenyszerűen (16%), holott korábban a tanulók 50%-a tartozott ebbe a csoportba, tehát a hallgatók 34%-a felhagyott a versenyzéssel. Ezzel ellentétben a hobbisportot folytatók aránya

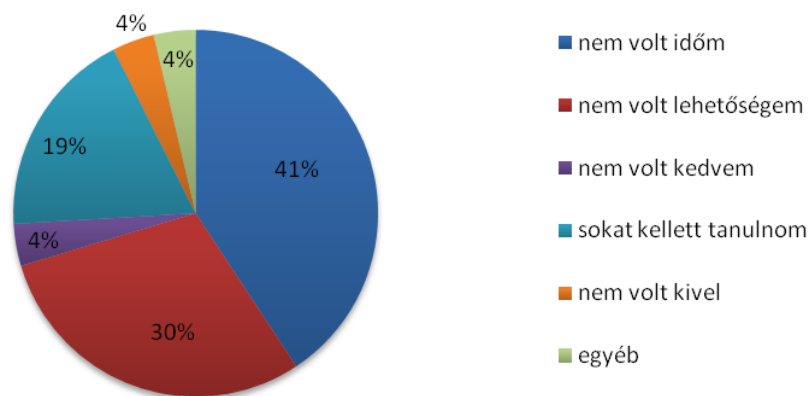
nőtt a korábbiakhoz képest, így jelenleg a hallgatók 59%-a végez valamilyen sporttevékenységet hobbi szinten, ahogy ezt az 1. ábra szemlélteti.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy mi volt az oka annak, hogy felhagytak a versenyszintű sporttevékenységgel. A legtöbben arra hivatkoztak, hogy nem volt elegendő idejük, illetve lehetőségül tovább folytatni (2. ábra). Egyetlen hallgató sem jelölte meg okként az „anyagi ok”, a „nem volt kitartásom” és a „haszontalannak éreztem” opciókat. A hobbi szintű sporttevékenységgel a hallgatóknak mindössze 16%-a hagyott fel. A megkérdezett hallgatók 69%-a kevesebb, mint egy éve végez hobbi szinten sporttevékenységet és egyetlen hallgató sem végzi a választott hobbi szintű sporttevékenységét több mint 4 éve.

1. ábra: Verseny- és hobbisportot űzők aránya a felsőoktatásba lépés előtt és azt követően (n=74, forrás: a Szerző)



2. ábra: Miért hagyott fel a versenyszerű sporttevékenységgel? (n=74, forrás: a Szerző)



Azt is megtudtuk, hogy legtöbben (a hallgatók 59%-a) csak heti 1-2 alkalommal, 25%-uk heti 3-4 nap, és mindössze 16%-uk végzi heti 5-6 alkalommal vagy minden nap az általuk választott tevékenységet. Legkedveltebb sporttevékenységek közé tartozik a tánc, az atlétika és a kézilabda.

Az életmód egyéb jellemzői. Kérdőívünkben az inaktivitásra is kitértünk, mégpedig az ülés kapcsán. A hallgatók 53%-a lehetőleg kevés időt tölt ülésel a szabadidejében (1-3 óra), a tanórák alatt pedig a legtöbb (64%) hallgató átlagosan 6-7 vagy annál több órát ül egy nap.

Az egészségi állapot szubjektív megítélése. Az életmódra vonatkozó kérdések mellett kíváncsiak voltunk a saját egészségi állapotuk szubjektív megítélésére is.

A 74 hallgatóból 50-en, azaz 68% jónak ítéli meg az egészségi állapotát, 24%-uk pedig kielégítőnek. Mindössze 5% vallja magáról, hogy nagyon jó az egészségi állapota és 1 hallgató ítélte rossznak.

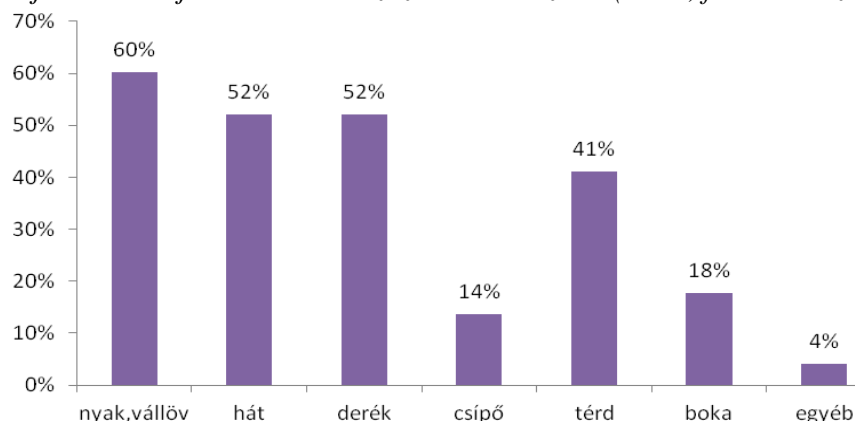
Arra a kérdésre, hogy mennyit tehet az ember a saját egészsége érdekében, a hallgatók több mint fele (51%) válaszolta azt, hogy nagyon sokat, 45%-uk, hogy sokat. Mindössze 4 hallgató érzi úgy, hogy nem tehet semmit az egészségéért, 5-en pedig nem tudták megítélni.

A testtartás szubjektív megítélése. A hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy milyenek ítélik meg a testtartásukat. A válaszok alapján 49%-uk érzi közepesnek a testtartását és 38%-uk jónak. 2 (3%) hallgató érzi úgy, hogy kiváló a tartása és 8 fő (11%) érezte azt rossznak. Egyetlen hallgató sem érzi nagyon rossznak a testtartását.

Gerincvédő életmód. Megkérdeztük azt is, hogy ismerik-e a gerincvédő életmód szabályait. A válaszok százalékos megoszlása szerint a hallgatók 65%-a nem ismeri a gerincvédő életmód szabályait. 26 hallgató állította, hogy ismeri a gerincvédő életmód szabályait, közülük pedig 18-an alkalmazzák is.

Fájdalom megjelenése, lokalizációja. A helytelen testtartás következtében különböző testtájakon fájdalom jelentkezik. Egy-egy hallgató több területet is bejelölhetett, ahol fájdalmat érzelt. A válaszokból kiderült, hogy a legfájdalmasabb terület a nyaki és a vállövi régió, ezeket a hallgatók 60%-a jelölte meg. Ezután következik a gyakoriság szempontjából a hát- és a deréktáji fájdalom. Az alsó végtagon a legtöbb jelölést a térd területe kapta, valamint néhány hallgató jelölte meg a csípő, valamint a boka tájékot (3. ábra). Jeleztek a hallgatók a csukló, a könyök és a talp területén is fájdalmat (lásd: a 3. ábra „egyéb” kategóriáját).

3. ábra: Fájdalmasnak jelölt területek százalékos eloszlása (n=74, forrás: a Szerző)



A fájdalom megjelenése és az életmód közötti kapcsolat. Logisztikus regresszió számítással vizsgáltuk, hogy a különböző tényezők (ülve eltöltött órák száma, sportolás hiánya, gerincvédelem ismeretének hiánya), milyen eséllyel vezetnek a fájdalom kialakulásához. Külön vizsgáltuk a 3 legfájdalmasabb területre (nyak, vállöv területe, hát és derék tájék) gyakorolt hatásokat.

Bár szignifikáns összefüggésről egyik befolyásoló tényező esetében sem beszélhetünk, az 1. táblázat adataiból kiderül, hogy a nyak és a vállöv területén jelentkező fájdalom esetében a legmagasabb esélyhányadossal (EH) a rendszeres sportolás hiánya rendelkezik, a hátfájalom esetében pedig a hosszantartó, statikus ülés. Az előbb említett két tényező és a derékfájdalom kapcsolata közel azonos EH-sal jellemezhető.

1. táblázat: Logisztikus regresszió vizsgálat eredményei (forrás: a Szerző)

Fájdalom testtájék szerinti helye	Lehetséges fájdalom kiváltó tényező	Esélyhányados	95%-os konfidencia intervallum		p
			alsó határ	felső határ	
Nyak, vállöv fájdalma	Sportolás hiánya	1,73	0,59	5,11	0,32
	Hosszantartó, statikus ülés	1,54	0,55	4,29	0,41
	Gerincvédelem hiánya	0,54	0,18	1,56	0,25
Hátfájás	Sportolás hiánya	1,07	0,37	3,04	0,90
	Hosszantartó, statikus ülés	2,31	0,84	6,38	0,11
	Gerincvédelem hiánya	0,89	0,31	2,53	0,83
Derékfájás	Sportolás hiánya	1,01	0,36	2,85	0,98
	Hosszantartó, statikus ülés	1,20	0,44	3,26	0,72
	Gerincvédelem hiánya	0,64	0,23	1,80	0,40

Relatív kockázat számítást is végeztünk annak érdekében, hogy megtudjuk, mennyire befolyásolja az adott tényező a fájdalom megjelenését, azaz mekkora rizikót jelent (2. táblázat). Ez a vizsgálat sem tárt fel a fájdalom és a vizsgált tényezők között szignifikáns összefüggést.

2. táblázat: Relatív kockázat számítása (forrás: a Szerző)

Relatív kockázat	Pont-becslés	95% konfidencia intervallum	
Fájdalom és gerincvédelem ismeretének hiánya	1,00	0,37	2,66
Fájdalom és üléssel töltött órák száma	1,36	0,53	3,48
Fájdalom és a sport hiánya	1,53	0,60	3,92

A két szak hallgatóinak összehasonlítása. A két csoportot külön megvizsgálva és összehasonlítva a fájdalom tekintetében azt tapasztaltuk, hogy a népegészségügyi ellenőr hallgatók körében a leggyakrabban jelölt terület a derék, míg gyógytornászoknál a nyak és a vállöv.

Az üléssel töltött órák számának összehasonlításakor hasonló arányokat találtunk a két csoportot vizsgálva. Mind a gyógytornász, mind pedig a népegészségügyi ellenőr hallgatók

minimális időt töltenek otthon ülésel, iskolai viszonylatban azonban mindkét csoport magasabb óraszámot jelölt meg. A legtöbb gyógytornászhallgató (39%-uk) a 4-5 órás ülést jelölte meg egy iskolai napon, míg a népegészségügyi ellenőr hallgatók 45%-a bevallása szerint napi 6-7 órát tölt ülésel a tanórákon.

A szabadidőben ülésel töltött órák esetében nagyon hasonló értékeket találtunk. Testmozgást vizsgálva sem találtunk számottevő eltérést a két csoport között, a gyógytornászhallgatók 69%-a végez jelenleg valamilyen sporttevékenységet, a népegészségügyi ellenőr hallgatóknál ez az arány csupán pár százalékkal tér el, 64%.

Összehasonlítva, hogy a két szak hallgatói milyenek ítélik meg saját testtartásukat, nem találtunk jelentős eltérést. Közel azonos százalékok érzik jónak és közepesnek a testtartásukat, míg a népegészségügyi ellenőr hallgatók közül többen jelölték a „rossz” választási lehetőséget (4. ábra).

4. ábra: a két hallgatói csoport saját testtartásának megítélésével kapcsolatos válaszok összehasonlítása. Balra a népegészségügyi ellenőr szakos (n=21), jobbra a gyógytornász szakos (n=53) hallgatók válaszai láthatók. Forrás: a Szerző.



Megbeszélés és következtetés

Eredményeink közül kiemelendő, hogy a felsőoktatásba való belépés után a versenysportolók aránya 50%-ról 16%-ra esett, viszont többen kezdtek hobbi sportba, mint az előző időkben. Akik eddig is folytattak hobbi szintű sporttevékenységet, azt jelenleg is folytatják, a korábban versenysportot űzőknek pedig a 62%-a jelenleg hobbi szinten sportol. Arra a kérdésre, hogy miért hagytak fel a versenyszintű sportolással, a legtöbb hallgató azt a választ adta, hogy nem volt elegendő ideje vagy lehetősége azt tovább folytatni. 19%-uk a „sokat kellett tanulnom” lehetőséget jelölte meg ok gyanánt.

A hobbisportolók aránya viszont megnőtt, melyben közrejátszhat, hogy az egyetem számos sportolási lehetőséget biztosít, illetve Debrecen, nagyváros lévén rengeteg konditeremmel és egyéb sportolási lehetőséggel rendelkezik, melyek közül sok a kollégiumokhoz közel helyezkedik el. A sport szeretete ugyancsak hajtóerő lehet a hobbisportolást tekintve azoknak, akik kénytelenek voltak felhagyni addig végzett versenyszerű sporttevékenységükkel. Megállapítottuk, hogy a hallgatók napjuk nagy részét ülve töltik az iskolapadban, a gerincvédő életmód szabályait viszont csak a hallgatók 24%-a alkalmazza. Ebből arra következtethetünk, hogy a vizsgált hallgatók nem megfelelő testhelyzetben ülnek napi 6-7 órát. Ezen felül a sok ülésel töltött időt nem kompenzálják megfelelő mennyiségű

testmozgással, hiszen mindössze heti 1-2 alkalommal végeznek sporttevékenységet saját bevallásuk szerint. Ennek ellenére a hallgatók 73%-a jónak ítélte meg az egészségi állapotát. Sajnos, azt is tapasztaltuk, hogy már ez a korosztály (átlagéletkor 19,4±2,3 év) is számos területen jelez fájdalmat.

A Magyar Sporttudományi Társaság (2013) tanulmánya is alátámasztja, hogy inaktív nemzetnek számítunk, hiszen a lakosság 77%-a nem mozog háromnál többször egy hónapban. A mi vizsgálatunkból is kiderült, hogy a legtöbben mindössze heti 1-2 alkalommal végeznek sporttevékenységet, mely nem sokkal haladja meg a tanulmányban említett havi 3 alkalmat. Az inaktív életmód a vázizomrendszer egyensúlyának megbomlásához, rossz testtartáshoz vezet, ami izomeredetű fájdalmat okoz. Esetünkben a hallgatók sok helyen jelölték fájdalmat, elsősorban a nyak, a vállöv, a hát és a derék területén.

Chiwaridzo és Naidoo (2015) – akik fiatalok körében vizsgálták a visszatérő derékfájás lehetséges okait – szignifikáns kapcsolatot fedezett fel a derékfájás és az inaktivitás között olyan diákok körében, akik egyáltalán nem, vagy csak heti 1-2 órát mozogtak. Szoros összefüggést a jelen vizsgálat nem tudott kimutatni.

Mivel a fizikai aktivitás promotálása elég fontos részét képezi az egészségfejlesztésnek és -megőrzésnek, felmerül a kérdés, hogy vajon miért nem érzi minden ember ugyanolyan fontosnak a sportolást. Kutatásokból kiderül, hogy a fiatalok életében nem szerepel egyértelműen a sport és ha választás elé kerülnek, gyakran a sportolás az, amiről lemondanak, valami más, számukra értékesebb tevékenység javára. Fiatal felnőtt korban teljesen lefoglalja az embereket a karrierépítés, így sokkal fontosabbnak tekintenek olyan tevékenységet, melyek előrébb viszik őket az életben, illetve biztosítják a társadalmi ranglétrán való feljebb jutást (Coakley and White, 1992).

Nemekre lebontva is vizsgálhatjuk a sportban való részvételt vagy éppen a tevékenységtől való távolmaradás okát. Lányok számára az iskolai testnevelésórákon elszenvedett kudarcok nagyon gyakran negatívan hatnak a későbbi sportolási szokásokra. Az is megfigyelhető, hogy testnevelés órákon az ellenkező nem jelenlétében a lányok kényelmetlenül érzik magukat, valamint csökken a teljesítő képességük. Azonban legfőbb motivációként említendő a külső megjelenés, mely mindkét nem tekintetében elmondható (Allender, 2006).

„A mozgásszegény életmód nagy eséllyel alakul ki fiatal felnőtt korban, amikor az iskolapad elhagyása után a kötelező testnevelés órák is elmaradnak. A további tanulmányok, vizsgaidőszakok vagy a munkába állás, szintén kevesebb időt hagy a rendszeres testmozgásra, pedig ebben az életszakaszban alakulnak ki, illetve rögzülnek azok a szokások, amelyek a későbbi életvitelt és ezzel együtt az életkilátásokat is meghatározzák” (Magyar Sporttudományi Társaság (2013).

Fontos megemlíteni vizsgálataink korlátait is. Ezek egyike, hogy a kapott értékeket nagyban befolyásolja, hogy a vizsgált populáció zömmel nőkből állt, a vizsgált csoport elenyésző hányada (mindössze 6 fő) volt férfi. A mintánk ebből a szempontból reprezentatív, jól tükrözi a nemek arányát a Népegészségügyi Karon.

Egy másik korlátként említhető, hogy egyetlen kar hallgatóit vizsgáltuk, így nem tudunk általános érvényű eredményekkel szolgálni minden egyetemi hallgatót illetően.

Kérdőívünk ilyen jellegű összeállítását (ELEF kérdései és saját szerkesztésű kérdések) az a tény teszi szükségessé, hogy nincs megfelelő, magyar nyelvű, validált kérdőív, mely a sportolási szokásokat megfelelően vizsgálná.

Ezen korlátok megléte lehet az oka annak, hogy a különböző tényezők kapcsolatának vizsgálatakor nem kaptunk szignifikáns eredményeket.

Továbbiakban a kérdőíves vizsgálatainkat szeretnénk kiegészíteni fizikális mozgásvizsgálattal, melyben összevetjük a hallgatók egészségi állapotukról alkotott szubjektív megítélését az általunk mért objektív adatokkal. Szeretnénk a két szakirány hallgatóinak állapotát és életmódját a továbbiakban is nyomon követni és összehasonlítani. A későbbiekben eltérésre

számítunk az összehasonlításánál. A gyógytornászhallgatók tantervéből és a szakma jellegéből kifolyólag az ő esetükben javulást remélünk mind az életmód, mind az egészségi állapot, mind a testtartás tekintetében.

Irodalom

- Allender, S., Cowburn, G., Foster, C. (2006): Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21, 826-835.
- Aszmann, A. (szerk) (2003). *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet
- Chiwaridzo, M., Naidoo, N. (2015). Differences in personal and lifestyle characteristics among Zimbabwean high school adolescents with and without recurrent non-specific low back pain: a two part cross-sectional study *Archives of Physiotherapy* 5, 13
- Coakley, J., White, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation Among British Adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Magyar Sporttudományi Társaság (2013). Nem csak a felnőttek, de már az egyetemisták sem mozognak eleget. *Magyar Sporttudományi Szemle* (2013) 14. évfolyam 53. szám 64. oldal
- Mikulán, R. (2015). *Serdülőkorú versenysportolók egészségének és egészségmagatartásának vizsgálata*. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem
- Skoffler, B., Foldspang, A. (2008). Physical activity and low-back pain in schoolchildren. *European Spine Journal*, 17, 373-379.
- WHO (1946). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.* (Letöltés: 2016.06.21. Web: <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>).

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

**TELJESKÖRŰ ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS (TIE):
JELEN HELYZET**

Szerző:

Somhegyi Annamária
Országos Gerincgyógyászati Központ

Szerző e-mail címe:
annamaria.somhegyi@bhc.hu

Lektorok:

Bálint Géza
Országos Reumatológiai
és Fizioterápiás Intézet

Falus András
Semmelweis Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Somhegyi Annamária (2016): Teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE): jelen helyzet. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 61-80. DOI 10.18458/KB.2016.4.61

Absztrakt

A magyar társadalom egészségi állapota elmarad attól, amit gazdasági fejlettsége lehetővé tenne. Ennek egyik legfontosabb oka az egészség-műveltségnek a rendkívül hiányos volta és az egészségtudatos életvezetés kellő elterjedtségének hiánya. A változtatás egyik fontos eszköze a köznevelési intézményekben történő hatékony beavatkozás, hiszen itt a gyermekek-fiatalok sok-sok évet töltenek el, ami alatt a pedagógusok nevelő tevékenységének jelentős hatása van a gyermekek-fiatalok egészség-magatartásának alakulására is. Ezért rendkívüli jelentőségű az, hogy Magyarországon az egészségügy és az oktatásügy jól együtt tud dolgozni, és így 2012 óta előírás a köznevelési intézmények részére a teljeskörű egészségfejlesztés. A közlemény bemutatja ennek indokoltságát, rövid lényegét, majd a kormányzati intézkedések által a pedagógusoknak nyújtott bőszéges segítséget és annak lelőhelyeit.

Kulcsszavak: iskolai egészségfejlesztés, ágazatközi együttműködés, mindennapos testnevelés, pedagógiai módszerek, lelki egészség, egészség-ismeretek

Diszciplina: népegészségügy, egészségfejlesztés, pedagógia

Abstract

HOLISTIC HEALTH PROMOTION (HHP): PRESENT SITUATION

The health status of the Hungarian population is worse than that of other similarly developed countries' population. An important cause for this phenomenon can be characterized as high prevalence of unhealthy living and deficient health literacy. An important tool to change is an efficient health promotion in kindergarden and school. Children and young people spend many years in these institutions, and the way their teachers contact them will influence their health behaviour. Therefore it is highly important that

holistic health promotion has been prescribed for all schools and kindergartens since 2012 in Hungary. Our paper presents reasonableness and a short summary of the holistic health promotion in educational institutions as well as the helping actions given for teachers by the government.

Keywords: school health promotion, intersectorial cooperation, daily physical education, pedagogical methods, mental health, health literacy

Disciplines: public health, health promotion, pedagogy

Az iskolai egészségfejlesztés népegészségügyi nézőpontból

Az Egészségügyi Világszervezet (EVSZ) évtizedek óta törekszik arra, hogy az egyes országok kormányai fokozott figyelmet fordítsanak az egészséget meghatározó társadalmi tényezőkre. Az EVSZ Európai Regionális Irodája az „Egészség 2020” kidolgozásával azt kívánta elősegíteni, hogy az egészségügyi rendszerek megerősítésén túl más szektorokat is megszólítson és bevonjon az ágazatközi együttműködésbe. A legtöbb egészségprobléma és a korai halálozás legfőbb okai a társadalomban gyökereznek, melyeket a korai gyermekkori évek, az *oktatás*, a foglalkoztatás, a munkafeltételek, a jövedelmek, a környezet, a helyi körülmények, a társadalmi kirekesztés befolyásolnak (erről bővebben ld. a TIE-konceptiót, Net1). A lehetséges kiemelt cselekvési területek közt a kormányzati struktúrákban a horizontális megközelítés és az *interszektoriális együttműködés* hangsúlyozandó. Az EVSZ és a magyar egészségügyi kormányzat az egészség egyenlőtlenségeket csökkentő ágazatközi szakpolitikák kidolgozásában működik együtt (Pusztai, 2011). Nyilvánvaló, hogy a társadalom egészségi állapotának javítását célzó interszektoriális együttműködés az oktatásügy részéről többek között abban nyilvánulhat meg, hogy az oktatásügy jogszabályai elvárásaként tartalmazzák az egészségügy által megfogalmazott iskolai egészségfejlesztés tevékenységeit, az egészségügy pedig az iskolákat ennek megvalósításában segíti. Más módja az együttműködésnek azon országok esetében, ahol az oktatást szabályozó jogszabályok nem tartalmaznak elegendően egyértelmű elvárásokat, hogy szakmai civil szervezetek ill. a népegészségügy intézményei ajánlásokat dolgozzanak ki és segítő szolgáltatást nyújtanak (Net2, Net3).

A nemzetközi és a hazai népegészségügyi szakirodalom gazdagon bizonyítja az átfogó iskolai egészségfejlesztési programok, a tanulók lelki egészsége és tanulási eredményei közti szoros és oda-vissza működő kapcsolatot.

Symons és tsai (1997) szakirodalmat áttekintő alap-közleményében az egészség és a tanulási eredmények számos összefüggésére hívja fel a figyelmet. Ezek közül a testmozgást érdemes külön kiemelni, mert sokan még ma sem hiszik el azt, amit a bizonyítékok mutatnak. A testmozgás és a tanulási eredményesség közötti kapcsolatra vonatkozó bizonyítékok azt mutatják, hogy a test-mozgásban résztvevők egyéb vonatkozású egészség-magatartása is jobb (kevesebb dohányzás, jobb táplálkozás, jobb stressz kezelés). A testmozgásban résztvevők társas kapcsolatai jobbak, jobb az iskolához fűződő hozzáállásuk, ritkább a fáradtság, feszültség, szorongás, depresszió. A testmozgásban résztvevők tanulmányi eredményei jobbak, jobban tudnak koncentrálni, olvasni, írni, jobbak a matematikai eredményeik. Az iskolai testmozgás tanulási eredményességet és egészséget egyszerre javító hatása költségghatékony.

Az USA népegészségügyi központja, a „Centers for Disease Control and Prevention” (rövidítve CDC) honlapjának (Net4) adatai szerint az amerikai fiatalok tanulási

eredményessége szorosan kapcsolódik az egészségi állapotukhoz. Az egészséget hátrányosan befolyásoló tényezők (pl. éhség, fizikai vagy érzelmi bántás, krónikus betegség) gyenge tanulási eredményességhez vezetnek. Az egészséget veszélyeztető magatartás-formák (dohányzás, kábítószer használat, erőszak, mozgás-szegény életmód) következetesen együtt járnak a tanulási eredményesség hiányával, és befolyásol-ják a tanuló hiányzását, osztályzatait, teszt-eredményeit és a koncentráció-képességet. A kapcsolat a másik irányban is igaz: a tanulási eredményesség a fiatal általános jól-létére vonatkozó fontos indikátor és a felnőttkori egészségi állapotra vonatkozó elsődleges meghatározó. A vezető nemzeti oktatási szervezetek felismerik az egészség és az oktatás közti szoros kapcsolatot, és annak szükségességét, hogy az egészséget minden tanuló részére az oktatási intézmény mindennapi működésébe, az „oktatási környezetbe” építsék. (A honlapon található összefoglaló minden mondatához egy vagy több szakirodalmi hivatkozás tartozik.)

Az Egészséges Iskolák Európai Hálózatának (European Network of Health Promoting Schools) 1991-ben indult mozgalma Európa számos országában sikeres egészségfejlesztő tevékenységeket indított el sok iskolában. A munka kiindulópontja és alapfeltétele a tantestület elköteleződése a gyermekek egészségének javítása érdekében. Azt tapasztalták, hogy az iskolák akkor is foglalkozni kezdtek mindegyik fő egészség-kockázati tényezővel, ha eredetileg csak egyiket vagy másikat akarták kiemelni – ugyanis a fő egészség-kockázati tényezőkre ható beavatkozások egymással kölcsönhatásban vannak. Pl. ha a túlsúlyt akarták eredetileg befolyásolni, nyilván mindjárt a testmozgást is befolyásolniuk kellett, de a lelki tényezők és az egészség-ismeretek is azonnal fontossá váltak. A szülők bevonódása a problémák felismerésébe és a kezelésüket szolgáló programok kialakításába alapvető tényezője a hatékonyságnak. Az európai hálózat 2002 évi koppenhágai értékelő konferenciáján úgy foglalták össze a 11 év alatt felgyülemlett nemzetközi tapasztalatok lényegét, hogy nem elegendő csupán a vállalkozó szellemű iskolákban projekt formájában végezni az iskolai egészségfejlesztést, hanem intézményesíteni is kell azt (Conference report, 2002).

Az EVSZ 2006-ban kiadott, iskolai egészségfejlesztésről szóló ajánlása (Stewart-Brown, 2006) hangsúlyozza, hogy azok az egészségfejlesztő programok hatékonyak, melyek hosszú távon működnek, beépülnek az iskola mindennapjaiba és a fő egészség-kockázati tényezőkre hatnak. A kiadvány külön kiemeli, hogy a pusztán drogprevenciót (és egyéb szerfogyasztást) célzó, néhány alkalomból álló beavatkozások eredménytelenek.

Az Egészséges Iskolák Európai Hálózatának mai elnevezése: Iskolák az Egészségért (Schools for Health, rövidítve: SHE). A SHE mozgalom honlapján (Net5) bőségesen megtalálhatók különböző segítő anyagok azon iskolák részére, melyek az egészségfejlesztés terén fejlődni kívánnak. Ezek között szerepel egy összegző közlemény az iskolai egészségfejlesztés hatékonyságának bizonyítékairól. A közlemény 13.-16. oldalán találunk bőséges szakirodalmi hivatkozást arról, hogy az iskolai életbe beépülő azon tevékenységek bizonyultak leghatásosabbnak, melyek az egészséges táplálkozást, a rendszeres testmozgást és a lelki egészséget segítették elő. Különösen fontos, hogy a tanulók lelki egészségét elősegítő tevékenységek javítják a tanulók társas kapcsolatait és tanulmányi eredményeit, a mindennapos iskolai testmozgás pedig annak ellenére nem rontotta a tanulók tanulmányi eredményeit, hogy miatta kevesebb idő jutott a tanulásra (Young, St.Leger, Buijs, 2013, Net6).

A „National Association of School Psychologists” (USA) 2012-ben közzétett összefoglalása tömören idézi a tanulási eredmény és a lelki egészség közti kétirányú összefüggésről szóló legfontosabb bizonyítékokat (Net7).

Shannon M. Suldo és tsai (2014) számos kutatás bizonyítékait gyűjtötték össze arra vonatkozóan, hogy a gyerekek lelki egészsége és tanulási eredményessége egymásra oda-vissza hatással van (Net8).

Az EVSZ Európai Irodája által kiadott „Health 2020” stratégiai dokumentum leszögezi, hogy a köznevelésnek és az egészségügynek végre együtt kell dolgoznia, mivel súlyos tudományos bizonyítékok mutatják, hogy az egészséget támogató nevelési környezet jobb tanulási eredményességet hoz, s a jobban tanuló gyermekek egészsége jobb (Net9).

A hazai szakirodalom részeként a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet 2006-ban megjelent kiadványa felsorolja és értékeli az iskolákban működő egészségfejlesztési programokat, majd úgy összegezi, hogy a holisztikus megközelítésű iskolai egészségfejlesztés vezet eredményre, melyhez leginkább szemléletváltásra volna szükség (Fábián és Simich, 2006). Az Egészségügyi Minisztérium felkérésére készült el és 2006-ban jelent meg a pedagógusok részére korszerű egészségfejlesztési alapismereteket összefoglaló kötet (Barabás, 2006). Ez az iskolai egészség-fejlesztés olyan területeivel is foglalkozott, melyekre eddig kevésbé irányult figyelem. Paksi Borbála 2009-ben készült kutatási beszámolójában (Paksi, 2009) arról tudósít, hogy az iskolák egyre nagyobb hányada szervez preventív programokat. Ezek főleg ismeretátadást tartalmaznak, mégis az utóbbi 5 évben egyre nagyobb arányban a tanulók személyiségfejlesztését is célozzák, bár az alkalmazott óraszámok és a többnyire külső szolgáltatók nem tesznek lehetővé holisztikus megközelítést. A szerző megállapítja, hogy a pedagógusok szerepfelfogásában kevésbé hangsúlyosan vannak jelen a nevelési feladatok, mégpedig a magasabb évfolyamokon még kevésbé, mint az alacsonyabbakon. Benkő Zsuzsanna a Népegészségügy hasábjain 2010-ben tekintette át az egészségfejlesztés helyzetét a közoktatásban: hiányolja a holisztikus, multidiszciplináris iskolai egészségfejlesztés megvalósításához szükséges feltételeket, és úgy látja, hogy az egészségfejlesztés közoktatásba integrálása a közoktatás szükségszerű átalakításával képzelhető el, s „ezekhez a változásokhoz az egész nemzetre szükség van” (Benkő, 2010). Somhegyi 2012-ben elemezte a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényt abból a szempontból, hogy az mennyire segíti elő a pedagógusok egészségfejlesztő munkáját az iskolák mindennapjaiban (Somhegyi, 2012).

A szakirodalomból kitűnik, hogy az iskolai egészségfejlesztés akkor hatékony, ha teljes körű (holisztikus). Ez az alábbiak teljesülését jelenti:

1. nem szűkül le egyik-másik beavatkozási területre, hanem mindegyik fő egészségkockázati tényezőt befolyásolja;
2. nem szűkül le egy-egy akció időtartamára, hanem az iskola mindennapi életében folyamatosan és rendszeresen jelen van;
3. nem szűkül le egy iskolai közösség valamelyik részére, hanem az egészségfejlesztést megvalósító iskola minden tanulója részt vesz benne;
4. nem szűkül le a tantestület egyes tagjaira, hanem a teljes tantestület és az iskola dolgozói közössége részt vesz benne; és
5. nem szűkül le az iskolán belüli közösségre, hanem bevonja a szülőket és az iskola közelében működő, erre alkalmas civil szervezeteket, valamint az iskola társadalmi környezetét (pl. fenntartó) is.

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés az idevágó nemzetközi és hazai szakirodalom bizonyítékai szerint az alábbi részterületeken jelentkező hatások révén eredményezi a jobb egészséget:

- a tanulási eredményesség javítása;
- az iskolai lemorzsolódás csökkenése;
- a társadalmi befogadás és esélyegyenlőség elősegítése;

- a dohányzás, az alkoholfogyasztás, a kábítószer-fogyasztás és egyéb szenvedélyek elsődleges megelőzése;
- bűnmegelőzés;
- a társadalmi kapcsolatok javulása a kortársakkal, szülőkkel, pedagógusokkal;
- az önismeret és önbizalom javulása;
- az alkalmazkodó készség, a stressz kezelés, a problémamegoldás javulása;
- érett, autonóm személyiség kialakulása;
- a krónikus, nem fertőző megbetegedések (lelki betegségek, szív-érrendszeri, mozgásszervi és daganatos betegségek) elsődleges megelőzése;
- a társadalmi tőke növelése.

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (TIE) rövid összefoglalása

A fenti szakmai alapokon nyugodva, a 46/2003 (IV.16.) OGY határozatnak megfelelően, a Nemzeti Népegészségügyi Program részeként, az 1066/2001 (VII.10.) kormányhatározattal létrehozott Népegészségügyi Tárcaközi Bizottság 2003. május 22-i, 2003. november 11-i és 2004. március 2-i üléseinek döntései értelmében az Egészségügyi Minisztérium az illetékes tárcákkal (Oktatási Minisztérium, Gyermek-, Ifjúsági- és Sport Minisztérium, Pénzügyminisztérium) és rendkívül széles szakmai együttműködéssel megtervezte a teljeskörű iskolai egészségfejlesztési programot, akkori nevén az „iskolai egészségfejlesztési normatíva” tervét (*a munka azóta is hűséges kézbentartója e sorok szerzője volt*).

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés (rövidítve: TIE) az alábbi négy egészségfejlesztési alapfeladat rendszeres végzését jelenti - minden tanulóval, a teljes tantestület és alkalmazotti közösség, az iskolaegészségügyi szolgálat szakemberei, a szülők és az iskola környezetének bevonásával, szakmai ellenőrzés és segítség mellett:

- I. *Egészséges táplálkozás* megvalósítása - lehetőleg az EVSZ 2001. évi ajánlása (Net10) szerint a helyi termelés és a helyi fogyasztás összekapcsolásával;
- II. *Mindennapos testnevelés* minden tanulónak az egészségfejlesztési kritériumok teljesítésével - ennek részeként sok más szakmai elvárás közt jól végzett tartásjavító torna, relaxáció, tánc és sport is; valamint a testnevelés órákat kiegészítő egyéb testmozgás;
- III. *A gyermekek érett személyiséggé válásának azaz lelki egészségének elősegítése* személyközpontú pedagógiai módszerekkel és a művészetek személyiségfejlesztő hatékonyságú alkalmazásával (ének, tánc, rajz, mesemondás, népi játékok és népi rítusjátékok, kézművesség, stb.);
- IV. *Egészségismeretek* széles köre készség szintű elsajátításának elősegítése (ezen belül baleset-megelőzés és elsősegélynyújtás; személyi higiéné; a szenvedélybetegség kialakulásához vezető szerek fogyasztásának, valamint a gyermeket, tanulót veszélyeztető bántalmazásnak a megelőzése is). A részletes témalistát a TIE ajánlás tartalmazza (ld. alább).

A TIE megvalósításának rövid története

Fentiek alapján a teljes körű iskolai egészségfejlesztés megvalósítása népegészségügyi, pedagógiai és ösztársadalmi cél (Somhegyi 2006, 2009, 2010).

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés tervének elkészülte, azaz 2003 óta hét éven át nem volt kellő kormányzati akarat és/vagy forrás arra, hogy a fokozatos elterjesztés megkezdődhessen. A népegészségügyi célokért elkötelezett szakmai műhelyek közös erőfeszítése nyomán azonban számos iskola szándékozott a TÁMOP 6.1.2./A/09/1 pályázati

kiírására pályázni a teljeskörű iskolai egészségfejlesztés bevezetése érdekében, végül az elektronikus pályázatírás technikai nehézségeit 26 iskola vállalta. A beadott 26 pályázatból egyetlen egy debreceni iskola nyert, a többiek pályázatát értelmetlen formai hibákra hivatkozva elutasították (a szakmai része mindegyik pályázatnak megfelelő volt).

A „Mester és Tanítvány” című pedagógiai folyóirat 2006. januári száma közölte Hoffmann Rózsa oktatási programját (Hoffmann, 2006), melyben e sorok írójának tollából szerepelt a teljeskörű iskolai egészségfejlesztés fokozatos elterjesztése; majd a Barankovics István Alapítvány 2009-ben megjelent, köznevelést-közoktatást elemző, összefoglaló kiadványában Hoffmann Rózsa a köz-oktatás első prioritásának a következőt nevezi meg: „Teljes ember nevelése erkölcsre, tudásra, egészségre” (Hoffmann, 2009). 2009. decemberben jelent meg Súlyom László köztársasági elnök úr kezdeményezésére a „Szárny és teher” című kiadvány (Csermely és tsai, 2009), mely a közoktatás-nevelés rendszerszerű jobbítását az ország előtt álló egyik legfontosabb kihívásként járja körül. A közoktatás gyengeségei között felsorolja az egészségnevelés méltatlanul alacsony megbecsültségét és szintjét, és a közoktatás jobbítását célzó elsőrendű javaslatok között az egészséges életmódra nevelést, az egészségfejlesztést nevesíti, említve, hogy ez az egészséges táplálkozást, a mindennapi testmozgást, a lelki egészséget is magában foglalja.

A 2010. júniusban felállt kormány kormányprogramjában szerepeltette az „erkölcsre, tudásra, egészségre nevelést”, valamint a mindennapi testnevelés felmenő rendszerű bevezetését külön nevesítve is (Net11). Az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) a teljeskörű iskolai egészségfejlesztés bevezetését előbb nagyszabású, a TÁMOP 3. és TÁMOP 6. közös forrásain alapuló pályázatkívarrással kívánta elősegíteni - a Kormány az akcióterv fenti tartalmú módosítását a 1276/2011 (VIII.10.) Korm. határozattal jóváhagyta -, azonban az ezt követően szükségessé vált forrás-átcsoportosítás miatt végül erre mégsem került sor. A projektszerű elindítás helyett azonban a kormányzat a köznevelés egészébe történő beépítést valósította meg az idevonatkozó jogszabályok megfelelő kialakításával:

1. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény egésze a nevelést állítja középpontba, mégpedig a gyermek testi-lelki egészségének elősegítésével, amit a törvény számos paragrafusa bizonyít (pl. a gyermeki jogok és köteleességek együttese, a gyermeknek megfelelő bánásmód, a szülők és az iskola együttműködése, az erkölcsi és a hazafias nevelés, a családi életre nevelés, az egészségnevelés és környezeti nevelés). A törvény tartalmazza a mindennapos testnevelést /27.§.(11)/ minden évfolyam részére, melynek felmenő rendszerű megvalósítása a 2015/16-os tanévben vált teljessé. /97.§.(6)/.
2. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012 (VIII. 31.) EMMI rendelet (továbbiakban rövidítve: 20/2012-es EMMI rendelet) X. fejezete foglalkozik a tanulók egészségével, biztonságával kapcsolatos feladatokkal: a nevelési-oktatási intézmény teljes körű egészségfejlesztéssel kapcsolatos feladatait koordinált, nyomon követhető és mérhető, értékelhető módon kell megtervezni a helyi pedagógiai program részét képező egészségfejlesztési program keretében. Ezt a programot a nevelőtestületnek kell elkészítenie, az iskola-egészségügyi szolgálat közreműködésével.
3. A közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírásokról szóló 37/2014. (IV.30) EMMI rendelet megjelenése és hatályba lépése 2015. szeptember 1-jétől nagyban segíti az egészséges táplálkozás korszerű elvárásainak teljesülését, miközben a helyi termékek felhasználását is hangsúlyozza.
4. A nemdohányzók védelméről és a dohánytermékek fogyasztásának, forgalmazásának egyes szabályairól szóló, 1999. évi XLII. törvény 2011-ben történt szigorítása jelentősen támogatja az iskolai egészségfejlesztés megvalósulását.

5. Az iskolaegészségügy segítő szerepéről az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény 42.§.1. bekezdése, az egészségügyi alapellátásról szóló 2015. évi CXXIII. törvény és az iskola-egészségügyi ellátásról szóló 26/1997. (IX.3.) NM rendelet, valamint az egészségügyről szóló egészségbiztosítás keretében igénybe vehető betegségek megelőzését és korai felismerését szolgáló egészségügyi szolgáltatásokról és a szűrővizsgálatok igazolásáról szóló 51/1997. (XII.18.) NM rendelet is rendelkezik.

Vagyis a teljeskörű iskolai egészségfejlesztés rendszerszerű megvalósítását jelenleg jogszabályok írják elő. Annak érdekében, hogy a törvényekben és rendeletekben megfogalmazott szép és jó elvárások meg is valósuljanak, az egészségügy részéről még sok tennivaló van: pl. a mindennapos testnevelésről a szülőket és tanulókat is jól kell tájékoztatnunk, hogy megérezzék hasznos voltát és így a tanulók kellő indítékkal vegyenek részt benne, ne papíron létező igazolásokkal és fölösleges felmentésekkel bújjanak ki alóla; a köznevelési intézmények részére segítséget kell nyújtanunk egészségnevelési-egészségfejlesztési tevékenységeikhez, valamint ezek nyomon követését is biztosítanunk szükséges.

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés ágazatközi segítése projektek útján

A TIE minél eredményesebb megvalósítását 2012-2014 közt három jelentős TÁMOP-projekt segítette. Mindhárom projekt eredményeinek linkjét tartalmazza a pedagógusok munkájának segítségét célzó TIE ajánlás (ld. alább).

TÁMOP-6.1.1.-12/1-213-001 „Egészségfejlesztési szakmai hálózat kialakítása” kiemelt projekt köznevelési alprojekt:

A projektben szakértők széles együttműködésében az alábbi segítő szakmai anyagok készültek el:

11 db elméleti anyag, melyek legtöbbször a téma iránt leginkább érdeklődő pedagógusok, vezetők forgathatják haszonnal. Ezek közt szerepel:

- az iskola TIE-munkájának belső nyomonkövetésére, értékelésére szolgáló kérdőív
- a NAT és a kerettantervek TIE tartalmainak bemutatása
- az egészségtudatos munkahellyé váló iskola
- nemzetközi és hazai jó példák bemutatása
- a TIE nyomonkövetésére alkalmas mutatók bemutatása
- Anglia, Finnország és Kalifornia iskolai egészségfejlesztési gyakorlata.

7 db irányelv az egészség-ismereti témalista 7 eleméhez (az ezekben írtak fontos tudnivalókat tartalmaznak a mélyebben érdeklődő pedagógusok részére):

- Táplálkozás
- Testmozgás
- Személyi higiéné
- Baleset- és sérülés-megelőzés
- Iskolai erőszak megelőzése
- Pszichoszexuális nevelés
- Szenvedélybetegségek megelőzése vagy drogprevenció (még nincs készen)

6 db mintaprogram az egészség-ismereti témalista 6 eleméhez (ezekben konkrét programszerű tevékenységeket talál a gyakorló pedagógus, melyeket a mindennapi munkájában jól használhat, de a saját iskola helyzetének megfelelően természetesen módosítva is felhasználhatók):

- Táplálkozás

- Testmozgás
- Baleset-megelőzés, elsősegélynyújtás
- Lelki egészség
- Pszichoszexuális nevelés
- Szerfogyasztás megelőzése

TÁMOP-6.1.2.A-14/1-2014-0001 „Komplex intézményei mozgásprogramok és kapcsolódó egészségfejlesztési alprogramok megvalósítása az általános iskolákban, többcélú intézményekben, valamint szabadidős közösségi mozgásprogramok és kapcsolódó egészségfejlesztési alprogramok megvalósítása az iskolán kívüli szereplők bevonásával” kiemelt projekt:

A projektben a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) által kiválasztott 288 iskolában valósítottak meg különböző egészségfejlesztési programelemeket. Ehhez minden megyében ill. minden résztvevő iskolában koordináló tanárok adtak szervezési segítséget, őket a Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet (NEFI) munkatársai továbbképzési napokon készítettek fel feladataikra. Az iskolai egészségfejlesztési programelemeket megyénként szervezett nagy rendezvények egészítették ki: a Hétp próbák. Ezeken a gyerekek különböző érdekes, rendhagyó mozgásprogramokban vehettek részt, s a tapasztalat szerint ezek a rendezvények rendkívül eredményesek voltak: a gyerekek, a pedagógusok, de még a szülők szívét is megérintették ezek a valódi közösségi élmények.

A projektben az alábbi szakmai segítő anyagok készültek:

- TIE Koncepció: a TIE szükségességének bőséges háttere és az egyes ágazatok által nyújtható segítségek.
- 10 db ún. EPSZA (Egészségfejlesztési Programelem Szakmai Ajánlás) füzet egyes egészség-ismereti témákban ill. a testnevelés órán kívüli testmozgás segítésére: ezekben is jól használható konkrét tevékenységek szerepelnek, melyeket a pedagógusok saját iskolájuk helyzetéhez illően módosítva is használhatnak.
- 2 db részletes háttér- és módszertani anyag táplálkozás és testmozgás témában.
- 10 db „példamutató” kisfilm az egészségmagatartás alakítása érdekében.

A TÁMOP-3.1.13-12-2013-0001 „A testnevelés új stratégiájának és fizikai állapot mérési rendszerének kialakítása és az önkéntes részvétel ösztönzése a komplex iskolai testmozgásprogramok szervezésében” kiemelt projekt:

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés egyik tevékenységének, a mindennapos testnevelésnek az eredményes, vagyis az egészségfejlesztési kritériumoknak megfelelő megvalósításához nyújtott segítséget a testnevelő pedagógusoknak és iskoláknak, ezen belül több más tevékenység mellett kb. 8000 testnevelőt részesített szemléletformáló céllal 30 órás továbbképzésben, az egységes országos fizikai fitesszgmérés eszközeit és 7 szemléletformáló módszertani kiadványt eljuttatott minden iskolába.

A kiadványok rendkívül gyakorlatiasak, a mindennapos testnevelés módszertani megújulását segítik. Összefoglalásuk az alábbi:

- *Alternatív játékok a mindennapos testneveléshez, testmozgáshoz:* Ebben a kiadványban 87 féle hasznos, értelmes és a gyerekek számára élvezetes játék szerepel, melyet a tornatermen kívüli testnevelés órán alkalmazni lehet.
- *A taktikai gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a játékoktatásban:* E kiadványban különösen értékesnek tartjuk, hogy megmutatja, hogyan fejleszthető játékok útján az olyannyira szükséges testtudat, a térbeli tájékozódás (vigyázat: az autóvezetéshez alapszükséglet, mégis a mai gyerekek e téren rosszul állnak, valószínűleg a mozgásszegénység, a mozgásos tapasztalatok hiánya és a számítógépes tevékenységek

túltengése miatt), a társas kapcsolatok, az eszközökkel kapcsolatos tudatosság, az energiabefektetés tudatossága.

- *Mozgásfejlesztés, ügyességfejlesztés mozgáskonceptiók megközelítésben:* E kiadványban ahhoz kap gyakorlatias segítséget a testnevelő, hogy az eltérő testi adottságú tanulók részére is, mindegyiküknek a megfelelő fejlesztő mozgástevékenységet alkalmazhassa, és így mindegyik tanuló átélhesse a jól végzett munka örömeit: saját ügyességének fejlődését. Ez nemcsak a testi-lelki egészséghez szükséges, de az idegrendszer fejlődésének is eszköze, ezért a tanulási eredményességet is segíti.
- *Jógaalapú mozgásprogram:* Azon testnevelők, akikhez a jóga közel áll, haszonnal forgathatják ezt a kiadványt: a jóga gyakorlatok a testtudatot, izomtudatot fejleszthetik, és hozzájárulhatnak (bár nem helyettesítik) a hatékony tartásjavításhoz.
- *Stressz-kezelés és relaxáció alkalmazása a testnevelésben:* Mai világunkban már a gyermekkorban is jelen van a feloldatlan stressz-terhelés, ami az oly gyakori pszichoszomatikus (azaz lelki eredetű testi) betegségek egyik előidézője. Ezért a lelki egészségfejlesztés egyik fontos eszköze a stressz-oldás, a relaxáció. E kiadvány a relaxáció testnevelésben végezhető egyszerű módszereit mutatja be.
- *Tánc és kreatív mozgás:* E kiadvány nem tánctanításról szól, csak annak előkészítéséről, melyet a testnevelési órába haszonnal építhet be a pedagógus, ha ezt közel állónak érzi. A néptánc ill. társastánc testnevelésben történő alkalmazásához ennél többre lenne szüksége a pedagógusnak, de hasznos és értékes segítséget talál a kiadvány gyakorlataiban, melyeket a kisebbek-nagyobbak részére is alkalmazhat.
- *Egészség- és személyiségfejlesztő kézikönyv az iskolai testneveléshez:* A kiadvány a testnevelő személyiségfejlesztő munkáját kívánja tudatosabbá, eredményesebbé tenni, mivel tudott: a test, a lélek és a szellem nem működhet egészségesen egymás nélkül. Ez a személyiségfejlesztés természetesen a minőségi testnevelés keretébe ágyazottan jelenik meg, és a következő lényeges fejlesztési területeket öleli át: széles körű mozgásműveltség; rendszeres fizikai aktivitás; egészségtudatos magatartás; fejlett önismeret és együttműködésre kész attitűd; felelősségteljes magatartás; problémamegoldó, konstruktív gondolkodás.

A kiadványok közül legizgalmasabbnak a tornatermen kívül játszható, a testnevelés céljait tekintve hasznos és érdekes játékokat bemutató kiadványt tekinthetjük, hiszen napjainkban még nincs minden iskolában annyi tornaterem, hogy minden osztály minden testnevelési órát ott tarthassák meg. Ez nem is baj, hiszen jóval változatosabb, kreatívabb megoldások születhetnek, mint a tornatermi órák megszokott programja.

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés ágazatközi segítése a TIE ajánlás útján

A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés minél eredményesebb megvalósítása érdekében az Oktatásért Felelős Államtitkárság és az Egészségügyért Felelős Államtitkárság - jelen sorok szerzőjének közreműködésével - 2016 tavaszán elkészítette a pedagógusok munkájának segítésére a TIE ajánlást, melyben röviden összefoglaltuk, hogy a TIE mit is jelent az iskolák mindennapjaiban, valamint a mindennapi iskolai életben végzendő 4 alaptévékenységhez összegyűjtöttük a fellelhető és javasolható szakmai segítségeket – természetesen a mai kornak megfelelően elektronikus linkek, honlapok formájában.

A TIE ajánlást az Oktatási Hivatal (OH) 2016. április 19-én elküldte minden iskola igazgatójának (a címben itt az iskolák vannak írva, de a szövegben hangsúlyozzuk, hogy az

óvodák és kollégiumok a megfelelő módosításokkal alkalmazhatják ugyanezen ajánlást). A TIE ajánlás elérhető a kormányzati honlapon (Net12).

Alább kiemelem a TIE ajánlásból a legfontosabb részeket (az alább megadott honlapok a TIE ajánlás kiküldése előtt, azaz 2016. márciusban ellenőrizve voltak és megnyíltak):

i. Egészséges táplálkozás segítése, lehetőleg a helyi termelés-helyi fogyasztás összekapcsolásával:

Nyilvánvaló, hogy az iskolában nem a pedagógus főzi az ebédet és nem ő állítja össze a büfé választékát. Ahhoz azonban, hogy a gyerekek értsék és elfogadják, sőt szívükbe zárják az egészség-séges táplálékot ill. táplálkozást, ahhoz nem elég a közétkeztetési rendelet szerinti kínálat nyújtása. Ahhoz sok-sok jó pedagógiai ötlet felhasználásával foglalkozni kell a gyerekekkel, rá kell őket vezetni, hogy miért jó és fontos az egészség-séges táplálék és kik húznak hasznot a széleskörűen divatba jött egészségtelen táplálékokból. A gyerek nem szereti, ha bolondnak nézik és kihasználják, tehát ezt az egészség rovására hasznot húzó jelleget nagyon érdemes kidomborítani a gyerekek (meg a szülők) előtt. Az újszerű étkeket meg is kell ismertetni: miből készült, az alapanyaga hogyan néz ki, hol lehet ilyet találni a természetben, hol termesztik vagy nevelik, hol lehet megvenni, ha otthon is fel akarják használni, hogyan készül belőle az adott étel, milyen előnyös hatása van az egészségre, ha megesszük. A megismerés fontos módja a kóstoltatás is: érdemes kialakítani ennek módját, lehetőségét akár a menzán is. Mindez az egészség szolgálatán kívül azért is fontos, hogy ne a szemétkébe menjen a sok drága étel! Főleg most, amikor egyre több gyerek étkezik ingyenesen, vagyis az adófizetők pénzén, jó odafigyelni a pocskolós megelőzésére.

A helyi termelés-helyi fogyasztás összekapcsolását az Egészségügyi Világszervezet már 2001-ben ajánlotta, mivel a távolról szállított élelmiszereknél jóval egészségesebbek a helyiek: frissebbek, kevesebb vegyszerre szorulnak, idényben fogyaszthatók, a környezetet kímélik, és nem mellékesen a helyben élőknek adnak munkát. Ezeket a szempontokat fontos figyelembe vennie mindenkinek, így az a pedagógus, aki ezt alkalmazza maga is és erre neveli a gyerekeket (szüleiket is), társadalmilag igen hasznos munkát végez.

Az egészség-séges táplálkozással kapcsolatban a legfontosabb segítséget a Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége honlapján lehet megtalálni: www.mdosz.hu.

Ezen kívül a www.egeszseg.hu honlapon a TIE anyagait érdemes megkeresni: ezekben is sok ötletes, gyakorlatias segítség van.

ii. Mindennapos testnevelés az egészségfejlesztési kritériumok teljesítésével, és az azt kiegészítő testmozgás:

A mindennapos testnevelés törvényi előírása az egyik legfontosabb népegészségügyi beavatkozás, mert a legtöbb civilizációs népbetegség megelőzésének egyik fő eszköze, melyet az EVSZ is sok éve szorgalmaz (Net12). Ezen kívül jó hír a pedagógusoknak, szülőknek, sőt a gyerekeknek, hogy a tanulási eredményességet is javítja! Ahhoz azonban, hogy ezeket a kívánatos hatásokat valóban hozza is a mindennapos testnevelés, nem mindegy, hogyan működik. A mindennapos testnevelés preventív hatásaiban érintett orvosi szakmai társaságok 2012-ben összeállították azokat az egészségfejlesztési kritériumokat (Somhegyi, 2014), melyeknek teljesülniük kell ahhoz, hogy a mindennapos testnevelés várt egészség-hatásai bekövetkezzenek. Ezek lényege címszavakban:

- Minden nap minden tanuló aktív részvételével valósul meg (kapcsolat a szülőkkel annak érdekében, hogy az indokolatlan felmentések visszaszoruljanak).
- Minden alkalommal megfelelő keringési- és légzőrendszeri terhelés (kipirulás, izzadás, lihegés a jele).

- Minden alkalommal a jól végzett munka és a játék siker- és öröme minden tanulónak (ehhez művészi pedagógiai módszerek szükségesek a testnevelők részéről!).
- Megfelelő mozgás az eltérő testi adottságú gyermekeknek is.
- A közösségi mozgásélmény jelentőségének hangsúlyozása a versenyszellem erősítése helyett.
- Minden testnevelés órán gimnasztika, benne minden tanulóval a biomechanikailag helyes testtartást kialakító, automatizáló és fenntartó speciális tartásjavító torna az izomérezésekre, a testtudat kialakítására is ügyelve (Somhegyi és tsai 2005, valamint Net13), lábizomerősítés, légzéstechnika.
- Stresszoldás.
- Tánc, melyen belül előnyben részesítendő a néptánc és társastánc (Ezeknek speciális hatásai vannak a lelki egészségre: a fiú-lány szerep különbözőségére tanítanak szavak nélkül; valamint a néptánc még a hagyományokhoz kötődést is elősegíti; mindkét hatás lényeges összetevője a lelki egészségnek).
- Diáksport.
- Életmód sportok elsajátítása (Az életmód-sport kifejezés Monspart Saroltától származik. Az ilyen sportot akár egy életen át is lehet csinálni, mert az átlagos ember számára a hozzá szükséges feltételek általában adottak. Tehát pl. az úszás, biciklizés, futás, foci ilyen, míg pl. a sélés, vitorlázás nem ilyen).
- Egészségismeretek hatékony átadása a megtapasztalt élettani hatások tudatosításával.
- Értékelés módja a részvételre serkent.
- Tornatermen kívül is hatékony testnevelés óra.

E szempontok szerencsére nem idegenek a testnevelőkre vonatkozó jogszabályi előírásoktól: mind a NAT, mind a kerettantervek tartalmazzák ezeket. A Magyar Diáksport Szövetség TÁMOP-projektjében is ezekre hívták fel a figyelmét annak a kb. 8000 testnevelőnek, aki a továbbképzéseken részt vett. A kiadványaik közül kiemelkedő az, amelyben a tornatermen kívüli testnevelés órákon alkalmazható 87 féle, érdekes és hasznos mozgásos játékot mutatnak be: így már nem kérdés, hogy mit is lehet kezdeni, ha nincs elég tornaterem. E 87 féle játékon kívül minden iskolának, pedagógusnak megvannak a saját kreatív ötletei is, hogy saját lehetőségeiket kihasználják. Azt szükséges látnunk, hogy a gyerekeknek mozgásra van szükségük minden nap, nem tornateremre!

Az Egészségügyi Világszervezet ajánlása gyermek és fiataloknál napi 60 perc testmozgás: erre számos korábbi dokumentumot követően a 2015-ben készült „Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025” is nyomatékosan hívja fel a figyelmet (Net12). Ezt még a mindennapos testnevelés sem képes megadni, tehát emellett még oda kell figyelni az iskolában és a családban, hogy a gyerekek testnevelés órán kívül is mozogjanak, s hétvégén lehetőleg a család együtt menjen valamilyen mozgásprogramra (pl. kirándulni, úszni, sétálni, futni, biciklizni).

A mindennapos testneveléshez leghasznosabb linkek:

www.mdsz.hu

ezen belül „Alternatív játékok”:

<http://www.mdsz.hu/tesi/tesim-kiadvanyok/>

www.gerinces.hu

ezen belül szülők tájékoztatására:

<http://gerinces.hu/prevencio/mindennapi-testneveles-hatekony-mukodese-orvosoktol-szuloknek/>

a hatékony tartásjavításra:

<http://gerinces.hu/prevencio/tartaskorrekcio-konyv-es-dvd-csak-gerincesen/>

A mindennapos testnevelést kiegészítő testmozgáshoz leghasznosabb link:
www.egeszseg.hu

ezen belül különösen:

- Mindennapos testmozgás - módszertani szakanyag.pdf
- Mindennapos testmozgás - mellékletek.pdf
- 7_TIE_EPSZA_Spuri_a_suliba_2015_11.pdf
- 8_TIE_EPSZA_Lepeselonyben_2015_11.pdf
- 9_TIE_EPSZA_Delutani_szabadido2015_11.pdf
- 10_TIE_EPSZA_Sportos_iskolai_rendezyeny_2015_11.pdf
- A mindennapos testnevelés, testmozgás
- A rendszeres testmozgást és a testmozgás iránti igény kialakítását célzó iskolai egészségfejlesztési program, beleértve a tanórai és tanórán kívüli egészségfejlesztési tevékenységeket. A helyes testtartás kialakítását támogató program.

iii. *A lelki egészség elősegítése személyközpontú pedagógiai módszerekkel, valamint a művészetek (ének, tánc, rajz, mesemondás, népi játékok és népi rítusjátékok, kézművesség, stb.) személyiségfejlesztő hatékonyságú alkalmazásával:*

A pedagógusok legfőbb eszköze a tanulók személyiségének megfelelő fejlesztésére és ezzel a lelki egészségük segítésére az a bánásmód, ahogyan nap mint nap szólnak hozzájuk, néznek rájuk, és ahogyan a tudnivalókat tanítják. A pedagógus egész lényé és minden megnyilvánulása folyamatosan hat a tanulók lelki egészségére, személyiségfejlődésére. Azokat a pedagógiai módszereket, melyeket a pedagógusoknak különösen figyelmébe ajánlunk, személyközpontú pedagógiai módszerek címszóval foglaljuk össze. Ezeket, vagy ezek közül többet a pedagógus-társadalom már megismerhetett a különböző pedagógus-továbbképző programokból, így feltehetőleg minden tantestületben vannak olyan pedagógusok, akik a többieknek e téren segítséget tudnak nyújtani.

Személyközpontú pedagógiai módszerek például (a lista a teljesség igénye nélkül készült):

- a Mentálhigiénés Alapprogramban megismert módszerek (Rogers-i személyközpontúság)
- kooperatív tanulási módszerek
- interaktív tanítás-tanulás
- epochalis oktatás
- projekt-szerű oktatás
- Komplex Instrukciós Program módszerei

A lelki egészségben történő nevelést a pedagógusok leginkább akkor tudják mindegyik tanulójuk számára nyújtani (márpedig erre van szükség), ha az egész tantestület együttműködik e téren. Ehhez azt javasoljuk, hogy a tantestület egésze tanácskozzon erről: közösen keressék meg, milyen módszereket ismernek már az egyes pedagógusok, és hogyan lehetne ezek alkalmazását az egész tantestületre – és így minden tanulóra – kiterjeszteni. E munkában az iskola-vezetésnek az osztályfőnökök munkáját különösen támogatnia kell. Ha a tantestület megtervezte, mit fog tenni, akkor avassa be terveibe a tanulókat és a szülőket is: keltse fel az érdeklődésüket, mert így támogató légkört tudnak kialakítani, s ez fontos az elérni kívánt hatás szempontjából.

A problémás gyermekekkel és helyzetekkel történő foglalkozás módját az iskola szabályzataiban helyes rögzíteni, ebben az iskola-egészségügy és az iskola-pszichológus sokat tud segíteni, de az iskolai szociális segítő és más szakemberek bevonása is szükséges lehet.

Művészetek alkalmazása:

A pedagógusok személyközpontú pedagógiai munkáját rendkívüli módon megkönnyíti, ha használják a művészetek léleknevelő-gyermekszelídítő, valamint tanulást és kreativitást serkentő hatását, azaz az érzelmi és értelmi életre gyakorolt hatását. Ehhez alapvetően kétféle, már kipróbált és jól bevált lehetőségre hívjuk fel mindegyik iskola, de leginkább az egész napos iskolák és a különleges bánásmódot igénylő tanulókat nevelő iskolák figyelmét:

- Az éneknek és a zenének (beleértve az egyszerű hangszeres játékot is) kisgyermekkorától jelentős hatása van a ritmusérzetre, a nyelvi fejlődésre, s ezen keresztül a magasabb szintű megismerő agyi funkciókra. Az eredeti Kodály módszer, valamint a kodályi elveket követő módszerek sokszor bizonyított, közismert pszichológiai, agyfejlődési hatásai szerint a mindennapi közös éneklés, zenélés, tánc beépítése az egész-napos iskola vagy a különleges bánásmódot igénylő tanulókat nevelő iskola napirendjébe fontos kognitív és affektív hangolási funkciót tölt be. A belső érzélemvilág megfelelő hangoltsága teszi lehetővé a hosszútávú memória működését, vagyis a lelki egészség és a tanulás eredményességének egyidejű javulását.
- A különböző alkotó művészeti és kézműves tevékenységek a személyes környezet formálásának és az egyéni kibontakozásnak jól ismert alkotóelemei. Beépítésük az egész-napos iskola, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulókat nevelő iskolák napirendjébe, szabad órakeretébe a tanulók egészséges érzelmi és értelmi fejlődéséhez nélkülözhetetlen.

A Kodály-módszer szerinti mindennapi közös énekléshez, zenéléshez a szükséges idő megtalálása mellett még az is fontos feltétel, hogy igen jól képzett, az éneklést-zenélést megszerettető módon tanító énektanára legyen az iskolának.

Az egyéb művészeti tevékenységek szakkör szerűen működhetnek, lényeges azonban, hogy lehetőleg mindegyik tanuló vegyen részt ezek valamelyikében, hiszen így érzük el mindegyikük lelki egészségének segítségét.

A művészetek lelki egészséget elősegítő hatásainak eléréséhez az iskolák kiváló külső segítséget kaphatnak a kulturális-közművelődési intézmények közösségi alapú lelki egészségfejlesztő tevékenységei által is. A kulturális intézményrendszer több tevékenységével, speciális foglalkozásával és kezdeményezésével is kapcsolódik az iskolai neveléshez.

A lelki egészséget a TIE IV. tevékenysége (Egészség-ismeretek készséggé válást eredményező átadása) is érinti, mivel számos olyan téma (pl. viselkedési függőségek, a szenvedélybetegségekhez vezető szerek fogyasztásának megelőzése, a bántalmazás és iskolai erőszak, depresszió, öngyilkosság megelőzése) feldolgozására kerül sor, mely a tanulók lelki egészségét befolyásolja. Ezek nem helyettesítik, hanem kiegészítik a pedagógusok mindennapi munkáját: a lelki egészséget segítő pedagógiai módszerek folyamatos alkalmazását minden tanulóval.

iv. Egészségismeretek, készségek átadása:

Az egészségismeretek átadásának legbiztosabb módja bizonyára az lenne, ha az egészségtan mint tantárgy jelenne meg az iskolák életében. Erre jelenleg nincs lehetőség, de arra van, hogy az iskolák a pedagógiai programjukban tervezzék meg az egészségismeretek beépítését az

egy-évfolyamok tanulmányi rendjébe úgy, hogy az iskolából kikerülők végül minden témában felkészültek legyenek – hiszen mai civilizált életünkben ez jelenti a „non scholae, sed vitae discimus” elv megvalósulását.

Az alábbi témalista feldolgozásához aktív együtt- és közreműködést javasolt kialakítani az iskola-egészségügyi ellátás szakembereivel, különös tekintettel arra, hogy nekik ezekhez a témakörökhöz kapcsolódó feladatkötelezettségeik vannak. Az iskola-egészségügyi szolgálaton keresztül igénybe vehetők az Országos Tisztifőorvosi Hivatal országos intézetei, valamint a Megyei Kormány-hivatalok Népegészségügyi Főosztályainak egészségfejlesztő, egészségnevelő munkatársai is (Budapesten a Fővárosi Kormányhivatal kerületi hivatalainak népegészségügyi osztályainak munkatársai).

Egészséget befolyásoló tényezők:

- Az egyén és az őt körülvevő közösség egészsége, mint közös felelősségünk.
- A jó egészségi állapot megőrzése.
- Személyi higiénia.: <http://www.e-bug.eu/>
- Az egészséges pszichoszexuális fejlődés.
- A környezet egészsége. http://www.okoport.hu/wp-content/uploads/2014/06/OGYEI_kiadvany_vedonoknak_A5_PRINT.pdf
 - www.antsz.hu
 - www.okbi.hu
 - www.oek.hu
 - www.egeszseg.hu
 - www.ogyei.hu
 - <http://efrirk.antsz.hu/oki/index.html>
 - www.ogyei.gov.hu/oeti
 - www.hazipatika.com
 - www.lelekbenotthon.hu
 - www.szivbarat.hu
 - www.eduvital.hu
 - www.futanet.hu
 - www.zoldpont.hu
 - www.magyar.sport.hu
 - www.mozgasvilag.hu
 - <http://www.dohanyzasvisszaszoritasa.hu/index.html>
 - www.tudatosvasarlo.hu
 - www.okoszolgalat.hu
 - www.humusz.hu
 - www.levego.hu
 - www.okoiskola.hu
- A média egészséget meghatározó szerepe.
- Médiatudatosság, a médiafogyasztás egészségvédő módja.
 - Kósa Éva: Gyerekek, serdülők és a média. in: Vajda, Zs. - Kósa, É.: *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Bp. 2005. 363- 432.o.
 - http://nmhh.hu/dokumentum/3840/dontsokosanavilaghalon_web.pdf
 - <http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok>
 - <http://www.mediatudor.hu/tananyag-form.php>
- Művészeti tevékenységek lelki egészséget, egészséges személyiségfejlődést és tanulási eredményességet elősegítő hatásai. Somhegyi A: A művészetek, az iskolai egészségfejlesztés és a tanulási eredményesség. Mester és Tanítvány, 2009; 24:29-37.

<https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/24.pdf> - (ezt a linket be kell másolni a keresőbe, akkor megnyílik)

- Fogyasztóvédelem, egészségtudatos vásárlóvá válás.
- Idő és az egészség, alvás és egészség, bioritmus, időbeosztás.
- Tartós egészségkárosodással élő társakkal együttélés, a segítségre szorulóknak segítése.
- Táplálkozás:
 - A táplálkozás és az egészség, betegség kapcsolata.
 - Az egészséges táplálkozás, élelmiszerek helyi termelése, helyi fogyasztása.
 - Lelki eredetű táplálkozási zavarok.
 - A betegek táplálásának sajátosságai.
 - Étel-allergia, étel-intolerancia.
- Testmozgás:
 - A testmozgás és az egészség, betegség kapcsolata.
 - Az egészséghez szükséges testmozgás.
 - A szervezet fejlődése és működése testmozgással és annak hiányában.
 - A testmozgás lelki egészséget, egészséges személyiségfejlődést és tanulási eredményességet elősegítő hatásai.
- Lelki egészség (ide tartozik, valamint az agresszió, bántalmazás és a szenvedélybetegségek elsődleges megelőzése is):
 - A lelki egészség.
 - Önismeret, önértékelés, a másikat tiszteletben tartó kommunikáció módjai, ennek szerepe a másik ember önértékelésének segítésében.
 - Az érett, autonóm személyiség jellemzői.
 - A társas kapcsolatok (ide tartozik a társas kapcsolati készségek /kommunikációs, stressz- és konfliktus-kezelési, problémamegoldási készség/ fejlesztése, valamint a családi életre nevelés is).
 - A nő szerepei, a férfi szerepei.
 - A társadalom élete, a társadalmi együttélés normái, illem és etika, erkölcs.
 - A családi élet – kapcsolat a család tagjai között; közös tevékenységek.

E témakörhöz kapcsolódó hasznos internetes források:

- <http://www.ogyei.hu/kamaszok/bevezeto> és www.gyermekbantalalmazas.hu
- <http://holnaphonlap.hu/node/17>
- www.mfm-projekt.hu
- www.ateljesszuloielmeny.hu
- Új Pedagógiai Szemle, 2011/1-5. szám, „Családi életre nevelés az iskolában” tanulmányok, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00145/pdf/>
- Mester és tanítvány 27.szám, 2010. augusztus, Család és ifjúság rovat tanulmányai. Web: <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/27.pdf>
- Betegségek megelőzése:
 - Megelőzhető fertőző betegségek, kötelező védőoltással megelőzhető fertőző betegségek, a megelőzés elmulasztásának következményei. www.antsz.hu és www.oek.hu
 - Krónikus nem-fertőző betegségek.
 - Krónikus betegek jó életminősége.
 - Gerincvédelem, gerinckímélet.: <http://gerinces.hu/2015/08/12/gyermekeink-gerince-mit-tegyen-a-szulo/>
 - Balesetek, baleset-megelőzés, elsősegély-nyújtás.

- A szenvedélybetegségek és megelőzésük (dohányzás, kábítószer- és túlzott alkoholfogyasztás, játék-szenvedély, internet- és tv-függés)
- Depresszió megelőzése, felismerése.

Betegségek megelőzéséhez kötődő linkek:

- <http://balesetmegelozes.ogyei.hu/index.php>;
- <http://www.kozlekedes-biztonsag.hu/>;
- <http://www.napofilm.net/hu/napo-for-teachers>;
- <http://www.baleset-megelozes.eu/cikk.php?id=893> ; <http://www.traff.hu/>

- A gyermek fejlődése:
 - A gyermekáldás, a várandósság alatti hatások a gyermek fejlődésére.
 - A gyermek fejlődését elősegítő hatások a családban, az iskolában.
- Az egészségügy igénybevétele:
 - Otthoni betegápolás.
 - Iskola-egészségügy igénybevétele.
 - Az egészségügyi ellátórendszer további elemeinek igénybevétele.

További hasznos segítség az egészségtémák feldolgozásához:

- Egészségfejlesztési alapismeretek pedagógusok részére. (Barabás Katalin szerk.: Medicina, 2006)
- Egészségvédelem a közoktatásban. (Aszmann Anna szerk.: Anonymus, 2005)
- Az www.egeszseg.hu honlapon számos egyéb hasznos anyag közt:
 - 4_TIE_EPSZA_Higiene_11.pdf
 - 5_TIE_EPSZA_Serules_2015_11.pdf
 - 6_TIE_EPSZA_Kommunikacio_11.pdf
 - Oktatófilmek elérhetőségei
- A lelki egészség fejlesztése, a viselkedési függőségek, a szenvedélybetegségekhez vezető szerek fogyasztásának megelőzése
- A lelki egészség védelmét és fejlesztését célzó iskolai egészségfejlesztési program
- A bántalmazás és iskolai erőszak megelőzése
- Iskolai szerfogyasztást megelőző program - Alkoholfogyasztást megelőző iskolai program
- Családi életre nevelés és pszichoszexuális fejlődés
- Az egészséges pszichoszexuális fejlődést támogató iskolai egészségfejlesztési program
- Sérülés-megelőzés és elsősegélynyújtás
- Modellprogram baleset-megelőzésre és elsősegély-nyújtásra iskolákban
- Személyi higiéné

Az www.eduvital.hu honlapon összegyűjtött tartalmak:

- Élet és Tudomány - Egészség = EGÉSZ-ség? c. Eduvital rovat letölthető cikkei (<http://eduvital.net/index.php/hu/gyujtemeny/dokumentumok/88-elet-es-tudomany>)
- Biológiai háttéranyag letölthető dokumentumai (<http://eduvital.net/index.php/hu/gyujtemeny/dokumentumok/161-biologiai-hatteranyag>)
- Az Eduvital szakértőinek heti interjúi a Kossuth rádió Közelről c. műsorában (<http://eduvital.net/index.php/hu/gyujtemeny/audio-video/168-kozelrol>)

- Edukációs kisfilmek (<http://eduvital.net/index.php/hu/gyujtemeny/audio-video/199-kisfilmek>)
- Sokszínű Egészségtudatosság - Értsd, Csináld, Szeresd (szerk. Dr. Falus András és Melicher Dóra) című, ingyenes terjesztésű könyv (<http://eduvital.net/index.php/hu/eduvital-muvek>)

Az egyes témák feldolgozásában az iskola-egészségügyi szolgálat szakemberei tudnak a legtöbbet segíteni.

Fontos hangsúlyozni, hogy a témalista több eleme a tanulók lelki egészségét fejlesztő, kiscsoportos foglalkozások formájában dolgozható fel legjobban. Ha az iskola pedagógusainak ebben nincs jártassága, akkor szükségessé válhat megfelelő szakember bevonása, pl.: iskola-orvos, védőnő, pszichológus vagy mentálhigiénikus, szociális segítő (ha van mentálhigiénikus végzettsége is). A szociális segítők iskolai munkáját az illetékes ágazatok a közeljövőben tervezik előírásá és ezáltal finanszírozottá tenni.

A témalista számos eleme feldolgozásához az iskola-egészségügyi szolgálat vagy a megyei/fővárosi kormányhivatalok népegészségügyi főosztályainak/osztályainak jóváhagyásával és közreműködésével hívhatja, felkérheti az iskola a téma szerinti szakembert segítségül (pl. bőrgyógyászt a melanoma kockázat-csökkentés témájához, nőgyógyászt ill. urológust az egészséges szexuális neveléshez és a szexuálisan terjedő fertőző betegségek (szifilisz, HPV, stb.) megelőzéséhez, a családi életre nevelésben jártas orvost, védőnőt, pedagógust, a családvédelmi szolgálat szakemberét, elsősegély-nyújtás témájához mentőtisztet, mentőorvost, Vöröskereszt-aktivistát, stb.). A külső segítő szakember igénybe vétele bizonyos érzékenyebb témák feldolgozásában azért is hasznos lehet, mert a tanulók egy idegennek bátrabban tehetik fel kérdéseiket, illetve ezáltal megismerik, hogy mely szakemberekhez fordulhatnak probléma esetén. Fontos, hogy e téma-feldolgozás mindegyik tanuló részvételével történjen, mert ha a tanulókra bízunk a részvételt, épp a leginkább rászoruló tanulók maradnak távol. A segítő szakemberek sok esetben szívességből is elmennek az iskolába (pl. mert szülő vagy barát). Mai társadalmunkban e szívességből történő segítségnyújtás erősítendő, bátorítandó, mert az anomianak nevezett, lelki egészségünk ellen ható tényezőt javíthatjuk ezáltal. Amennyiben a segítő szakember igénybe vétele forrásbevonást igényelne, javasolt, hogy az iskolák kísérik figyelemmel és vegyék igénybe az ezt támogató esetleges pályázatokat.

Itt szükséges említést tenni a kívülről bevitt prevenció programokról is, melyekre valószínűleg még szükség lesz egy ideig, de a TIE abba az irányba hat, hogy az iskolák az egészségfejlesztéshez nem külső programot vesznek igénybe, hanem azt beépítik az iskolai mindennapi életbe, a pedagógiai munkába, és emellett - a fentiekben írtak szerint - egyes témák feldolgozásához segítő szakembert hív(hat)nak.

A TIE 4 alaptervékenységét 3 kiegészítő feladat teszi teljessé: az iskola tárgyi és lelki környezetének egészségét szolgáló alakítása, a szakmai segítség keresése és elfogadása, valamint a nyomonkövetésben való részvétel.

Konklúziók

A TIE 2012 óta minden köznevelési intézmény részére előírás hazánkban, ami nagy eredmény, hiszen az EVSZ fő ajánlását sikerült gyakorlatba ültetnünk: az egészségügy és a köznevelés együttműködését. Természetesen az előírás önmagában még kevés: az egészségügynek még nagyon sok segítséget kell nyújtania az iskoláknak, hogy ők a TIE-t minél jobban meg is tudják valósítani.

Most, amikor a Köznevelési Kerekasztal működése során a köznevelés közös újragondolása van éppen folyamatban és minden szereplő a gyermekek jobb, eredményesebb, sikeresebb

oktatását és nevelését szeretné elérni, az orvos örül: hiszen mindenki arról beszél, amit az orvos szeretne. A pedagógus azt mondja: érdeklődő, motivált, jól nevelt gyerekeket szeretne tanítani – az orvos ugyanezt úgy hívja: a gyerek lelki egészsége. A pedagógusok szívükben viselik a közös célt és amikor a pedagógiai módszerek megújításáról beszélnek, akkor a TIE III. feladatáról gondolkoznak, vagyis a gyerekek lelki egészségét szolgáló pedagógiai módszerekről. Bízom abban, hogy a mostani nekibuzdulás eredményes lesz: a pedagógusok képzésében és továbbképzésében megjelennek és elterjednek, sőt gyakorlattá is válnak a lelki egészséget szolgáló pedagógiai módszerek.

Így a pedagógusok részére a mostaninál is kézenfekvőbb lehet saját szerepük és felelősségük a rájuk bízott gyermekek és fiatalok jobb testi-lelki-szellemi egészsége, vagyis jobb boldogulása elérésében.

Irodalom

- Barabás, K. (szerk.) (2006). *Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina, Budapest
- Benkő, Zs. (2010). Egészségfejlesztés a közoktatásban és a tanárképzésben. *Népegészségügy*, 88:37-42.
- Conference report (2002). Education and health in partnership. A European conference on linking education with the promotion of health in schools. Egmont aan Zee, 2002. szeptember 22–27. International Planning Committee (IPC) (ISBN: 90-72796-07-2.)
- Csermely, P., Fodor, I., Joly, E., Lámfalussy, S. (2009). *Szárny és teher – Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*, Bölcsek tanácsa Alapítvány.
- Fábián, R., Simich, R. (2006). *Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése*. OEFI, Budapest
- Hoffmann, R. (2006). Köznevelésünk ma és holnap. *Mester és Tanítvány*, 9:10-50.
- Hoffmann, R. (2009). Iskola – Erkölc – Tudás. A köznevelési, szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése. Barankovics István Alapítvány, Budapest.
- Net1: Teljes körű iskolai egészségfejlesztési koncepció. TÁMOP-6.1.2.A-14/1. (Letöltés: 2016. november 2. Web: <http://projektek.egeszseg.hu/documents/17618/2222750/Teljes+k%C3%B6r%C5%B1+Iskolai+Eg%C3%A9szs%C3%A9gfejleszt%C3%A9s+Koncepci%C3%B3.pdf/9bd631f4-b027-4802-8cec-3e343f29c5fe?version=1.0>).
- Net2: Physical education in schools – both quality and quantity are important. A statement from the American Cancer Society, the American Diabetes Association, and the American Heart Association on physical education. (Letöltés: 2016.09.22. Web: www.everydaychoices.org, azon belül: file:///C:/Users/somhegyi/Downloads/Facts-Physical%20Education%20in%20Schools.pdf).
- Net3: Quality dayly physical education. PHE Canada’s position statement on quality dayly physical education. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.phecanada.ca/programs/quality-daily-physical-education>).
- Net4: Centers for Disease Control and Prevention, USA: Healthy youth – student health and academic achievement. (Letöltés: 2016.09.22. Web: http://www.cdc.gov/HealthyYouth/health_and_academics/index.htm).
- Net5: Schools for Health (SHE) honlapja. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.schools-for-health.eu/she-network>).
- Net6: I. Young, L. St Leger, G. Buijs (2013). School health promotion: evidence for effective action. Background paper SHE Factsheet 2. (Letöltés: 2016.09.22. Web:

- http://www.schools-for-health.eu/uploads/files/SHE%20Factsheet_2_Background%20paper_School%20health%20promotion_Evidence.pdf).
- Net7: Jeffrey, L. Charvat (2012). Research on the relationship between mental health and academic achievement. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.nasponline.org/Documents/Research%20and%20Policy/Research%20Center/Academic-MentalHealthLinks.pdf>).
- Net8: Suldo, M.M., Gormley, M.J., DuPaul, G.J., Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: current status of the research and future directions. *School Mental Health*, DOI: 10.1007/s12310-9116-2. (Letöltés: 2016.09.22. Web: www.researchgate.net/publication/262571894).
- Net9: WHO Regional Office for Europe (2014). Health 2020: education and early development. Synergy between sectors: Fostering better education and health outcomes. (Letöltés: 2016.09.22. Web: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/257881/H2020-SectoralBrief-Education_11-09-Eng.pdf).
- Net10: WHO Regional Office for Europe (2001). Urban and peri-urban food and nutrition action plan. (Letöltés: 2016.09.22. Web: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/101626/E72949.pdf?ua=1).
- Net 11. A Nemzeti Együttműködés Programja. 2010. május 22. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.parlament.hu/irom39/00047/00047.pdf>).
- Net12. Az egészség aTIED is! A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés tevékenységei. Ajánlás a pedagógusok részére. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.kormany.hu/hu/dok?source=2&type=402#!DocumentBrowse>).
- Net13. Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025. (Letöltés: 2016.09.22. Web: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/282961/65wd09e_PhysicalActivityStrategy_150474.pdf?ua=1).
- Net14. A biomechanikailag helyes testtartás kialakítását, automatizálását és fenntartását szolgáló speciális tartáskorrekció. (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://gerinces.hu/prevenio/tartaskorrekcio-konyv-es-dvd-csak-gerincesen/>).
- Paksi, B. (2009). *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról*. Kutatási beszámoló, Budapest
- Pusztai, Zs. (2011). Az egészség társadalmi meghatározói és az egyenlőtlen egészség európai áttekintése az EVSZ Európai Régiójában. *Népegészségügy*, 89:147-150.
- Somhegyi A. (2012). A teljeskörű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. *Népegészségügy*, 90(3):202-213.
- Somhegyi A. (2014). A mindennapi testnevelés egészségfejlesztési kritériumai: megvalósításuk jelen helyzete. *Népegészségügy*; 92:4-10.
- Somhegyi, A. (2006). Egészségnevelés és egészségfejlesztés a közoktatásban. *Mester és Tanítvány*, 10: 82-90.
- Somhegyi, A. (2009). A művészetek, az iskolai egészségfejlesztés és a tanulási eredményesség. *Mester és Tanítvány*, 24:29-37.
- Somhegyi, A. (2010). Egészség az iskolában – A sikeres oktatás-nevelés kulcsa. *Új Katedra „Nevelés” különszáma*, III:20-29
- Somhegyi, A., Tóth, J., Makszin, I., Gardi Zs., Feszthammer A., Darabosné Tim I., Tóthné Steinhausz V., Tóthné Szabó K., Varga P. (2005). A Magyar Gerincgyógyászati Társaság

- primaer prevenció programja II. – A tartásjavító mozgásanyag kontrollált prospektív vizsgálata. *Ideggyógyászati Szemle* 58(5-6):177-182. (Web: www.ogk.hu).
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report). (Letöltés: 2016.09.22. Web: <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf>).
- Symons, C., Cincelli, B., James, T.C., Groff, P. (1997). Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health program. *Journal of School Health*, 67:6, 220-227 (Web: www.ogk.hu).

ÜGYFÉLKAPU AZONOSÍTÁS HASZNÁLATA OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN

Szerzők

Roskó Tibor
Debreceni Egyetem

Adamkó Attila
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
r.tibor92@gmail.com

Lektorok

Kusper Gábor
Eszterházy Károly Egyetem

Márien Szabolcs
InnovITech Kft.

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Roskó Tibor és Adamkó Attila (2016): Ügyfélkapu azonosítás használata oktatási környezetben. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 81-94. DOI 10.18458/KB.2016.4.81

Absztrakt

Cikkünkben a központosított oktatáshoz kapcsolódva egy új oktatási azonosító bevezetésének lehetőségét szeretnénk bemutatni. A megoldásunkhoz korábbi kutatásaink eredményei szolgáltatták az alapot. Célunk nem kizárólagosan elvetni a már meglévő törekvéseket, mint például az eduID szolgáltatás, hanem elsőként egy már működő infrastruktúra bevonásának lehetőségét megvizsgálni, másodsorban pedig egyfajta továbbfejlesztési irányt mutatni az említett eduID tekintetében.

Az elkészített tanulmányunkban megfogalmazott hipotézisek alátámasztását egy felméréssel kívánjuk alátámasztani, mely nagymértékben igazolja is feltételezéseinket.

Kulcsszavak: ügyfélkapu, oktatási azonosító, debreceni egyetem, eduID

Diszciplínák: Informatikai tudományok

Abstract

USE OF CLIENT GATE FOR IDENTIFICATION IN EDUCATION ENVIRONMENT

In our article we would like to describe a possible implementing of a new education ID which is related to centralized education. Our solution is based on results of our other researches. The goal is not to reject directly previously created solutions, like eduID, instead of it first we would like to inspect the opportunity to use well designed infrastructures, secondary we would like to give a future plan for extending eduID.

In our paper we drew up some hypotheses which should to be confirmed, so we created a survey. This completely confirmed almost our all hypotheses.

Keywords: client gate, education id, university of debrecen, eduID

Disciplines: Computer Science

Napjaink és a jövő informatikájában nélkülözhetetlen az automatikus adatfeldolgozás, ennek alapja, hogy az információ gépek számára is megérthető formában keletkezzen. A szemantikus web alapkövetelménye, a dokumentumok olyan metaadatokkal való ellátása, mely által a számítógép valódi tartalomként tudja kezelni, ugyanazt látja egy információhalmazban, mint egy ember.

A FOAF (Friend Of A Friend), mint digitális névjegykártyaként történő alkalmazásának megvalósítására létrehozott projektünk áll ehhez legközelebb azáltal, hogy itt egy személyt leíró adatstruktúrát jelenítünk meg gépi feldolgozhatóságot biztosítva.

A tanulmányban részletesen ismertetni kívánt téma egy dokumentum hitelesítő megoldásból nőtte ki magát. E program keretében az elektronikus aláírással egyenértékűen megbízható, bizonyos kereteken belül -belső adatkezelés során- vele közel egyenértékűnek tekinthető megoldást szeretnénk megvalósítani, mely a PDF/a XMP (Extensible Metadata Platform) metaadataira és az ügyfélkapu személyhitelesítő szolgáltatására épülve biztosít lehetőséget egy dokumentum hitelesítésére.

Az ügyfélkapu szolgáltatásának további hasznosításából kiindulva jutottunk el a megvalósítandó célunkhoz, melynek során országos szintű, központi oktatási azonosító bevezethetőségét szeretnénk megvizsgálni, amely az ügyfélkapu funkciójára épülne. Tekintettel arra, hogy számos oktatási intézmény működik az országban, jelentős előrelépést nyújthatna egy központosított azonosítási rendszer bevezetése, melynek során minden -az intézménnyel kapcsolatban álló személy- egyetlen felhasználói fiókkal azonosíthatná magát, függetlenül az intézményektől.

Tanulmányunkban a fentiekben felvázolt megoldást szeretnénk részletesen körüljárva bemutatni a jelenleg működő rendszer előnyeit/hátrányait, magát az ügyfélkapu rendszert, a ráépülő azonosítási módszer előnyeit/hátrányait, mindezeket alátámasztva egy -a tanulmány pontosabb összképéhez elkészített- reprezentatív felméréssel, esettanulmánnyal.

Az elkészített tanulmány kapcsolata a különleges bánásmódot igénylő emberekkel sokrétűen meghatározható, jelen esetben egy kiemelkedő pozitívummal szeretnénk ezt leírni. Ez nem más, mint a negatív vagy bármilyen egyéb hátrányos diszkrimináció kizárásának biztosítása, melyet a bemutatni kívánt rendszer is támogat. Korábbi ismereteink szerint a speciális bizonyítványt szerzett személyek speciális, megjelölt bizonyítványt kaptak, mely a mai szemléletünkben diszkriminatív álláspontot követ, ezzel szemben napjainkban ilyen jelzés nem kerül rögzítésre okmányokban. Az ügyfélkapu rendszerben sem kerül ilyen információ tárolásra, illetve továbbításra a szakrendszerek felé, ezáltal kijelenthető, hogy nem hordoz diszkriminatív jegyeket. Ezen felül maga az oktatási környezet amelyben alkalmazhatjuk, lehet kizárólag a különleges bánásmódot igénylő tanulók adatait, tanulmányi létüket követő rendszer.

Jelenleg használt azonosítási megoldás: LDAP

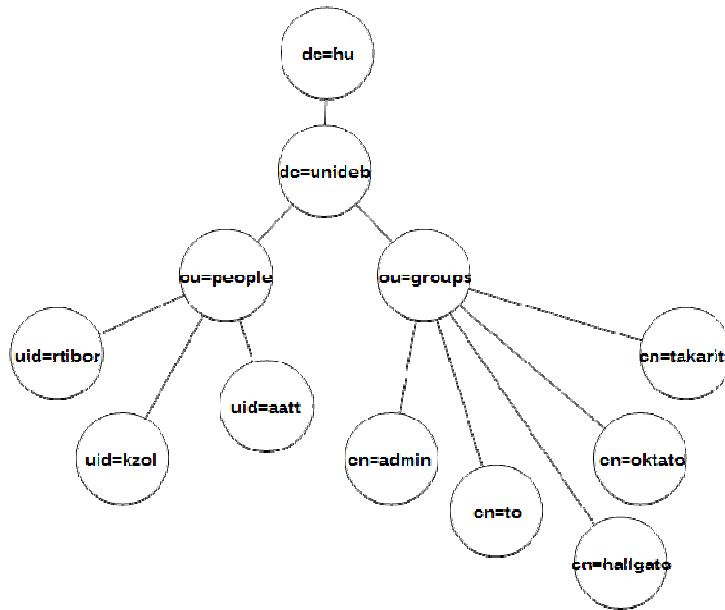
Az LDAP a Lightweight Directory Access Protocol (Egyszerűsített Címtárhozzáférési Protokoll) rövidítése. Az LDAP egy gyorsan kereshető fa struktúrájú adatbázist valósít meg, melyben viszonylag kevés a módosítás, ezáltal a keresésre lett optimalizálva. A rendszer nyílt forráskódú, szabadon elérhető bárki által. Működése során az információkat egy fában jeleníti meg és egy leíró séma alapján értékeli ki. Erősen objektum orientál, jól strukturált, osztályokból felépülő adatstruktúrát implementál.

A fa alulról felfelé történő olvasásával építhetünk fel egy LDAP lekérdezést, mely alapján az autentikáció létrejöhet, azaz visszaigazolja a lekért paraméterek meglétét.

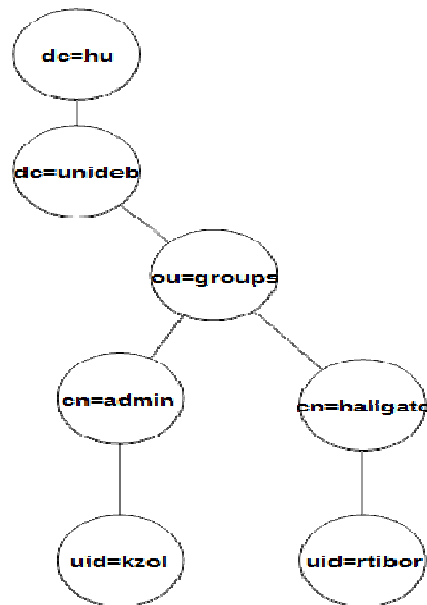
Az 1. ábrán láthatjuk, unideb.hu/people/kzol alakú hivatkozás jön létre. A 2. ábra bemutatja a kiválasztott személy mely csoport tagja, jelen esetben admin. Ezáltal a jogosultság kezelő

rendszer kzol részére az unideb.hu-hoz tartozó alrendszerekre az admin csoportnak engedélyezett műveletek végrehajtását fogja jóváhagyni.

1. ábra: LDAP fa (forrás: a Szerző)



2. ábra: LDAP jogosultságok (forrás: a Szerző)



Az LDAP-ban tárolt adatokat ldif (LDAP Data Interchange Format) formátumban tudjuk lekérdezni, melyre két példát szeretnénk ismertetni a fentebbi ábrákhoz kapcsolódva. Az első kódrészlet az admin csoport tulajdonságait írja le, illetve a hozzá tartozó személyeket is megjelöli:

```
dn: cn=admin,ou=groups,dc=unideb,dc=hu
objectClass: groupOfNames
objectClass: top
cn: admin
member: uid=kzol,ou=people,dc=unideb,dc=hu
member: uid=elmo,ou=people,dc=unideb,dc=hu
description: Admins group
```

A következő adatsor a kzol azonosítójú alkalmazottat írja le. Az attribútumok közül az inetorgperson-t szeretnénk kiemelni, ez segít egy személyt hozzákapcsolni egy szervezeti egységhez, illetve lehetőséget biztosít jelszó megadására kódolt formában. A jelszót a userPassword attribútum tárolja a unicodePwd által kódolt formában.

```
dn: uid=kzol,ou=people,dc=unideb,dc=hu
objectClass: person
objectClass: top
objectClass: inetorgperson
objectClass: organizationalperson
cn: Kovács Zoltán
sn: Kovács
description: Vezető admin az egyetemen
employeeNumber: 18001
givenName: Zoltán
homePhone: +36701541287
l: Debrecen
uid: kzol
userPassword:: mvVlqpV1H
```

Mindkét kódrészlet a dn (distinguished name: egyedi, megkülönböztetett név) sorral kezdődik, ez reprezentálja az adott információ azonosítóját, ez a legmélyebben fekvő csúc a fában, a hozzá vezető utat írja le egy globálisan egyedi azonosító formájában.

A 3. ábra alapján látható, hogy az azonosítás két lépésből tevődik össze: a kliens elindítja a bejelentkezést, rendszerint felhasználónév-jelszó megadásával és az LDAP rendszer visszaigazolja, hogy a megadott páros érvényes-e. Ezen felül szükséges lehet egyéb információk lekérdezése az azonosító rendszertől, például jogosultság, mely a Debreceni Egyetem esetén egy csoport tagság azonosítót takar.

3. ábra: LDAP azonosítás (forrás: a Szerző)



A Debreceni Egyetemen minden hallgató és alkalmazott rendelkezik hálózati azonosítóval, ez rendszerint egy felhasználónév és az ehhez tartozó jelszó. Ennek segítségével tudja igénybe venni az intézmény szolgáltatási rendszereit: Neptun, Eduroam, Kollégiumi adminisztráció, DEA. Minden szolgáltatás a bejelentkezési folyamatban kapcsolatba lép az LDAP szerverrel, amely visszaigazolja, a megadott felhasználónév-jelszó érvényes-e, valamint a jogosultság meghatározását is a szerver végzi. Ennek során a felhasználóhoz rendelt csoport tagság azonosítóját, csoportnevet adja vissza az LDAP, majd egy különálló jogosultságokat kezelő rendszer igazolja vissza, a felhasználó jogosult egy adott alkalmazás használatára. Ebben a nyilvántartásban kezeli az Egyetem minden kiosztott csoport jogosultságát az elérhető szolgáltatásokra nézve. Egy felhasználó több különböző csoport tagja is lehet, ezáltal eltérő jogosultságok birtokosa lehet minden alrendszer esetén.

Előnyök:

1. Nyílt hozzáférésű, térítésmentes: bárki számára térítésmentesen elérhető, felhasználható azonosítás elvégzésére.
2. Fa struktúrájú: szemantikus webre jól illeszthető, gráfhoz közel álló adatstruktúrát valósít meg. Ezáltal a keresés, adatlekérdezés hatékonyan megvalósítható.

Hátránya: a lokális, intézményen belüli azonosítás. Vagyis legfőbb hátránya, hogy a szolgáltatás rendszerint intézményen belül érhető el, ezáltal mindenhol eltérő felhasználói fiókokat kell kezelni mind a rendszerekben, mind a felhasználónak.

Megemlítettük a helyi azonosítót, mely minden egyetemi személyhez hozzá lett rendelve, ez nem más, mint az eduID. Hasonlóan az ügyfélkapuhoz, ez is egy kormányzati megoldás, viszont itt szabványosított azonosító használatához kapunk előírásokat, megkorlátásokat, nem egy autentikációs alkalmazást jelent. A SAML2 protokollon alapul, melynek célja SSO bejelentkezés használata, egyszer kell bejelentkezni egy munkamenet során, hasonlóan, mint az ügyfélkapu esetén.

A csatlakozó intézmény helyileg hozza létre a felhasználói bázist, minden személy megad egy felhasználónév-jelszó párost. A létrehozott autentikációs adatbázisból oktatási egységen belül azonosíthatja magát bárki, ezen túlmenően az eduID-t használó szervezetek alkalmazásaiban is lehetőség nyílik a honintézmény által történő beazonosításra.

A fent leírt megoldás bármely szolgáltató által igénybe vehető, mint kihelyezett bejelentkezési, azonosítási megoldás. Az eduID bejelentkezés során azonosítja magát az adott személy a szolgáltató felé, illetve átadásra kerülnek a szükséges attribútumai, legfontosabbak a jogosultságot leírók.

Előnyök: központosított azonosítás. A honintézmény kezeli a bejelentkezéshez szükséges felhasználónév-jelszó párost. Lehetőség van a kihelyezett azonosításra, melynek során a honintézmény azonosítja be a felhasználót egy szolgáltatónál. Ezáltal nincs szükség további regisztrációkra intézményen belül, illetve külső szolgáltatók esetén.

Hátrányok:

1. Intézmény szinten kezelni kell a felhasználót: biztosítani kell intézményen belül egy azonosító rendszert, amely bejelentkezeti a felhasználót, illetve azonosítja külső szolgáltatás felé. Nem valósul meg az egy fiókos bejelentkezés, ha több intézményben is érintett.
2. Nincs visszavezetett kijelentkeztetés: több külső szolgáltatás tesztelésekor sehol nem találtunk lehetőséget kijelentkezésre, ezáltal a biztonság nagyban megkérdőjelezhető. A munkamenet csak a böngésző lezárásával szüntethető meg. Erre az ügyfélkapu rendszer esetén nem csak lehetőség van, de kötelező is biztosítani minden szolgáltató részéről a kijelentkezés lehetőségét.

Mi az ügyfélkapu rendszer?

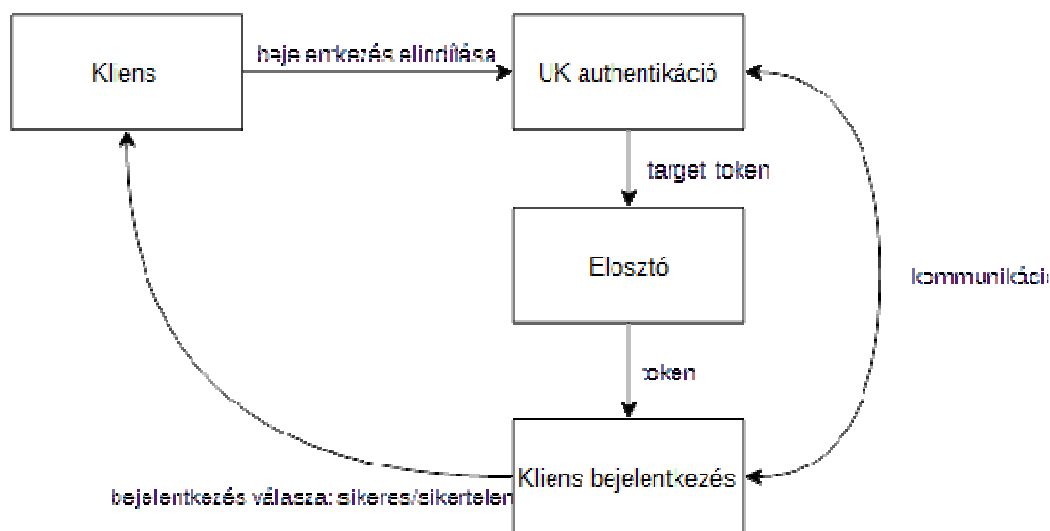
Az ügyfélkapu a magyar közigazgatás elektronikus formába történő konvertálásának alapja, mely a www.magyarorszag.hu címen érhető el. Bevezetésével a kormány célja a lakosság ügyintézésének elektronikus formában történő megvalósulásának elősegítése volt, napjainkban szinte minden papír alapon elérhető ügyintézés online felületen is megvalósított, ezen felül számos nyilvántartás ilyen formában valósul meg, például az anyakönyvek vezetése. Köszönhetően az elektronikus aláírás megjelenésének, ma már az online elindított ügyek bármelyike lefolytatható kizárólag papírmentes formában is, például egy lakás adásvétel. Tekintettel az e-aláírás költségeire, még számos szolgáltató, illetve polgár nem rendelkezik a szükséges eszközökkel, emiatt a papír még mindig meghatározó az ügyek intézése során.

Ügyfélkaput bármely magyar állampolgár igényelhet, aki tudja igazolni személyazonosságát, például személyi igazolvánnyal. Térítésmentesen vehető igénybe minden szolgáltatása, melybe nem tartozik bele az esetleges járulékfizetés, illetve ékezet.

A közsférában működő hivatalok, intézmények részére biztosít többlétszolgáltatásokat is a rendszer. A tanulmányban bemutatásra kerülő azonosítási módszer is ilyen többlétszolgáltatásra épülve valósul meg. Két ilyen szolgáltatást említenénk meg: személy azonosítás, viszont azonosítás. Az első esetben egy személy bejelentkezése után annak neve, e-mail címe és regisztrációjának státusza kérhető el az ügyfélkapu nyilvántartásból. Második esetben az előzőeken felül lehetőség van ismert okmányazonosítók érvényességének ellenőrzésére, illetve a személyhez tartozás ellenőrzésére. Részünkre az első szolgáltatás mérvadó azáltal, hogy a személy e-mail címe egyedien tud azonosítani, a lokális jogosultságkezelés elvégezhető vele, illetve csak azon személyeket engedélyezzük, akik véglegesített regisztrációval rendelkeznek.

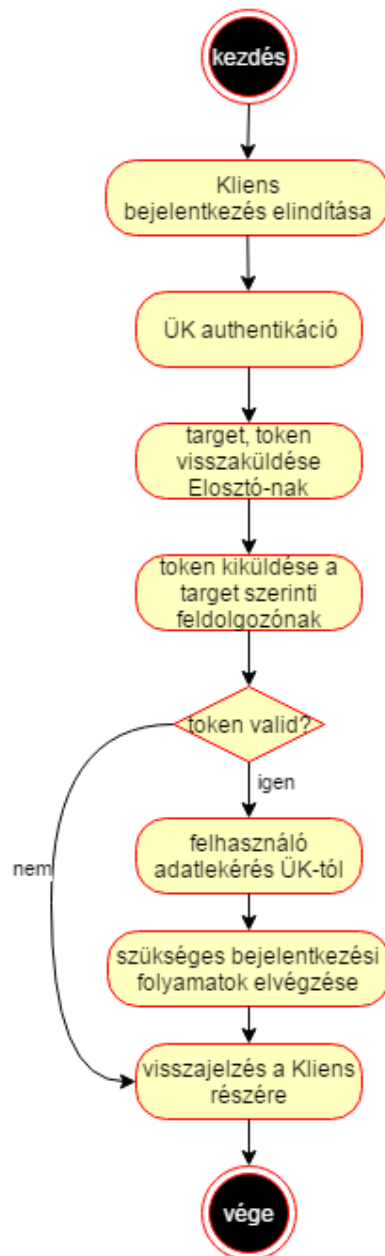
A 4. ábra bemutatja az ügyfélkapu autentikáció folyamatát, mely alapjaiban nem tér el az LDAP rendszertől. A megjelenő fő különbség, hogy itt több lépcsőt jár be az azonosítás mire visszajut a válasz a kliens részére. Ezen felül a jogosultság megállapítása a Kliens bejelentkezés komponensben valósulna meg a korábban használt jogosultság kezelő rendszerrel. Ez alapján az azonosítást az ügyfélkapu, míg a jogosultság kiosztást lokálisan működő szolgáltatás végezné el, megvalósítva a központi, egy felhasználói fiókos azonosítást.

4. ábra: ügyfélkapu (ÜK) azonosítás (forrás: a Szerző)



Az 5. ábra kibontva mutatja be az azonosítási folyamatot, melynek során a Kliens bejelentkezés komponensben hajtódik végre a visszakapott token hitelességének ellenőrzése, illetve felhasználásával kérhető el a személy adathalmaza. Amennyiben sikertelen a token ellenőrzése, az azonosítási folyamat sikertelen, a végrehajtás megszakításra kerül.

5. ábra: ügyfélkapu (ÜK.) azonosítás algoritmus (forrás: a Szerző)

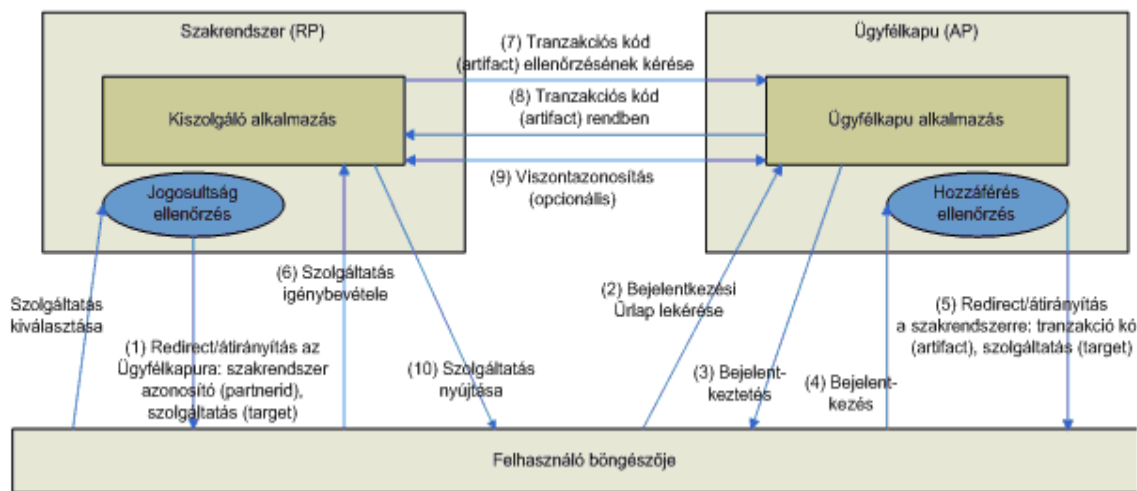


Az azonosítás használatához intézményi csatlakozás szükséges a központi SSO (Single Sign-On) modulba. Erre lehetőség a közigazgatás szerveinek, illetve nonprofit szervezeteknek

biztosított, illetve engedélyezett. A Nemzeti Infokommunikáció Szolgáltató Zrt. visszajelzése alapján a Debreceni Egyetem, mint oktatási intézmény csatlakozhat a rendszerbe. Ebből kiindulva a hazai iskolák igénybe vehetik a szükséges szolgáltatást, így kiépíthető országos szintű, központi azonosításon alapuló rendszer. Az intézmények részéről vezetői igénybejelentésre, valamint a működéshez nélkülözhetetlen eszközök biztosítására van szükség.

A 6. ábrán szemléltetjük az adatcsere folyamatát a kiszolgáló rendszer és az ügyfélkapu között.

6. Ábra: Szakrendszer - ÜK kommunikáció (forrás: KIB.21.ajánlás)



Előnyök:

1. Központi azonosítást tesz lehetővé: a megoldás fő előnye, hogy országos szinten egy felhasználói fiókkal érhető el az ügyfélkapu minden szolgáltatása és az erre ráépíthető további megoldások halmaza, jelen esetben az oktatási azonosító.
2. Térítésmentesen használható: a szolgáltatás térítésmentesen vehető igénybe, illetve térítésmentesen használható személyazonosítás céljából.

Hátrányok:

1. Korlátozott elérhetőség. Ez abból adódik, hogy kizárólag közigazgatási vagy nonprofit szervezetek vehetik igénybe, külön engedélyhez kötve. A megvalósítandó elképzelésünkhöz, azáltal, hogy oktatási környezetben kívánjuk használni, problémamentesen hozzáférhető, így jelen esetben nem tekintendő negatív esetnek e tulajdonság.
2. Biztonságkritikus rendszer: azáltal, hogy eleve egy komplex szolgáltatási körrel rendelkező rendszerbe kapcsolódunk egy viszonylag ugyancsak komplex rendszerrel magas biztonsági kockázatot hozunk be, mint nem elhanyagolható tényező. A később elemzendő felmérésben is megjelenik erre irányuló aggály, viszonylag csekély mértékben, de ettől függetlenül kiemelt prioritással kell a biztonságot szem előtt tartani. Egy korábbi tanulmányunkban is kitértünk a biztonság kritikus szerepére a jövő papírmentes ügyviteléhez viszonyulva.

A kockázatok mérséklése érdekében bevezethető az ügyfélkapu rendszerhez többlépcsős bejelentkezési folyamat, melynek során a felhasználónév-jelszó megadását követően, például sms kódot küld a rendszer, melyet a felületen szükséges megadnunk, mint második szintű azonosító. Ilyen jellegű megoldásokat már több nemzetközi szolgáltató is alkalmaz, például a

Google. Az Ő esetükben további szintet is bevezettek, melynek során a felhasználónév megadását és ellenőrzését követően kéri be a jelszót a bejelentkeztető felület. A megoldást elemezve két megállapítást is tehetünk: magasabb a biztonsági szint azáltal, hogy a felhasználónév ismerete nélkül nem próbálgathatjuk a jelszavakat, viszont itt kiszivárgó adatként megjelenik, hogy az adott felhasználónév nem szerepel a rendszerben.

Ügyfélkapu bevezetésének lehetősége LDAP helyett

Az eddigi ismertetés után tekintsük át, milyen módon oldható meg, illetve milyen nehézségeket kell leküzdenünk az ügyfélkapu oktatási azonosító bevezetéséhez.

Az LDAP kiváltása egyszerűen kivitelezhető, a kliens részére kell megadni az új hitelesítő rendszer elérhetőségét. Természetesen ettől összetettebb feladatokat is meg kell oldanunk ahhoz, hogy a háttérrendszer ki tudja szolgálni a kliens bejelentkezését.

1. Létre kell hozni egy elosztó komponenset, mely az ügyfélkapu választ feldolgozva továbbküldi a token-t a megfelelő -target (célérték) szerinti- alrendszernek.
2. Létre kell hozni a kiszolgáló alrendszert, mely a bejelentkezés folyamatát végzi el, az ügyfélkapu token-el.

Az elosztó komponensben egyetlen végrehajtó parancs kezeli a kapott target-et, átküldi az ennek megfelelő alrendszerhez a token-t, meghívja a nyilvános interface-ét.

A kiszolgáló alrendszer jelen esetben a felhasználó bejelentkezését és jogosultságainak kiosztását hajtja végre. A korábban megemlített ügyfélkapura épülő dokumentum hitelesítő megoldásunk révén a token ellenőrzését, illetve a felhasználó adatait lekérő funkciókat nem szükséges újra implementálni azáltal, hogy a komponens alapú tervezés jóvoltából módosítás nélkül újrafelhasználhatók. Kizárólag a szabályokat érvényesítő modellt kell felépíteni, mely meghívja a korábban implementált függvényeket.

Felmerülő nehézségek és ezek megoldásai:

1. *Nincs mindenkinek ügyfélkapu regisztrációja.* Minden személy, aki rendelkezik személyazonosság igazolására elfogadott dokumentummal igényelhet ügyfélkapu fiókot. Ezáltal nem jelenthet fennakadást, hogy nincs mindenkinek felhasználói fiókja.
2. *Jelentős számban tanulnak/dolgoznak külföldi állampolgárok oktatási intézményekben.* A tájékoztató alapján bármely külföldi állampolgár igényelhet ügyfélkapu hozzáférést, aki tudja igazolni személyazonosságát.
3. *Hogyan történik a jogosultság kezelése?* A korábban működő rendszer jogosultság kezelő funkcióját megtartva, azt összekapcsolva a bevezetésre kerülő ügyfélkapu oktatási azonosítót kezelő alrendszerrel.

Miért lenne alkalmasabb az ügyfélkapu oktatási azonosító, mint például az LDAP használata?

A mi véleményünk alapján egy központi azonosító mindig felhasználható összetettebb feladatokra is, az eredeti funkciójától függetlenül. Ezt egy lokálisan kialakított azonosító esetén nem vagy nehezen kivitelezhető. Mindezek alátámasztására készítettünk egy felmérést/esettanulmányt, melynek során megkérdeztünk személyeket az ügyfélkapu oktatási azonosító bevezetésével kapcsolatban. Az alábbiakban ennek eredményét szeretnénk részletezni.

Az első mérési szempont, hogy a megkérdezett személy tanul vagy dolgozik oktatási környezetben, ez lehet múlt, illetve jelen idejű esemény is. Ez azért alapvető információ, mert elsődlegesen oktatási azonosításra kívánjuk bevezetni az ügyfélkapu rendszert, releváns választ pedig az tud igazán adni, aki maga is részese a jelenlegi azonosítók használatának.

A 7. ábrán megjelenő válaszok arányából élesen kitűnik, a legtöbben hallgatók. Ez a többi választ is meghatározza azáltal, hogy a kialakult képet a hallgatók szemszögéből vizsgálhatjuk, ez nem feltétlenül jelenthet problémát, a leginkább egyébként is a tanulók kerülnek kapcsolatba ezen azonosítók használatával, az ezekből adódó nehézségekkel, viszont a jövőben egy átfogóbb felmérést is szeretnénk elvégezni, amely intenzívebb módon kiterjed a teljes egyetemi emberi erőforrásra.

7. ábra: tanul-dolgozik megoszlás oktatási környezetben (forrás: a Szerző)



A 8. ábra egyértelműen megmutatja a válaszadók szinte mindegyike használ(t) központi, lokális azonosítót. Itt azon személyeket kérdeztünk meg, akik az előbbi kérdésben a tanul/dolgozik kategóriába tartoznak.

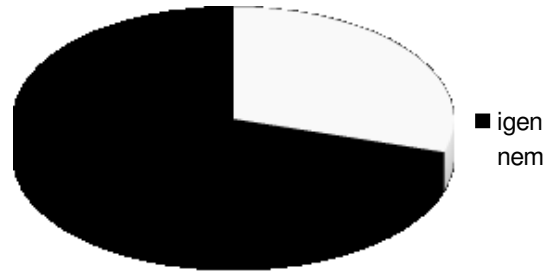
A kiugró érték nem meglepő, hiszen minden intézmény alkalmaz helyi, központosított azonosítókat, melyek a számítógépek, tanulmányi és egyéb információs rendszerek elérését biztosítják.

8. ábra: Használ(t) központi azonosítót kérdés alapján történő megoszlás (forrás: a Szerző)



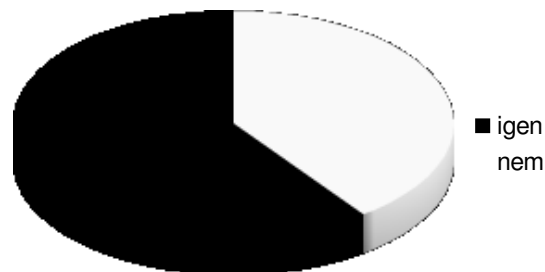
A soron következő kérdést a 9. ábra reprezentálja, mely ismét az 1. kérdésben szűrt személyekre vonatkozik. Itt azt mértük fel, milyen a megoszlása a több intézményt is megjárt személyeké, kiderült a több egységet is érintettek a nagyobb szám. Ez alapján pontosabb képet kaphatunk a következő kérdésekről, szélesebb látókörrel rendelkeznek a mért egységek az azonosítókat tekintve.

9. ábra: Érintett több oktatási intézményben (forrás: a Szerző)



A 10. ábrán szerepeltetett kérdés alátámasztja azon feltételezésünket, hogy minden intézmény esetén külön azonosító használatába ütközünk, mely a következő kérdésben fel is tárja hiányosságait azáltal, hogy bár elenyésző számban, de akadt probléma ezek használata során. Ezt a 11. ábra mutatja be.

10. ábra: Szüksége volt eltérő azonosítókra (forrás: a Szerző)



11. ábra: Adódott ezen azonosítókkal problémája (forrás: a Szerző)



A soron következő kérdés már a tényleges bevezetést készíti elő, megalapozó számadatot láthatunk a 12. ábrán, a megkérdezettek szinte mindegyike azon elképzelést támasztja alá, hogy a központi azonosító könnyítést jelenthet. A nemre szavazók esetében sem a könnyítés a

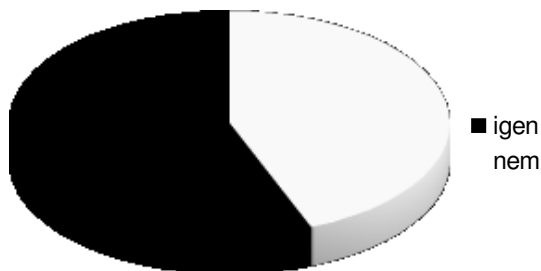
cáfolt állítás, egyszerűen nem szeretnék központosítani minden azonosítót. Ez a felmérés végén kapott szöveges válasz alapján leginkább biztonsági aggályok miatt áll fent. Ez tovább erősíti álláspontunkat, mely szerint a biztonságot kiemelt prioritással kell kezelni egy hasonló rendszer bevezetése és működtetése során.

12. ábra: Könnyítés lenne központi azonosítót használni (forrás: a Szerző)



A következő kérdések az ügyfélkapura vonatkozóan gyűjtene releváns információkat, a 13. ábrán reprezentált eredmény a válaszadók között érvényes ügyfélkapu fiókkal rendelkezők arányát mutatja be. Az eredmény szerint ez kicsivel több, mint 50%, ez tekintettel a behatárolható életkorra, jó eredménynek könyvelhető el.

13. ábra: Van érvényes ügyfélkapu regisztrációja (forrás: a Szerző)



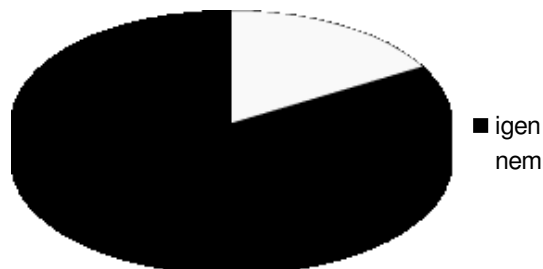
A 14. ábra eredménye viszont már nem mutat ilyen pozitív adatokat, az érvényes fiókkal rendelkezők csekély számban használják rendszeresen az ügyfélkapu szolgáltatásait. Viszont itt ismét figyelembe kell venni az átlagéletkort, mely alapján megállapíthatjuk, hogy nem feltétlenül kellene rendszeresen igénybe venni a rendszert, hiszen a fiatal korosztály ügyintézése nagyrészt kimerül a TB vagy adózási, illetve igazolványokhoz kapcsolódó ügytípusok kezelésével.

14. Ábra: Rendszeresen használja ügyintézésre az ügyfélkaput (forrás: a Szerző)



A 15. ábra annak arányát kívánja bemutatni, milyen számban regisztrálna az is fiókot, aki jelenleg nem rendelkezik vele, annak érdekében, hogy bizonyos ügyeinek intézése gyorsabb, kényelmesebb formában valósulhasson meg. Ez pozitívum számunkra is, hiszen az ügyfélkapun alapuló oktatási azonosító bevezetésével minden, az intézménnyel kapcsolatban álló személy részére szükségessé válna egy ügyfélkapu fiók regisztrálása. A kapott eredmények tükrében nem kell aggódnunk azon, hogy a résztvevők egyéb okok miatt nem regisztrálnának.

15. ábra: Ha nincs ügyfélkapuregisztrációja, regisztrálna a gyorsabb ügyintézés miatt? (forrás: a Szerző)



Az igazán releváns és fontos információt a 16. ábra által szemléltetett kérdés jelenti számunkra. Ezáltal ugyanis, szinte mindenki csatlakozna a központi azonosító használatához. Biztosak vagyunk benne, hogy a nemmel válaszolók esetén a magasabb biztonsági kritériumok, illetve biztosítékok megteremtése pozitív előremozdulást jelenthet, vagyis amennyiben tudjuk garantálni a hosszútávon is helytálló biztonságot, ők is becsatlakoznak a rendszerbe. Erre a szövegesen érkezett válaszokból következtettünk, melyek minden esetben a feltörhetőséget, biztonsági réseket emelték ki.

16. ábra: Csatlakozna ügyfélkapu oktatási azonosító használathoz? (forrás: a Szerző)



Összefoglalás

Mindenek előtt egy nagyon pozitív konklúziót tudunk levonni az esettanulmányként elkészített felmérés keretében. Az általunk felvázolt hipotéziseket szinte maximálisan validálták az alanyok, váratlan eredmények, visszajelzések nem érkeztek.

Az elkészített tanulmány és ennek validálása révén elképzelhetőnek tartjuk az ügyfélkapu rendszer bevezethetőségét, mint oktatási azonosító. Illetve a cikkünkben bemutatott eduID ilyen módon történő továbbfejlesztése is rendkívül hasznos lehetne, ezáltal ha nem is ügyfélkapura épülve, de megvalósítható lenne egy központi, egy fiókos oktatási azonosító.

Ezen felül megszületett bennünk egy olyan absztraktabb szintre történő lépés is, melynek során nem csak az azonosítást, de a jogosultság kezelést is központosított rendszerbe lehetne integrálni. Ezáltal az intézmények még inkább tehermentesíthetőek lehetnének az adminisztráció szempontjából, csupán a szerepkörökhöz tartozó összepárosítást kellene elvégezni.

Bízunk benne, hogy az elkészített tanulmány hozzájárulhat egy egyszerűbb, kevesebb adminisztrációt igénylő, viszont maximális biztonságot, megbízhatóságot nyújtó oktatási azonosító rendszer létrehozásához.

Irodalom

Barrett, D.J. (2003). Linux Security Cookbook. O'Reilly.

Dhanjani, N., Clarke, J. (2005). Network Security Tools. O'Reilly Media, Inc. Letöltés: 2016.

06. 06. Web: <https://books.google.hu/books?id=jYepAQAAQBAJ&hl=hu>

EduID hivatalos weboldal. Letöltés: 2016.16.15. Web: <http://www.eduid.hu/>

Erl, T. (2009). Service Oriented Architecture. Prentice Hall.

Közigazgatási Informatikai Bizottság (2016. 05.). Hivatali Kapu Interfész Specifikáció.

Letöltés: 2016. 06. 06. Web: https://ugyintezes.magyarorszag.hu/dokumentumok/kib_21.zip

OpenLDAP 2.4 dokumentáció. Letöltés: 2016. 06. 06. Web:

<http://www.openldap.org/doc/admin24/OpenLDAP-Admin-Guide.pdf>

Sullivan, B. (2012). Web Application Security. McGraw-Hill.

Tuttle, S., Ehlenberger, A. (2006). Understanding LDAP Design & Implementation. IBM.

Letöltés: 2016. 06. 06. Web: https://books.google.hu/books?vid=ISBN:9780738497860&redir_esc=y&hl=hu

FEJLESZTÉSI MÓDSZEREK ÉS ÖTLETEK ÓVODÁS ÉS KISISKOLÁS GYERMEKEK SZÁMÁRA

Szerző:

Babos Borbála

Szerző e-mail címe:
borbala.babos@hotmail.com

Lektorok:

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schréder Veronika
Debreceni Egyetem

Szabó Edina
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Babos Borbála (2016): Fejlesztési módszerek és ötletek óvodás és kisiskolás gyermekek számára. *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 95-104. DOI 10.18458/KB.2016.4.95

Absztrakt

A fejlesztő pedagógusok munkája nem egyszerű. Különböző korú, eltérő problémájú gyermekekkel foglalkoznak. Ez a rövid tanulmány talán abban segít, hogy saját kreativitásuk használatával, némi támpontot kapjanak a használható módszerekről, néhány konkrét játék, könyv ajánlásával. A betekintés motivációt ad a pedagógusnak önmaga képzésére, hogy mélyebben beleássa magát egyes módszerek megismerésébe.

Kulcsszavak: szorongás, iskolai problémák, magatartásprobléma, feszültségoldás, önismeret, módszerek, játék

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Abstract

DEVELOPMENTAL METHODS AND IDEAS FOR PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The developer educators' job is not a simple one, children of different age and various problems are to be treated. This short study may help you to have an idea regarding applicable methods using your own creativity, and it recommends a few available games and books. The introspection motivates the educator to train himself to be able to know certain methods more deeply.

Keywords: anxiety, problems at school, behavior problems, stress-relaxation, self-recognition, methods, games

Disciplines: pedagogy, psychology

E tanulmány azt mutatja be, hogy fejlesztő pedagógusként milyen lehetőségek nyílnak számunkra azon óvodás és kisiskolás gyermekek megsegítésére, akik arra rászorulnak, mert magatartásproblémával küzdenek, tanulási nehézségeik vannak, hátrányos helyzetűek vagy éppen személyiségük fejlődésében zavar keletkezett. Példákkal és játékötletekkel vesszük sorra azokat a lehetőségeket, amihez nem feltétlenül szükséges szakmai képzés. Bizonyos területeken természetesen elengedhetetlen, hogy olyan szakember foglalkozzon a gyermekkel, aki megfelelően képzett és érti a történések miértjét, de a drámajátéktól a jógáig terjedően nem professzionális fejlesztőként is meríthetünk ötleteket segítő tevékenységünkhöz.

Mitől szoronghat egy gyermek?

Hétköznapi, elfoglaltság-pihenés. Manapság nagyon kevés idő jut a gyerekekre, a minőségi családi időtöltésre, az igazi törődésre. Már az óvodában minden délután programok várják a gyermekeket, a szülők pedig beleesnek a csapdába: „A gyerekek mindent ki kellene próbálnia, hisz a társaitól különben majd lemarad! ha nem megy sport versenyre, nem játszik hangszeren, mi lesz így belőle?!”.

Meg kell találni a gyermeknek megfelelő életstílust. Azzal foglalkozzon, amihez igazán kedve van! Akkor és úgy, ahogy neki megfelelő, illetve addig, amíg ebben örömet leli, és nem fárasztja. Addig, amíg a szülő is bírja, hogy ide-oda hordja a gyerekét/gyerekeit és a nap nem áll másból, mint logisztikából. Este aztán már csak a vacsora és a gyors fürdés fér bele az időbe, meg a kétségbeesés, hogy nem is volt együtt a család.

A pihenést sokszor a tévé, az internetezés, a számítógépes játékok jelentik. Természetesen ezzel nincs probléma, ha van ésszerű korlátja. De, ha a szülők is ezt használják hobbiként, pihenésként, ne várjunk mást a gyermektől sem.

A gyerekek a televízióból olyan információkat szerezhetnek, amit nem tudnak elraktározni. Nem értik, rosszul értelmezik, saját kis világuk nyelvére fordítják. Ha nincs ott a szülő vagy a gyermek nem kérdez, a szülőnek gyakran nincs is róla tudomása, honnan tudhat bizonyos dolgokat a gyermeke. Ne is említsük a nem nekik való rajzfilmek, felnőtt filmek mellett a sztárok világát. A valóság show-kat, a tehetségkutató műsorokat, a gyereksztárokat bemutató csillogó-villogó világot. A gyerekek ezt látják példának, ilyenné szeretnének válni, vonzza őket a fény, a ragyogás, a sztárolás. Nem látják a negatív oldalát, fogalmuk sincs, mennyire nehéz, fárasztó, embert próbáló, megterhelő a sztárság.

Családi nehézségek: számtalan kisebb-nagyobb konfliktus fordul elő minden családban. Legyen az egy anyagi megterheltség, egy kistestvér, egy alkoholista szülő vagy csak egy nehezebb korszak, amikor a szülők nem értenek egyet mindenben, sok a veszekedés. A gyerek akár hallja, akár nem, érzi, hogy gond van. A szülők azt hiszik, hogy nem olyan nagy dolog, hisz úgysem figyel, vagy már alszik, amikor véletlenül kiabálnak. Így még a „jobb” családokban is előfordul, hogy a gyermek olyan tüneteket produkál, amit a szülők nem tudnak értelmezni.

Iskolai problémák: az iskolai követelmények magasak. Ha nem is minden általános iskolában, és nem konkrétan a tananyag sok, egy első osztályos gyermeknek igen sok új helyzethez kell alkalmazkodnia. Vigyázni kell a dolgaira, minden nap be kell csomagolni a táskáját, házi feladatot kell írnia, megfelelni a tanító néninek, figyelnie az órán, betartani a szabályokat stb. Az elsajátítandó ismeretanyagról nem is szólva, amivel a pedagógusok sem tudnak lépést tartani.

Szülőként hiába választunk körültekintően, nem biztos, hogy a tanító és a gyermek kapcsolata mindig felhőtlen. Bárhol előfordulhatnak konfliktusok. Akár csak egy félreértés, akár egy nagyobb horderejű dolog, a gyermeket megviseli. Ugyanígy a gyermek-gyermek közötti feszültségek, amik igen gyakoriak ebben az életkorban, hiszen ilyenkor a legnagyobb a kortársak szerepe. Ma a barátom, holnap már mással játszik a szünetben. Ezek az arra érzékenyebb gyerekeknél igen komoly feszültséget okoznak. Szorongást idéz elő a

beilleszkedési nehézség, ha a gyermek nem tud, vagy valamiért nem akar az osztályhoz igazodni.

Ha a gyermeknek részképesség zavara van, ha külön fejlesztésre jár, ha viselkedési problémái vannak, ezek mind „mássá” teszik őt, akármennyire is próbálkoznak a pedagógusok ugyanolyan gyermekként fogadni és kezelni őt, mint társait. Elég, ha logopédiára jár egy gyermek, és a többiek ezt nem tolerálják kellőképpen. Nem biztos, hogy az a gyermek azért szorong, mert tudja, hogy ő nem tud olyan gyorsan olvasni, mint a többiek, lehet, hogy társai visszajelzései nem megfelelőek.

A csoport milyensége, összetétele, a közösség is meghatározó. Előfordulnak olyan szerencsétlen helyzetek, amikor egy osztály vagy csoport olyan gyerekek által „vezérelt”, akik nem fogadják el a másikat, akik agresszívek, akik családi háttere egész más, mint a többieké. Félelem, parancsolgatás, behódolás, súlyos esetben testi bántalmazás is megjelenhet a gyermekek közt. Természetesen a pedagógus sokat tehet a csoport légkörének kialakításáért!

Mit tehet a fejlesztő pedagógus?

Az alábbiakban szedjük csokorba a fejlesztőpedagógiai beavatkozás legegységesebb lehetőségeit:

- A gyermek megfigyelése iskolai vagy óvodai környezetében, beszélgetés a pedagógussal, tanítóval, óvodapedagógussal. Tünetek, problémák feltárása.
- Kapcsolatfelvétel a szülővel, családlátogatás. Ezen belül megtörténhet a gyermek bemutatása, és megismerhetők személyiségjegyei, temperamentuma, szokásai, mindennapjai, félelmei, problémái, viselkedése, testvéreivel való kapcsolata, iskolai teljesítménye, az iskolához való viszonya, barátai, kortárs kapcsolatai-ahogyan otthon látják. A szülővel folytatott beszélgetés során a problémák feltárása, tanácsadás, szituáció elemzés, terv készítése is lehetséges.
- Megoldások az intézményben:
 - ültetés,
 - kiemelt figyelem,
 - a gyermekre szabott követelmények, szabályok kialakítása,
 - szakemberekkel való együttműködés,
 - csoportos fejlesztés a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekre építve,
 - egyéni fejlesztés,
 - különböző fejlesztő célú foglalkozások: csoportfoglalkozások, bábjáték, meseterápia, művészeti terápiák (festés, rajz, zene), mozgásterápia-sporttevékenység, kirándulás, jóga, relaxálás, drámajáték.

Ez utóbbi pontot tekintsük át részletesebben is!

Csoportfoglalkozások

Céljuk: önismeret, empátia, együttműködés, szociális kapcsolatok fejlesztése, önértékelés korrigálása, énképhiányosság feltárása, a csoport összetartozásának kialakítása.

A foglalkozások alapja az őszinte, személyes kapcsolat kialakítása, a megfelelő légkör megteremtése. Néhány játék, melyek a fent említett képességek fejlesztésére szolgálnak (különböző életkorú gyermekek számára):

1. Detektívjáték: A gyermek problémájával hasonló történet mesélése, feldolgozása. A nem helyes viselkedés tudatosítása, új megoldás keresése, közösen.
2. „Leszokni-megtanulni”: Nagyobb gyermekeknél táblázatot készíthetünk, amiben tükröződik, hogy melyik az a viselkedés, amivel a gyermek tisztában van és el szeretné hagyni. Például nem akarja minden nap megszámolni a téglákat az iskolához vezető úton. Erről szeretne leszokni, viszont szeretné megtanulni, hogyan menjen úgy

- minden nap iskolába, hogy ne érezze kellemetlenül magát (pl.: pozitív dolgokra koncentrálni).
3. Hangulattábla: Kinek, milyen a hangulata az adott napon. Jelölhetjük különböző mimikájú arcokkal.
 4. Szabálytábla: A legfontosabb szabályok rögzítése (akár óvodában is!), a szabály megszegésének következményével együtt.
 5. Vakvezetés: Egy gyermeknek bekötjük a szemét, a társa hangszerrel jelzi, merre kell mennie.
 6. „Utazzunk együtt!” játék : Egy szigetre költözünk, kit vinnél magaddal és miért?
 7. Szerepjátékok: Bizonyos helyzetek, konfliktusok eljátszása. Kicsiknél a pedagógus is beállhat a játékba, irányíthat, majd később már önállóan dolgozzák fel a gyerekek a problémát.
 8. Éhes kígyó: A csoport vezetője a kígyó feje, a középső gyerekek a teste, az utolsó gyermek pedig a farka, akinek egy zsák van a kezében. A kígyó tagjai egymás vállát/derekat fogva haladnak. Az a feladat, hogy meghatározott idő alatt minél több „ételt” (különböző tárgyakat) gyűjtsenek össze. Ha felvette a „fej” az adott tárgyat, akkor megállnak, hátra adják az ételt az utolsó gyermeknek. A „kígyó farka” a tárgyat beteheti a zsákjába, és indulhat tovább az ételkeresés. Cél, hogy minél gyorsabban és összehangoltabban „lakjanak jól” a kígyók. A játék addig tart, amíg minden tárgy el nem fogy a játéktérről.
 9. Kiscsibe: Egy „láthatatlan” csibét vagy bármilyen apró, fiktív állatot, tárgyat adunk körbe egymásnak, marokról marokra. Nagyon kell vigyázni, ki ne essen a kezükből!
 10. „Kedvellek, mert...” mondatbefejező játék: Körben ülnek a gyerekek, labdát adogatnak egymásnak. Akitől kapja a labdát, arról elmondja, hogy miért kedveli őt, mi szeret benne.
 11. „Nem akarok ilyen lenni!” játék: Kiosztjuk a szerepeket, lehetőleg olyan „negatív” viselkedési formákat, amiket a gyerekek sem tartanak elfogadottnak. Erre a szerepre felkészülnek, tárgyakat, eszközöket gyűjtenek hozzá, majd közösen eljátszák. A történetet ők találhatják ki.
 12. Kapcsolatteremtés zenére: Klasszikus, megnyugtató zenére szabadon mozoghatnak a gyerekek, nem szabad megérinteniük egymást. Ha a zene elhallgat, megmerevednek. Tovább szól a zene, majd a gyerekek úgy mennek el egymás mellett, hogy súrolják egymás vállát, kezét. Ez így megy tovább, a végén párt keresnek maguknak és tükkörjátékot játszanak, egymás mozdulatait utánozzák, zenére.
 13. Jóságos Manó: Minden gyerek húz egy nevet, annak a gyerekek lesz titokban a jötevője. Pár héten keresztül apró meglepetéseket rejtenek el, segítik egymást, persze titokban. A végén megbeszéljük közösen, ki lehetett a jóságos manó, ki, minek örült a legjobban.
 14. „Menj a hang után!” játék: A szoba egy-egy részében helyezkednek el a gyerekek, mindenki kitalál egy hangsort és ismételtetni kezdi. Közben figyeli a többiek hangját, és a neki szimpatikus hang irányába kezd el csukott szemmel elindulni. Így egy-két ember köré csoportosulnak a gyerekek.
 15. „Mérgező vagyok!” játék: Papír, ceruza szükséges hozzá. Leírják a gyerekek, mit tesznek, ha dühösek. Ezután megbeszéljük, mi az, ami másnak fájdalmat okoz, ezt kihúzzuk a listáról.

Bábjáték

A bábozás elsősorban játék, örömet jelent a gyermek számára. Játékos módon sajátít el ismereteket, teremt kapcsolatot a világgal, környezetével, miközben élményeit, benyomásait dolgozza fel. Segít a kapcsolatok kialakításában, a szociális képességek fejlesztésében, hiszen

a gyermek érzékenysége természetes módon nyilvánul meg. Hamar felszínre kerülnek a gyermek érzelmei, akár visszahúzódo, félnék, akár agresszív, bizonytalan, szeszélyes gyermekről van szó. Önállóságot kíván, ezért önbizalmat, bátorságot ad. A bábu élőként hat, így fejleszti a gyermek érzelmi, akarati életét és fantáziavilágát. Elfojtásokat, vágyakat, indulatokat lehet rajtuk keresztül kiélni, a gyermek bárkivé válhat, következmények nélkül. A negatív indulatok, feszültségek levezetődnek, feloldódnak. A bábjátékon keresztül új probléma- megoldási lehetőségeket nyújthatunk a gyermek számára. Azok a gyerekek, akik minden közeledést visszautasítanak, bábuval sokkal könnyebben fel lehet őket oldani, a pedagógus számára egyértelművé válnak a belső konfliktust okozó helyzetek, a gyermeket foglalkoztató történések.

A pedagógus feladata, hogy kiválassza azt a mesét, történetet, ami megfelelő a gyermek számára, amiben kiélheti nyomasztó gondolatait, feszültségét, ahol jól érzi magát. Nem mindegy, hogy egyéni foglalkozást tartunk vagy csoportosat, mi a célunk. Természetesen egy gyermek problémáját nem oldhatjuk meg mindig csoportban, de a megfelelő mese minden gyermek számára pozitív értékkel bír.

A bábozás nem feltétlenül egy mese eljátszását jelenti, lehet egy terápia kezdő mozzanata, egy beszélgetés kezdeményezésére alkalmas módszer, egyéni fejlesztés esetén, lehet egy sérült gyermekkel való kapcsolatteremtés módszere. Ha a gyermek nem akar beszélgetni, megosztani problémáját, így hamar feloldódik. Kialakulhat belőle egy saját történet, amit a gyermek és a pedagógus egyaránt irányít, amely segít felderíteni a kimondatlan aggodalmakat, és ami segít a feszültség oldásában. A nagyon nehezen megnyíló gyermekek esetében bábozhat a pedagógus is, úgy, hogy a gyermek csak néző. A gyermek így is beszélgethet a bábbal, válaszolhat kérdéseire, vagy csak átélheti „kívülről” a történetet, már ez önmagában is segít a lelki megnyugvásban. Ráadásul a bábokat sokféleképpen, együtt is elkészíthetik!

Marék Veronika (2013) „Laci és az oroszlán” című meséje például alkalmas bábokkal történő eljátszásra. Segít a félelmek leküzdésében, mintát ad a bátor viselkedésre, erőt, támogatást nyújt a zsebben lapuló „tárgy”, az oroszlán, aki a kisfiúval van a nehéz helyzetekben.

Mese

Amikor mesélünk a gyermeknek, ő maga alkot képet azokról az érzésekből, amit mi közvetítünk számára. Ezért szerencsés, ha nem mutatunk képet a gyermeknek, hiszen akkor már befolyásoljuk képalkotását. A gyermeki félelmek formát öltenek, megjelennek bizonyos szereplőkben, a problémái láthatókká válnak a történésekben, természetesen szimbolikus formában. Azért kéri a gyermek ugyanazt a mesét újra és újra, mert egyre jobban érzi magát a cselekmény hallgatása közben, oldódik feszültsége.

A népmesék különösen alkalmasak az útkereső, bizonytalan gyermek számára, hiszen a legkisebb királyfi, a leggyengébb testvér, az apró állatok mind keresztülmennek a nehéz, bonyolult úton, ami veszélyekkel kikövezett, de a végén mindig elnyerik méltó jutalmukat, és a fájdalmon, nehézségeken keresztül megszerzik maguknak, amire vágytak, elérik céljukat.

Szerepeljen itt néhány könyv (mese) ajánlat, melyek konkrét félelmek leküzdésében lehetnek hasznosak:

- *Óvodától, iskolától való félelem:* Kormos (2016a,b).
- *Alvásnehézségek:* Ende (2003), Mészáros (2015).
- *Óvodás-és kisiskoláskori problémák, mindennapi helyzetek megoldásainak segítésére:* Beck (2013, 2014a,b,, 2015, 2016).
- *Feszültség levezetésére, színezők, „cselekvő” könyvek:* Smith (2016), Basford (2015).
Megjegyzés: nagyon sok színező könyv jelent meg az utóbbi időben, különböző témákban. A Szerző saját tapasztalata szerint a gyermekekkel történő közös

színezéseink alkalmával egyszer csak megered a nyelvük, s bármiről lehet velük beszélgetni.

- *Boszorkányoktól való félelem*: Boldizsár (2014)
- *Szorongás csökkentésére óvodásoknak*: Lengyel és Rónai (2012).
- *Visszahúzódó, bizonytalan gyermekek számára*: Kertész (2016).

Művészetek:

zene, tánc, írás, vizuális művészetek (rajzolás, festés, kreatív kézműveskedés)

A különböző művészeti ágak hasznos eszközei a feszültségek levezetésének, a nehézségek, problémák kivetítésének, feltárásának. A gyerekeket meg kell tanítanunk a számukra legmegfelelőbb, hozzájuk legközelebb álló módszerre, amivel enyhíthetik belső szorongásaikat, fájdalmaikat, dühüket. Az iskolás gyermek már könnyebben megfogalmazza, mi bántja, és tudatosan tud olyan tevékenységet választani, ami segít nyomasztó hangulatát megszüntetni. A tehetséges gyermekek számára különösen inspiráló lehet ez a módszer. Általában tehetségük mellé társulhat magatartásprobléma, ami miatt nehezen ismerhető fel, hogy ők kiemelkedőek valamiben. A zene, a tánc, a mozgás segítheti az ellazulásban, önmaga kifejezésében, elfogadásában.

Önmagában a zenehallgatás is segíthet. Akár a klasszikus, nyugodt zeneművekre való szabad mozgás, akár egy rockzenére való ugrálás, vagy egy „gondolatkirándulás” nyugtató, relaxáló muzsikára.

Óvodai csoportokban elmehetünk például a „Varázserdőbe”, s ekkor hol zenére, hol csendben indulhatunk el, körben járva. Néhány lassú, bemelegítő gyakorlat után (lábujjhegyen kelünk át a patakon, guggolva bújunk be a barlangba stb.) leülünk a rétre nézelődni, állatokat lesni, uzsonnázni. Máskor csukott szemmel a földön fekszenek a gyerekek, s a pedagógus mesél. Hol vagyunk, mit látunk, mit érzünk? Nem beszéljük meg a történeteket, csak, ha igényük van rá a gyerekeknek, ha ők kezdeményezik.

Néhány játékos gyakorlat a művészetek területével kapcsolatban:

- Mit érzel? Mi jut eszedbe a zenéről? Hogyan érzed magad zenehallgatás közben? Ezeket nagyobbak leírhatják, kicsik lerajzolhatják vagy megbeszélhetjük, miután a zene elhallgatott.
- Rajzolás, festés klasszikus zenére. Szabadon, sok színt biztosítva a gyermek számára, kötöttségek nélkül.
- A szabad mozgás, tánc különböző stílusú zenékre, már attól is feszültségoldó, hogy nincsenek határok. Óvodásoknál ez még nehéz gyakorlat, gyakran nem tudnak mit kezdeni magukkal. Ilyenkor az óvodapedagógus példája segít. Ezekben a játékokban a sérült gyermekek is szívesen részt vesznek, itt nem kell megfelelniük, nem „rosszabbak”, mint társaik, önmagukat adhatják.
- Rimszkij-Korszakov: A dongó című művéhez történetet találunk ki, s eljátszuk azt. A koreografált táncnak is megvan a maga hatása, szabályokhoz kötött, mégis élvezetes, az együttmozgás öröme erőt ad. Már óvodában is használhatjuk, például ünnepekkor, bemutatókon a szülőknek is előadhatjuk.
- Minden írni már tudó gyereknek ajánlhatjuk, hogy vezessenek naplót. A naplóvezetés sajátossága, hogy általában akkor írja az ember, ha valamilyen érzelmekkel telített (kellemes/kellemetlen) élmény éri őket. Ezt az élményt akár elmeséli valakinek, akár nem, leírva mindenesetre már tudatosítja azt, s esetleg a feszültségét is oldja ezzel.
- Kreatívabb gyerekek írhatnak mesét, történetet, verset is. Sok szép szerelmes vers született már ilyen indíttatásból! Deákné B. Katalin (2013) „Befejezetlen történetek” című füzeté éppen erre való, már négy éves kortól. Matricákat lehet ragasztani, rajzolni lehet, a történetek címe adott. A felnőtt leírja, amit a gyermek diktál.

- A kézműveskedés sok gyermek számára vonzó, vagy megfelelő motiválással azzá tehető. A rajzok visszaadják a gyermek érzéseit, gondolatait, azáltal közvetíti a világ felé, hogyan is érzi magát benne. A finommozgás fejlesztésén túl, a csoportos tevékenységek közben lehet beszélgetni, zenét hallgatni, segíteni egymásnak, megvitatni, hogy ki, miért, hogyan gondolja az adott művét. Lehetőség nyílik a pedagógus számára az irányított beszélgetésekre, a szociális érzék fejlesztésére, egymás elfogadásának fontosságára, a csoportbeli pozitív viszonyok kialakítására. Nem utolsó sorban teret enged a kreativitásnak. Alkalmas erre bármilyen tárgy készítése is, kézműves foglalkozás különböző technikákkal. A produktum megalkotása örömet nyújt, büszkeséget ad, tapasztalatot a gyermek számára önmaga képességeiről. Példa: karácsonyi manók vagyunk, kiállítást rendezünk műveinkből. Csajkovszkij „Diótörő”-jének hallgatása közben, hatalmas papírokra festünk, együtt vagy külön-külön, ahogy a gyerekeknek kedvük tartja. Mi vagyunk a festők!

Mozgás, sport

A mozgás, sport egyértelműen elengedhetetlen a gyermek testi és lelki fejlődésében, személyiségének alakulásában. Ha nem akar a gyermek kifejezetten sportolni, a szabad levegőn való mozgás is megteszi. Kiszabadul egy kis időre az iskola falai közül, szaladgálhat, kiabálhat, nincs korlátozva a mozgásban. Jobban tud teljesíteni egy ilyen pihenő után, társaival kapcsolatokat alakít. Gondolatai nem zavarják, elfelejti aggodalmait, felszabadul. Az irányított szabályjátékok már okozhatnak némi frusztrációt, amíg a gyermek nem képes elfogadni, hogy következményekkel kell számolni, ha nem tartja be a megbeszélte feladatot. Az együtt játszás öröme és a játékok mondanivalója segít a feszültségek kiengedésében, pl. a farkas elkapja a nyulakat. Félelmeit mozgással egybekötve kijátszhatja. Különösen fontos ez a magatartásproblémákkal küzdő gyermekek számára, azoknak, akiknek folyamatosan teljesíteniük kell, és nem érzik egyenrangúnak magukat a többiekkel. Akikkel folyton csak a baj van, mindig ők a hibásak, akikre mindig rá kell szólni...

Az óvodában (és az iskolában is) a mindennapos testnevelés, a napközbeni mozgásos játékok, a „nagytestnevelés” foglalkozás alkalmas a mozgáskultúra kialakítására. Egyéni fejlesztések alkalmával is számtalan mozgásos feladat beilleszthető a problémával küzdő gyermekek számára, ami mozgásának fejlődésében és a feladatok közti pihenésben is szerepet játszik.

Íme néhány példa mozgásos játékokkal kapcsolatban:

- Akadálypálya: páros játék, az egyik gyermek vezeti „vak” társát végig a pályán. Az a pár győz, aki a leggyorsabban halad végig a pályán.
- Páros egyensúlyozás: babzsákot, labdát fognak össze a gyerekek, különböző testrészeiknél (fej, has, hát). A tárgyat egy kijelölt helyre kell eljuttatni.
- „Kati mondja!”: különböző mozgásos tevékenységeket kell végrehajtaniuk a gyerekeknek, de csak akkor, ha előtte azt hallják: Kati mondja, fogd meg a bal füled és tegyél négy lépést előre!

Az igazi sport már a nagyobb, iskolás gyerekek számára megfelelő. Az egészségmegőrzés mellett, erkölcsi hatással is bír. Önfegyelemre, kitartásra, bátorságra nevel. A csapatjátékoknál együttműködésre, összetartásra ösztönöz. Segítheti a beilleszkedést, fejleszti az énképet, feszültségcsökkentő hatása van.

Meg kell találni a gyermek számára legmegfelelőbb sportágat, amit tényleg szívvvel-lélekkel csinál, ahova mindig van kedve elmenni, ahol sikereket érhet el. A folyamatos kudarc, a nem megfelelő oktató elveheti a gyermek kedvét a sportolástól.

Kirándulás

A kirándulás egy csoport fejlesztésére igencsak alkalmas tevékenység. A szabad levegőn „lenni”, a természetben, fák, növények, állatok között sokkal felszabadultabbak vagyunk, van lehetőségünk a megfigyelésre, tapasztalatok szerzésére, a társakkal való együttlétre, a természetben való helyes viselkedés kialakítására. Lefekhetünk a fűbe és nézhetjük az eget, formákat láthatunk a felhőkben, körjátszókozhatunk, sportolhatunk, beszélgethetünk, hallgathatjuk a „csendet”. Megfigyelhetjük a színeket, szagokat, érzeteket. Nem csak egy fantasztikus, nyugodt, vidám élményt szerzünk a gyermekek számára, hanem lehetőséget adunk a megnyílásra, az olyan kényes dolgok megbeszélésére, ami foglalkoztatja a gyermekeket, de ennek feldolgozására nincs lehetőség intézményes keretek között (vö.: mező, 2015). Eközben természetes módon fejlődik erkölcsi érzékük, a természethez való viszonyuk, környezetvédelemmel kapcsolatos tapasztalatuk, tudásuk. A sérült, magatartásproblémákkal küzdő gyermek is jobban elengedi magát, a szorongó, nehezen nyíló gyerekeknek lehetőséget ad akár egyedül is felfedezni a természetet, miközben hallja, látja, hogyan játszanak körülötte társai.

A kirándulásokhoz kapcsolódó fejlesztő játék lehet például:

- Bújjunk a katica bőrébe! Mit érezhetnénk, hogyan élnénk bizonyos állatokként, növényként.
- Menjünk egyre messzebb! Kipróbálhatjuk, ki, milyen messzire merészkedik egyedül, különböző feladatokkal összevonva: Szaladj el a fáig, majd vissza! Érintsd meg a piros virágot, majd tyúklépésben gyere vissza!

Jóga, relaxálás

Segíti az önbizalom kialakítását, erősíti a test, kitartást ad, egyensúlyba hozza a testet és a lelket, tudatos odafigyelésre tanít. Fejleszti a koncentrációt, kreativitást, beszédértést, kommunikációt, az érzelmi intelligenciát, a testtudatot, a kudarc-tűrést. A gyerekek megtanulják a tudatos légzést, ami az ellazulásban elengedhetetlen, és olyan eszköz kerül a kezükbe, amit bármikor használhatnak, ha pihenni szeretnének, vagy „kikapcsolni”. Az életben fellépő helyzeteket meg tudják majd oldani, a szorongást, félelmeket, bátortalanságot leküzdeni, a stresszt-és kudarcot feldolgozni. A jógát már babakorban el lehet kezdeni, sőt a kismama jóga révén a gyermek már beleszületik ebbe az életmódba.

Az anya-gyermek, illetve egyéb családi kapcsolatok mélyítésére javasolható a családi jóga. Az együttlét eleve jótékony hatással bír, rohanó életünkben, és a szülők megtanulják elfogadni, hogy ne mindig ők irányítsanak, hogy a játék mennyire fontos a gyermek életében! A jóga alkalmas mozgásproblémák, tanulási nehézségek korrigálására is, mint például a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, hiperaktivitás.

A relaxáció egy nyugalmi, lazult testi-léleki állapot elérésére irányuló tevékenység. Használható foglalkozások végén, lezárásként, vagy abban az esetben, ha a gyermek már nagyon fáradt, esetleg túl ideges, nyugtalan. Pihenőgyakorlatok lehetnek például:

- Tehénpihenés: háton fekvé, felhúzott térdekkal.
- Hullapóz: hanyatt fekvé, karok, lábuk lazán a test mellett.
- Hasalás a fűben: hason fekvé, áll a két tenyérbe támaszkodik.
- Tigrisfekvés: hason, egyik térd felhúzva a test mellett, ugyanaz a kar behajlítva. Másik láb-kar a test mellett, kinyújtva.
- Légzőgyakorlatok: hasi légzés, tisztítólégzés.
- Fa relaxáció: egy csodálatos erdőben mindenki megkeresi a saját fáját, megnézi minden részét, gyökértől a koronáig, majd a gyermek eggyé válik vele. Így veszi magához ő is energiát.
- Szikla relaxáció: lényege a biztonság, a szabadság érzése.
- Relaxálóhoz ajánlott könyvek: Lite (2014a,b; 2015).

A foglalkozásokat tarkítják a mondókák, énekek, találós kérdések, nyelvtörők, melyek hozzájárulnak a komplex fejlesztéshez.

Drámajáték

A drámajáték szintén sokoldalú: a tevékenység mintha jellegű, de a problémák valóságosak, így a szerzett tapasztalatok is. Segítik a gyermeket önmaga és mások megismerésében, elfogadásában, mások tiszteletére nevel. Spontán és irányított játékokkal fejleszti a figyelmet, kommunikációt, empátiát, bátorságot. A játékok során a gyermekek együtt játszanak, aktívan, egymással összedolgozva, így formálja a személyiséget, megkönnyíti a kapcsolatfelvételt és kapcsolattartást. Bizonyos szituációk, helyzetek emlékeztetnek az életben átéltekhez, ezáltal könnyíti az eredeti feladat, probléma megoldását, elfogadását, a helyzet feldolgozását. A drámajáték hatékonyságát illusztráló személyes tapasztalat egy „mesecsoportról”: egy szorongó, visszahúzódó, szüleitől elválni nem tudó gyermek egy-két alkalom után nagyon szeretett oda járni, kezdett feloldódni, olyan szerepeket vállalt magára, amelyben jól érezte magát, és a mások által eljátszott, számára félelemkeltő figurákkal együtt játszva, oldódott feszültsége. Bátrabb, nyitottabb, vidámabb lett, néhány hónap után.

Demonstrációképpen szerepeljen itt néhány példa a drámajátékot alkalmazó foglalkozásokon használható játékokra:

1. Testhelyzet megfigyelés: törökülésben vagy állva, megfigyelik a gyerekek, hogyan helyezkednek el, mit éreznek, mi nyomja őket, mi mivel érintkezik, stb.
2. Koncentrációs légzőgyakorlatok: egy levegővételre kell elmondani: „Nem öt, nem tíz, nem tizenöt, nem húsz...”
3. Üzenetek szavak nélkül: arcjátékok, érzelmek kifejezése és eljátszása, tekintetjátékok (farkasszemezés, „Hová nézett?” járák során a gyermek társa tekintetét követi, „Parancsoló” játék során egy gyermek hátra teszi a kezét és tekintetével parancsokat osztogat), gesztus-játékok (például: „Személyiséggtükör” játék során a gyermek elmutogatja egy társát annak gesztusrendszerének felmutatásával, tárgyak jelzése mozdulattal, „Mit mondok én?” játékban a gyermek beáll egy jellemző pozícióba és társainak meg kell mondaniuk az arra jellemző szöveget. Például legyintésnél: „Ah, sebaj!”).
4. Életjátékok: egy családi vasárnap, a felnőttek munkája, közösség-család (lényege az összetartozás kifejezése), őszinteség, titoktartás játékok.
5. Név-tár: a gyerekek jelre elindulnak a teremben. Annyi gyerekkel fognak kezét és mutatkoznak be egymásnak, amennyivel csak tudnak. Minél több nevet kel begyűjteniük.
6. Csomagolás: a csoport fele a padlón fekszik, a másik fele jelre az ellazult, csukott szemű társával „azt csinál, amit akar”. Felültetik, asztalra fektetik, hasra fordítják stb.
7. Diszkó: kedvenc slágerre táncolnak a gyerekek, a pedagógus arra vonatkozó instrukcióiról hogy kik és hol vagyunk éppen, ami persze folyamatosan változik.
8. Földrengés: két sorban, szemben ülnek a játékosok egymással. Középen sétál egy gyerek, aki elkiáltja magát: Földrengés! Ekkor a szemben ülőknek helyet kell cserélniük, de a középső játékos is helyet keres, így egynek nem marad szék. Mindig a kimaradó kerül középre.

Zárógondolat

A felsorolt módszerek mindegyike külön szaktudást igényel, de a szakirodalom szerint is használhatóak bizonyos elemei olyanok számára is, akik nincsenek kellő tudás birtokában. Természetesen a gyermekek személyiségének, érettségének, problémájának megfelelő módszerek megtalálása és alkalmazása körültekintést igénylő feladat.

Irodalom:

- Balatoni-Huber Vera ésMitró Gabriella (2013): *Piros könyv*. Letöltés: 2016.12.01. Web: www.nagajoga.hu.
- Basford , Johanna (2015): *Titkos kert*. Budapest: Manó Könyvek Kiadó Kft.
- Beck Andrea (2013): *A Titoktündér. A titok klub*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Beck Andrea (2013): *A Titoktündér*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Beck Andrea (2014a): *A Titoktündér. A titok akadémia*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Beck Andrea (2014b): *A Titoktündér. A tündérek könyve*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Beck Andrea (2015): *A Titoktündér. A tündérek kalendáriuma*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Beck Andrea (2016): *A Titoktündér. Családi könyv*. Veszprém: Beck&Partners M.Kft.
- Bernáth László és Révész György (szerk.)(2002): *A behaviorizmus*. In: *A pszichológia alapjai*. Budapest: Tertia Kiadó, 33-46.
- Boldizsár Ildikó (2014): *Boszorkányos mesék*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Deákné B. Katalin (2013): *Befejezetlen történetek*. Budapest: Tudatos Lépés Kft.
- Domány Mária (2001): *A bábjáték varázsa*. Zenta: Thurzó Lajos Közművelődési Központ.
- Ende, Michael (2003): *Álomfaló csodamanó*. Szeged: Minerva Kiadó.
- Gabnai Katalin (2015): *Drámajátékok*. Budapest: Helikon Kiadó.
- Gál Éva, Karádi Róbert, Szentesi Csaba és Varró Dániel (2007): *Verses-képes gyerekjoga*. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Hudra Nikoletta (2008): *A viselkedésvizsgálat iskolai korrekciója. Új Pedagógiai Szemle 03*. Letöltés: 2016.12.01. Web: <https://www.ofi.hu/tudastar/hudra-nikoletta> 2016. 10. 12.
- Kádár Annamária (2014): *A félelmek, szorongások kezelése gyermekkorban*. In: *Mesepszichológia 2*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.160-193.
- Kaposi László (szerk.)(2013): *Játékkönyv*. Budapest: II. Kerületi Közhasznú Nonprofit Kft.
- Kertész Erzs (2016): *Nem mese*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.
- Kertész Erzs (2016): *Nem mese*. Budapest: Pozsonyi Pagony Kft.
- Kormos István (2016a): *Mese Vackorról, egy piszén pisze kölyökmackóról*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Kormos István (2016b): *Vackor az első bében*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Lengyel Boglárka és Rónai Róbert (2012): *Mesetandem - Bátorító mesék*. Danas Kiadó, Budapest.
- Lori Lite (2014): *A dühös polip*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Lori Lite (2014): *A vidra öböl*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Lori Lite (2015): *Buborékkeringés*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Marék Veronika (2013): *Laci és az oroslán*. Budapest: Móra Könyvkiadó.
- Mehler, Jacques, Dupoux, Emmanuel és Gevanin Judit (2008): *Az emberi gépezet*. In: *Ember születik*. Budapest: Gondolat Kiadó 28-43.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Debrecen: Kocka Kör.
- Mészáros Bori (2015): *Az álmotündér*. Budapest: Látóhatár Kiadó.
- Ranschburg Jenő (1995): *A szorongó gyermek*. In: *Félelem, harag, agresszió*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 80-90.
- Smith, Keri (2016): *Nyírd ki ezt a naplót*. Szeged: Maxim Könyvkiadó Kft.

MÚHELY BEMUTATÓK

GYÓGYPEDAGÓGUS KÉPZÉS INDUL 2017-BEN A DEBRECENI EGYETEMEN

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar képzési kínálatában 2016 decemberétől megjelent a gyógypedagógia alapképzési szak, *logopédia és tanulásban akadályozottak pedagógiája szakirányokkal*.

Képzési formák és költségeik:

- nappali (8 félév) állami ösztöndíjas képzés.
- nappali (8 félév) önköltséges képzés.
- levelező (8 félév) állami ösztöndíjas képzés.
- levelező (8 félév) önköltséges képzés.
- felsőfokú végzettséggel* 6 féléves önköltséges képzés. Az alábbi táblázat tartalmazza a 6 féléves önköltséges képzés esetén beszámítható felsőfokú végzettségeket:

Képzési terület	Képzési ág	Alap és mesterképzési szakok
Bölcsészettudomány	Pedagógia és pszichológia	Pedagógia, pszichológia BA
		Neveléstudomány, pszichológia MA
Társadalomtudomány	Szociális	Szociálpedagógia
Orvos- és egészség-tudomány	Egészségtudományi	Ápolás és betegellátás (gyógytornász szakirány) Egészségpszichológia, komplex rehabilitáció
	Orvostudományi	Orvos
Pedagógusképzés	Óvodapedagógus, tanító	Csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus
		Tanító, konduktor
	Tanár	Tanár (osztatlan mesterképzés)
		Tanári mesterszak

Idegen nyelvi követelmények:

Az alapfokozat megszerzéséhez legalább egy élő idegen nyelvből államilag elismert, középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga vagy ezzel egyenértékű érettségi bizonyítvány vagy oklevél szükséges.

A gyógypedagógia szakra történő felvétel egészségügyi alkalmassághoz kötött.

Karrier:

A pályakezdő gyógypedagógusok elhelyezkedési esélyei nagyon jók, munkaerő-piaci helyzetük stabil, a Debreceni Egyetemhez kötődő régió (Hajdú-Bihar megye, Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) jelentős gyógypedagógus hiánnyal küzd.

További információ: www.degyfk.hu

KÖNYVAJÁNLÁS, RECENZIÓ

**A REFLEXEK, TANULÁS ÉS VISELKEDÉS
- BETEKINTÉS A GYERMEKI ELMÉBE CÍMŰ KÖNYV
(RECENZÍÓ)**

Szerző:

Hajdú Péter
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
peterhajdup@gmail.com

Lektorok:

Szilágyi Barnabás
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schréder Veronika
Debreceni Egyetem

Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem

Hajdú Péter (2016): Reflexek, tanulás és viselkedés. Betekintés a gyermeki elmébe című könyv (recenzió). *Különleges Bánásmód*, II. évf. 2016/4. szám, 111-113. DOI 10.18458/KB.2016.4.111



A recenzió alapjául szolgáló mű bibliográfiája:

Sally Goddard Blythe (2015): *Reflexek, tanulás és viselkedés. Betekintés a gyermeki elmébe*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 183 oldal ISBN: 9789632265414

Kulcsszavak: tanulási problémák, reflexek, gyógypedagógia

Diszciplínák: pedagógia, pszichológia

Bibliography of the subject of this recension:

Sally Goddard Blythe (2015): *Reflexes, learning and behavior - Insights into the child's mind*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest. 183 oldal ISBN: 9789632265414

Keywords: learning problems, reflexes, special education

Disciplines: pedagogy, psychology

Sally Goddard Blythe a Neurofiziológiai Pszichológiai Intézet igazgatónöje iskolák százai-ban vezette be a módszerét külföldön, amelyet számos, az emberi idegrendszer fejleszthetőségét bizonyító kutatás is alátámasztott. A *Goddard-módszert* Magyarországon is oktatják, már az ezredforduló óta. A módszer azon a gondolaton alapul, hogy csak megfelelő

idegrendszeri fejlettséggel rendelkező gyerekeknél alkalmazhatóak hatásosan a különböző oktatási módszerek. Az ilyen gyermekeknél alkalmazhatóak hatásosan a különböző oktatási módszerek. Az ilyen gyermek fejlődik, előre halad, ellentétben azzal a gyermekkel, akinél olyan reflexek is érvényesülnek, amelyeket, már régen ki kellett volna nőnie.

Ez a könyv nemcsak arra tanítja meg a szülőket, szakembereket, és érdeklődőket, hogy felismerjék a nehézségek és az elmaradás okát, hanem arra is, miként és milyen gyakorlatokkal segítsék a gyermekeket.

A főbb témakörökről, fejezetekről:

1. A reflexek és a sikerekre vagy kudarcokra gyakorolt hatásuk az oktatásban. Az újszülött elhagyja az anyaméh nyújtotta biztonságot, és állandó hőmérsékletet, és a külvilágba érkezve olyan mérhetetlen mennyiségű információ zúdul az újszülöttre, hogy ilyenkor még nem tudja feldolgozni, csak a primitív (veleszületett) reflexek tudnak nekik segítséget nyújtani. A primitív reflexek megjelenése változó, van olyan ami az anyaméhben megjelenik és a szüléskor megszűnik viszont, van olyan is, ami születés után jelentkezik és legkésőbb 12 hónapos korára el is tűnik. A primitív reflexeket külön-külön értékelve megtudhattuk, hogy egy kóros reflex, nem csak fizikai, hanem szellemi visszahanyatlást is mutathat, és ennek következtében a tanulás is nehezítetté válik. A fizikai hanyatlást az esetek döntő többségében a gerincferdülés, és rossz háttartást eredményezett.

2. Primitív reflextől a testtartás szabályozásáig. Az előző fejezetben megismerhettünk a primitív reflexeket, és azok kialakulását illetve megszűnését. Minden reflex kivétel nélkül fontos szerepet játszik abban, hogy a gyermek a kor előrehaladtával milyen testtartásnak örvend. A helytelen testtartás is vezethet figyelem zavarhoz, ami tanulási nehézségekhez vezethet, és ezáltal az iskolai eredmények vagy leromlanak, vagy sose lesznek olyanok, mint egy átlag gyermeknek, csak korrepetáló tanár segítségével. Ehhez segítséget nyújt ezt a fejezet ugyan is, megnézhetjük milyen a helyes reflex tartás előre, és hátra, és ha abnormalitást veszünk észre, akkor jelezhetjük gyermekorvosnak, hogy mit tapasztaltunk. Azok a primitív reflexek amik 9-12 hónapos kornál tovább érzékelhető, akkor abszolút kijelenthető, hogy abnormalitás figyelhető meg a gyermeknél. Ez az abnormalitás kezelhető és kordában tartható.

3. Az agy fejlődése és az érzékszervek. Az agy, az agytörzs, a kisagy, illetve a féltekék kialakulásáról, és azok különbségéről olvashatunk. Megtudhatjuk, hogy melyik agyrész milyen funkcióért felel, és hogyan tudjuk azt ellenőrizni, hogy már kórosan megtartott az a funkció vagy még az egészséges reflexek közé tartozik. Vannak olyan vizsgálati módszerek, mellyel ezek a kóros reflexek kimutathatóak, és kezelhetőek az agy stimulálásával.

Az érzékszervek között, nem csak a külvilággal kapcsolatok érzékszerveket mutatja be a könyv, hanem a szervezetben belüli érzékeléseket. A látás, a hallás, a szaglás érzékeinek kóros aktivitását, és azok helyreállításának vizsgálati következményeiről leírtak után kiderül, hogy hogyan lehet a gyermek viselkedését, és szellemi képességének a javítani.

4. Reflexek vizsgálata. A kutatásban 15 reflexet ismerhetünk meg részletesebben, aszerint, hogy mikor alakultak ki, meddig mondható egészségesnek, és hogy mikor válik egy reflex kóros folyamatnak, mely a gyermek életkörülményét, és az egészségét hátráltatja. A reflexek vizsgálatát, képekkel, ábrákkal is illusztrálták a jobb megértés érdekében. Megismerhetjük a reflexek közötti különbségeket, és azt is, hogy milyen egy egészséges és egy kóros reflex.

Minden vizsgálatra a gyermekek 0-4 pontos rendszerbe kapnak pontszámot. 0 pontot kap az a személy, akinél nem tapasztalható az adott teszt kapcsán semmiféle rendellenesség. Ezzel ellentétben a 4-es pontérték komoly problémát jelent.

5. *Hogyan segíthetünk?* A könyv nem akar fejlesztő szakembert képezni az olvasóból, hanem szeretné megmagyarázni, milyen idegrendszeri, neurológiai tényezők játszanak szerepet egy gyermek fejlődésében, és rámutatni a fejlesztésben rejlő lehetőségekre. Minden gyermek fejlődése egyedi, ezért csak egy megfelelően képzett és tapasztalt szakember nyújthat számára megfelelő segítséget.

A reflexvizsgálatokkal meghatározhatjuk a gyermek számára megfelelő fejlesztő programot. A kezelés fajtája nem csak a probléma súlyosságától, hanem a lehetőségektől is függ, vagyis az iskolában rendelkezésre álló fizikai feltételektől, speciális fejlesztő szakemberektől és fejlesztési módszerektől.

A gyermekeket 3 szintbe lehet sorolni az előző fejezet pontértékei alapján. Értelemszerűen minél több pontot ért el a vizsgált egyén annál kidolgozottabb, az ő állapotára specifikus reflexkorrekciós (reflex ingerlési és gátló) programra van szüksége.

A fejezetben szó esik arról is, hogy a szülők milyen módon tudnak segíteni a gyermeküknek. Külön-külön megbeszélésre kerül a különféle szintek javítására szolgáló feladatok és gyakorlatsorok: az I. szinten csak szakember segíthet, a II. szinten besegít a szakember a szülőknek, a III. szinten lévő gyermeknél általános fejlesztő gyakorlatsorozat elég, ahhoz hogy a reflexek normálisak legyenek.

6. *Egy gondolat kibontakozása – elmékedések a reflexekről.* Ebben a fejezetben betekintést nyerünk maga a reflex szó eredetéről, és első kutatási eredményeiről. Híres kutatókat sorolnak fel, akik az 1800-as évektől foglalkoztak a reflexvizsgálatokkal. Az elmúlt 30 évből a klinikai kutatások közül 7 nagyobbakat kiemelnek és időrendben értékelnek, illetve az eredményeket bemutatják.

7. *Összegzés és esettanulmányok.* Ebben a fejezetben 3 érdekes esettanulmányt írt le az író, melyek 2 serdülő fiú és egy felnőtt férfiről szólnak (mind a hármójuknak tanulási problémái voltak). A könyv tartalmi részében leírtak alapján elvégeztették velük is a vizsgálatokat, mely alapján kimutatható volt, hogy melyik reflex maradt meg kóros formában. Miután rájöttek melyik reflex volt kórosan visszamaradott, vagy jelenlévő, elkezdtek azt kezelni, és a kezelési ciklus előtt és után is elvégeztek egy rajzos kísérletet, mely alapján, fejlődést mutattak a személek.

Összegezve: a könyv kellő alapossággal mutatja be azokat a vizsgálati formákat, illetve tüneteket, melyeket akár egy laikus, akár egy tanár, ha figyelmen kísér, és szakértő segítségével megoldja azokat, akkor sokat javulhatnak egy-egy gyermek tanulási jellemzői. Konkrét gyógyítási példák nincsenek a könyvben, hiszen - ahogyan az író is fogalmazott, - ha nem szakember segítségével végezzük el a reflexek gyógyítását, akkor nem, hogy segítünk, hanem még árthatunk is a gyermekeknek.

A könyvet olyan szülőknek, vagy tanároknak tudnám javasolni, akik jeleit vélik felfedezni, olyan kóros reflexnek, melyhez már szakember segítsége kell, és nem tudják megoldani magukban.